

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 19 (2-2015)

Частина 2

**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 № 10 від 26.10.2015 р.),*

*Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
(протокол № 10 від 05.11.2015 р.).*

Міжнародна редакційна колегія:

О.М. Топузов, директор Інституту педагогіки НАПН України, доктор педагогічних наук, професор; **Л.Д. Березівська**, директор Державної науково-педагогічної бібліотеки України імені В.О. Сухомлинського 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 відділу історії педагогіки Інституту педагогіки НАПН України; **Т.М. Засекіна**, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, 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 відділу економіки та управління загальною середньою освітою Інституту педагогіки НАПН України. **В.М. Лабунець**, доктор педагогічних наук, професор (головний редактор), Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка; **Н.В. Гудима**, кандидат філологічних наук, доцент (відповідальний секретар), 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, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка; **Л.М. Воєвідко**, кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка; **Н.В. Мелекесцева**, кандидат філологічних наук (мовний редактор), Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Міжнародна наукова рада:

О.Д. Баженова, доктор мистецтвознавства, професор, Білоруський державний університет, м. Мінськ, Білорусь; **Земба Беата Анна**, доктор гуманітарних наук, Інститут педагогіки Жешівського університету, м. Жешів, Польща; **Марек Палюх**, професор надзвичайний, доктор габілітований гуманітарних наук, завідувач кафедри соціальної педагогіки, Інститут педагогіки Жешівського університету, м. Жешів, Польща; **І.М. Конет**, доктор фізико-математичних наук, професор, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка; **О.І. Локишина**, доктор педагогічних наук, професор, завідувач відділу порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України; **О.О. Онаць**, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник лабораторії управління освітніми закладами Інституту педагогіки НАПН України; **О.М. Онаць**, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу економіки та управління загальною середньою освітою 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, головний науковий співробітник відділу суспільствознавчої освіти Інституту педагогіки НАПН України. **Н.О. Урсу**, доктор мистецтвознавства, професор, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Педагогічна освіта: теорія і практика. Збірник наукових праць / Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка; Інститут педагогіки НАПН України [гол. ред. Лабунець В.М.]. – Вип.19 (2-2015). – Ч.2. – Кам'янець-Подільський, 2015. – 340 с.

У збірнику наукових праць висвітлюються найбільш актуальні проблеми сучасної педагогіки та методик у галузі вищої освіти, старшої, основної, початкової школи та дошкільця. 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.

Свідоцтво 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 19 (2-2015)

Part 2

**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 № 10 of 26.10.2015), Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University (Protocol № 10 of 05.11.2015).

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**, Director of V.O. Sukhomlynsly, State Scientific Pedagogical Library of Ukraine 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. Dichuk**, 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. Zasiukina**, Candidate of Pedagogics, senior researcher, Deputy Director for Scientific and Experimental Work of Institute of Pedagogy of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine; **Urshulia Hrutsa-Mionsik**, 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 the Institute of Pedagogy of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine; **V.M. Labunets**, Candidate of Pedagogics, Professor (Editor-in-Chief), Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University; **N.V. Hudyma**, Candidate of Filology, Associate Professor (Deputy Editor, Chief Secretary), Kamianets-Podilskyi 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-Podilskyi Ivan Ohienko National University; **L.M. Voievidko**, Candidate of Pedagogics, Associate Professor, Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University; **N.V. Melekestseva**, Candidate of Filology, Assistant Professor (language editor), Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University.

International Scientific Council:

O.D. Bazhenova, Doctor of Art, Professor, Belarusian State University, Minsk, Republic of Belarus; **Ziamba 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, vice-principal for scientific work of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University; **O.I. Lokshyna**, Doctor of Pedagogics, Professor, chief of the Laboratory of Comparative Pedagogy of Institute of Pedagogy of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine; **O.M. 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, Chief Research worker of the Laboratory of Social Science Education; **N.O. Ursu**, Doctor of Art, Professor, Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University.

Pedagogical Education: Theory and practice. Collection of research papers / Kamianets-Podolskyi Ivan Ohienko National University; the Institute of Pedagogy of the national academy of Pedagogical Sciences of Ukraine [Editor-in-Chief Labunets V.M.]. – Issue 19 (2-2015). Part.2. – Kamianets-Podilskiy, 2015. – 340 p.

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 26.05.2010).

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>Кучинська Ірина</i> КЛЮЧОВІ ОРІЄНТИРИ ГРОМАДЯНСЬКОГО ФОРМУВАННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В УМОВАХ СЬОГОДЕННЯ.....	9
<i>Малихін Олександр</i> АКТУАЛІЗАЦІЯ ЗДАТНОСТІ СТУДЕНТА ДО САМООСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК ФУНДАЦІЙНОГО КОМПОНЕНТА ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ЙОГО САМООСВІТНЬОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ	15
<i>Малихіна Світлана</i> СУТНІСНЕ РОЗУМІННЯ ПОНЯТТЯ “ПЛОЩИНА ДИДАКТИЧНОЇ ІНТЕНСИФІКАЦІЇ”	20
<i>Мартинюк Тетяна</i> ДІЯЛЬНІСНИЙ ПІДХІД ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ПОТОЧНОЇ ПЕРЕВІРКИ ТА АКТУАЛІЗАЦІЇ ЗНАНЬ УЧНІВ.....	26
<i>Нелін Євген</i> СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ІТАЛІЇ	32
<i>Олексюк Наталія</i> ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ РОБОТИ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА З УЧНЯМИ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ	37
<i>Павич Ніна</i> ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ЗАКЛАДІВ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ	43
<i>Петришин Людмила</i> КРЕАТИВНІСТЬ ЯК ЧИННИК ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ.....	48
<i>Поліщук Світлана</i> НЕОБХІДНІСТЬ ВДОСКОНАЛЕННЯ НАВЧАЛЬНОГО І ВИХОВНОГО ПРОЦЕСІВ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ШКОЛІ	55
<i>Рябкина Лідія</i> ХАРАКТЕРИСТИКА НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОЇ РОБОТИ ІНТЕРНАТНИХ ЗАКЛАДІВ У 20-30-Х РР. ХХ СТ.....	58
<i>Сесак Іван</i> ПЕДАГОГІЧНІ КУРСИ ПРАВОБЕРЕЖНОЇ УКРАЇНИ ТА ЇХ РОЛЬ У ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ ШКІЛ НА ПОЧАТКУ ХХ СТ. (1900-1917 рр.).....	63
<i>Старева Анна</i> ЗМІСТОВИЙ КОМПОНЕНТ ФОРМУВАННЯ МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ СУСПІЛЬСТВОЗНАВСТВА В УМОВАХ СТУПЕНЕВОЇ СИСТЕМИ ОСВІТИ	69
<i>Тараненко Ірина</i> ПОЗАШКІЛЬНЕ ВИХОВНЕ СЕРЕДОВИЩЕ – ГРОМАДСЬКА ОРГАНІЗАЦІЯ “СПОРТИВНИЙ КЛУБ” ЯК ЗАСІБ РЕАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ ДО ВИХОВАННЯ ВАЖКИХ ПІДЛІТКІВ.....	74
<i>Ткаченко Андрій</i> ALMA MATER A.S. МАКАРЕНКА: ПРОФЕСІОГЕНЕТИЧНИЙ ДИСКУРС.....	79
<i>Chomińska Ludmiła</i> WYKLUCZENIE SPOŁECZNE JAKO NASTĘPSTWO SPOŁECZNYCH NIERÓWNOŚCI	85
<i>Червінська Інна</i> НАСТУПНІСТЬ У РОДИННО-ШКІЛЬНОМУ ВИХОВАННІ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ ІНТЕГРАЦІЇ УКРАЇНИ В ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ОСВІТНІЙ ПРОСТІР.....	92

<i>Шапран Юрій</i>	
ДІАГНОСТИКА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ МЕТОДОМ АНАЛІЗУ ПОВЕДІНКОВИХ ІНДИКАТОРІВ.....	101
<i>Штифурак Віра</i>	
ПОПЕРЕДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ДЕФОРМАЦІЇ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ НА ОСНОВІ УТВЕРДЖЕННЯ ЗДОРОВОЇ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ	106
<i>Шулик Тетяна</i>	
УПРОВАДЖЕННЯ ДОСВІДУ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРОФІЛАКТИКИ АДИКТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ УКРАЇНИ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХХ СТ. У СУЧАСНИХ ВНЗ	112
<i>Яценко Володимир</i>	
ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОДУКТИВНОЇ МОТИВАЦІЇ УЧНІВ ДО ПІЗНАННЯ НОВОГО ТА ЯКІСНОГО ЗАСВОЄННЯ ЗНАНЬ	117

РОЗДІЛ 2. МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ

<i>Пасічник Олександр</i>	
ДОБІР ТА ОРГАНІЗАЦІЯ ТЕКСТОВОГО МАТЕРІАЛУ В ЗМІСТІ ЕЛЕКТИВНОГО КУРСУ “АНГЛІЙСЬКА МОВА ДЛЯ ДІЛОВОГО СПІЛКУВАННЯ”	125
<i>Пушкар Тетяна</i>	
ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ ДО МІЖСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ЗАСОБАМИ КОМУНІКАТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ	131
<i>Редько Валерій</i>	
СТРУКТУРУВАННЯ НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ В ШКІЛЬНОМУ ПІДРУЧНИКУ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ: ФОРМИ, СПОСОБИ, РЕЗУЛЬТАТИ	137
<i>Ткачук Галина</i>	
ФОРМУВАННЯ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ХУДОЖНИХ ТВОРІВ В.О. СУХОМЛИНСЬКОГО	149
<i>Третяк Наталія</i>	
РОЗВИТОК МОВЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА ОСНОВІ ТЕКСТІВ ПРО ПРИРОДУ	156
<i>Фоміна Світлана</i>	
ОСНОВНІ КРИТЕРІЇ ФОРМУВАННЯ САМОРОЗВИТКУ СТУДЕНТА ВНЗ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....	163
<i>Черчата Лідія</i>	
ФОРМУВАННЯ МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ У ПРОЦЕСІ ПРОХОДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ.....	168
<i>Яценко Таміла</i>	
ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ В ПЕРІОД НАЦІОНАЛЬНОГО ВІДРОДЖЕННЯ	173

РОЗДІЛ 3. МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН

<i>Моцик Людмила</i>	
ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ СТАНОВЛЕННЯ ІНФОРМАЦІЙНОГО СУСПІЛЬСТВА НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ ЙОГО РОЗВИТКУ	179
<i>Мулик Катерина</i>	
ВПЛИВ ЗАНЯТЬ СПОРТИВНО-ОЗДОРОВЧИМ ТУРИЗМОМ ТА ІНШИМИ ВИДАМИ СПОРТУ НА СОЦІАЛЬНУ АДАПТАЦІЮ ДІТЕЙ-СИРИТ СЕРЕДНЬОГО ТА СТАРШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ	184

<i>Нікора Анна</i>	
ФОРМУВАННЯ ПРЕДМЕТНО-МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ СУСПІЛЬСТВОЗНАВЧИХ ДИСЦИПЛІН У ПРОЦЕСІ ЙОГО ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ.....	190
<i>Новакова Любов</i>	
ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРІГАЮЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ.....	194
<i>Остапов Андрій, Гордієнко Оксана, Мусяченко Євгеній</i>	
ОСОБЛИВОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ РЕЙТИНГОВОЇ СИСТЕМИ ПЕДАГОГІЧНОГО КОНТРОЛЮ В ПРОЦЕС ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ.....	199
<i>Перетяцько Вікторія, Ткачук Оксана</i>	
ПРОФЕСІЙНА СПРЯМОВАНІСТЬ МЕТОДИКИ ПРОВЕДЕННЯ ЛАБОРАТОРНИХ ЗАНЯТЬ ДЛЯ СТУДЕНТІВ РІЗНИХ НАПРЯМІВ ПІДГОТОВКИ БІОЛОГІЧНОГО ФАКУЛЬТЕТУ.....	205
<i>Приходько Тетяна</i>	
РОЛЬ НЕУНІВЕРСИТЕТСЬКИХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ У РОЗВИТКУ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ НА УКРАЇНСЬКИХ ЗЕМЛЯХ (КІНЕЦЬ ХІХ – ПОЧ. ХХ СТ.).....	210
<i>Самохвал Олеся</i>	
МОЖЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ ОСНОВОПОЛОЖЕНЬ ДУАЛЬНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СФЕРИ ТУРИЗМУ НІМЕЧЧИНИ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ.....	218
<i>Скиба Марія</i>	
ЕКОЛОГО-ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК ЧИННИК ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ЕКОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ БІОЛОГІЇ	223
<i>Шаповал Євгенія</i>	
ЗМІСТ КОМПЛЕКСНОЇ ФУНКЦІОНАЛЬНО-ДІАГНОСТИЧНОЇ МЕТОДИКИ НАВЧАЛЬНО-ТРЕНУВАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ З МІНІ-ФУТБОЛУ ТА ОСОБЛИВОСТІ ЇЇ РЕАЛІЗАЦІЇ В ПРОЦЕСІ БАЗОВОЇ ПІДГОТОВКИ ЮНИХ СПОРТСМЕНОК.....	229
<i>Шульце Світлана</i>	
ЗМІСТ І ФОРМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІЗ ФІЗИЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ДО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ ШКОЛЯРІВ З ЦЕРЕБРАЛЬНИМ ПАРАЛІЧЕМ	234
<i>Юрчишин Юрій</i>	
ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПОСИЛЕННЯ МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТІВ ДО ФІЗИЧНОЇ АКТИВНОСТІ ОЗДОРОВЧОГО СПРЯМУВАННЯ.....	240
<i>Яцишина Ольга</i>	
КРИТЕРІЇ, КОМПОНЕНТИ, РІВНІ ТА ПОКАЗНИКИ РЕЗУЛЬТАТИВНОСТІ ГУМАНІТАРНОЇ ПІДГОТОВКИ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ – МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ	244
РОЗДІЛ 4. МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН	
<i>Маринін Іван</i>	
ОСОБЛИВОСТІ ПОБУТУВАННЯ ВЕСІЛЬНИХ ВІВАТІВ У ТРАДИЦІЙНІЙ МУЗИЧНІЙ КУЛЬТУРІ ПІВДЕННО-ЗАХІДНОГО ПОДІЛЛЯ (ХІХ – початок ХХІ ст.).....	249
<i>Мартинюк Любов</i>	
МУЗИЧНО-СЛУХОВА ДІЯЛЬНІСТЬ ПІДЛІТКІВ-ВИКОНАВЦІВ ТА ШЛЯХИ ЇЇ АКТИВІЗАЦІЇ.....	256

<i>Мащенко Анна</i>	
ПРИНЦИПИ ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНО-ЕСТЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПІДЛІТКІВ У ПОЗАШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ УКРАЇНИ	261
<i>Мельник Ольга</i>	
ЕТАПИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО МУЗИЧНО-ПРОСВІТНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	265
<i>Новосадова Світлана</i>	
СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК МУЗИЧНО-ТЕОРЕТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН У СИСТЕМІ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ	270
<i>Прядко Олена</i>	
ВИКОРИСТАННЯ ГОЛОСУ В МОВЛЕННІ ТА СПІВІ ЯК ЕЛЕМЕНТ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА.....	276
<i>Радван Нассиб</i>	
ОСНОВНЫЕ ОШИБКИ В ПОСТАНОВКЕ ТЕХНИЧЕСКОГО АППАРАТА СКРИПАЧА И ИХ ВЛИЯНИЕ НА ЕГО ИСПОЛНИТЕЛЬСКУЮ ТЕХНИКУ	281
<i>Рева Валентин</i>	
ДУХОВНО-ТЕЛЕСНЫЕ ОСНОВАНИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ.....	286
<i>Совік Тетяна</i>	
УДОСКОНАЛЕННЯ ЗМІСТОВО-ТЕХНОЛОГІЧНОГО АСПЕКТУ МУЗИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ	293
<i>Терещенко Тетяна</i>	
МЕТОДОЛОГІЧНЕ ПІДГРУНТЯ МУЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ У ВЗАЄМОДІЇ ШКОЛИ ТА СІМ'Ї.....	299
<i>Устименко-Косоріч Олена</i>	
КОМПОНЕНТНА СТРУКТУРА СЕРБСЬКОЇ БАЯННО-АКОРДЕОННОЇ ШКОЛИ.....	304
<i>Яропуд Зиновій</i>	
ВИМОГИ ДО АНАЛІЗУ МУЗИЧНИХ ТВОРІВ (СПРОБА СИСТЕМНОГО ПІДХОДУ).....	310
РОЗДІЛ 5. МЕТОДИКА ПОЧАТКОВОГО НАВЧАННЯ І ДОШКІЛЬНОГО ВИХОВАННЯ	
<i>Моцик Ростислав</i>	
ПРОБЛЕМА НАСТУПНОСТІ У НАВЧАННІ ТА ПІДГОТОВКА ДО ЇЇ РЕАЛІЗАЦІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ.....	314
<i>Олійник Олена</i>	
МЕТОДИЧНИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ УДОСКОНАЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІВ ДОШКІЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ЗАСОБАМИ ТЕАТРАЛІЗОВАНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	320
<i>Теличко Наталія</i>	
ПЕДАГОГІЧНІ ЦІННОСТІ У КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ	326
ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ	336
ВИМОГИ ДО ЗМІСТУ ТА ТЕХНІЧНОГО ОФОРМЛЕННЯ	338



РОЗДІЛ 1 ПЕДАГОГІКА



УДК 37.017.4(477)

*Кучинська Ірина**Kuchynska Iryna*

КЛЮЧОВІ ОРІЄНТИРИ ГРОМАДЯНСЬКОГО ФОРМУВАННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В УМОВАХ СЬОГОДЕННЯ

KEY PRINCIPLES OF STUDENTS' CIVIL FORMING UNDER THE CONDITIONS OF MODERN LIFE

У статті робиться спроба обґрунтування ключових орієнтирів громадянського формування молоді у вищій школі. Акцентується увага педагогічної громади на можливих варіантах формування громадянських ціннісних орієнтирів в умовах сьогодення.

Ключові слова: *ключові позиції, громадянськість, цінності, формування, вищій навчальний заклад.*

В умовах сучасних глобальних криз – екологічних, економічних, морально-духовних – людина, без сумніву, немає права на пасивність. Як висловлюється з цього приводу академік І.Д. Бех, молода людина мусить стати активною у своєму діянні, творчості, самовдосконаленні. Йдеться про пошук і реалізацію і теоретичних, і технолого-методичних шляхів, які забезпечили б вищі досягнення людини в основних сферах її життєдіяльності. Саме на цю фундаментальну мету, за визначенням учених І.Д. Беха, М.Б. Евтуха, О.В. Сухомлинської та ін. має працювати сучасна освіта. Вищі досягнення людини відомі педагоги пов'язують з розвитком її особистісного потенціалу, за якого відбувається гармонізація професійного і духовного оптимуму суб'єкта.

Сьогодні молода людина, що розвивається як у контексті власної професіоналізації, так і духовного становлення повинна керуватися також і суспільно-політичними знаннями. Підкреслимо, що визначальними умовами виховання політичної культури студентської молоді необхідно вважати: ідейну спрямованість цілей діяльності; залучення до активної суспільної діяльності; дотримання наступності й послідовності у виборі способів діяльності; поєднання цілей, завдань, змісту і способів суспільної діяльності з інтересами, можливостями і здібностями її учасників.

Метою статті є висвітлення ключових орієнтирів громадянського формування молоді у вищому навчальному закладі в умовах сьогодення.

Безумовно, виховання – багатоаспектний процес, що залежить від низки об'єктивних і суб'єктивних чинників. До об'єктивних чинників належать соціально-історичні особливості, культурні традиції країни, прийнята в ній система освіти. До суб'єктивних – особистісні якості педагогів, рівень їхньої педагогічної майстерності, психологічні особливості та ціннісні орієнтації учасників виховного процесу.

Світовий соціально-історичний досвід дає змогу визначити головну мету виховання як формування гармонійно і всебічно розвиненої особистості, підготовленої до ініціативної

соціальної та професійної діяльності в сучасному суспільстві, особистості, здатної сприймати й примножувати його цінності. Цілі виховання визначають його зміст, методи й засоби, оптимальна дія яких має забезпечити очікуваний результат.

Вважаємо за доцільне зазначити, що формування політичної культури, організація виховної роботи суспільно-соціальної, ідейно-політичної спрямованості здійснюється в різних формах і за допомогою різноманітних методів. А саме: політичні інформації; лекції; бесіди; політичні диспути; вечори політичних питань; телемости і конференції; конкурси (плаката, ерудитів тощо); політичні вікторини; робота з політичною карикатурою тощо. Безперечно, участь у різних формах ідейно-політичного виховання стимулює у молодих людей мотиви громадянської та суспільно-політичної діяльності, збагачує політичну інформованість, кругозір, розвиває історичну пам'ять, удосконалює політичне мислення, підвищує соціальну активність, озброює навичками політичного самоконтролю, що не може не позначитися позитивно на рівні політичної культури, саме від якої залежить можливість молодої людини виявити суспільно-громадянську спроможність.

З соціальною, політико-громадянською відповідальністю особистості пов'язане визначення молодою людиною свого місця в суспільстві, а це означає – прийняття на себе особистої відповідальності перед суспільством за справу і за себе. Основною виховною метою у цьому зв'язку й має виступити формування у кожного вихованця уявлення про себе не просто як про громадянина, якій підтримує чинний лад, а як про незалежну особистість, здатну прийняти на себе моральну відповідальність перед суспільством за себе, за інших, за справу.

Вважаємо, що ідейно-політичний напрям виховної діяльності сприяє більш ефективному формуванню політичної культури та політичного мислення студентської молоді, що в умовах сьогодення набуває надзвичайно актуального й необхідного значення.

Акцентуємо увагу на тому, що нашій країні, де віками ретельно винищували все національне, у т.ч. і його носії, де цілі покоління виростили без знання власної історії, без правдивих, не сфальсифікованих уявлень про минувшину свого народу, де довгий час тривало знецінення традиційних моральних норм і духовних надбань, зберігається невизначеність в оцінці подій історичного минулого України, як ніколи потрібна єдина державна політика щодо системи патріотично-громадянського виховання молоді – однієї з головних складових національної безпеки будь-якої держави. Підкреслимо, патріотичні почуття і національна свідомість молодих українських громадян мають будуватися не на абстрактній ідеології, а на конкретних прикладах героїчної боротьби нашого народу за свободу і незалежність України. Тому глибоке вивчення історико-політичних, громадянських подій без сумніву сьогодні є нагальною потребою.

Сучасна молодь повинна усвідомлювати, що громадянська зрілість включає також і дбайливе ставлення до природи, що є справою як внутрішньодержавною, так і міжнародною. Це ставлення виявляється в особистій причетності й відповідальності за збереження і примноження природних багатств, вироблення вміння співіснувати з природою, в нетерпимості і безкомпромісній боротьбі проти губителів природи, усвідомленні особливостей і основних екологічних проблем навколишнього середовища.

Слід бути обізнаними у тому, що забезпечення оптимального розвитку сучасного суспільства не можливе без всебічного врахування екологічних наслідків усіх без винятку соціальних та виробничих проектів. Зокрема, при плануванні масштабних, комплексних народно-господарських програм виникає необхідність зважити на демографічний, енергетичний, технологічний, соціально-гігієнічний, соціологічний, інші аспекти, приведення їх у відповідність до екологічних нормативів. Для виявлення оптимальних форм взаємодії людини з її природним оточенням недостатньо лише ретельної реєстрації можливих впливів чинників антропогенного походження. Потрібні точні відомості про те, як відіб'ються ці впливи на життєдіяльності конкретних організмів та їхніх угруповань, на кожній ланці

біосу, в т.ч. і на людині. Необхідними компонентами сучасної політичної практики в межах окремої держави є всебічне екологічне обґрунтування кожного господарського проекту, організація постійного моніторингу стану природного довкілля, незалежної і компетентної екологічної експертної служби, охорона окремих об'єктів природи, контроль за раціональним використанням природних ресурсів, проведення необхідних природоохоронних заходів, всебічний розвиток системи екологічного виховання, екологічної освіти. Сутність останньої полягає у створенні системи організаційних та дидактичних заходів, спрямованих на формування екологічного світогляду, глибокого розуміння зв'язків людини з природою, відчуття залежності людського буття від екологічних процесів. Але це було би неможливо зробити без найважливішої складової громадянської свідомості, а саме – моральності особистості. Наголосимо, вона включає такі гуманістичні риси, як доброта, увага, чуйність, милосердя, толерантність, совість, чесність, повага, правдивість, працелюбність, справедливість, гідність, терпимість до людей, повага і любов до своїх батьків, роду. Названі якості визначають культуру поведінки особистості. Нагадаємо, що *моральний* аспект поведінки пов'язаний із розкриттям характеру і меж впливу на поведінковий процес моральних норм, цінностей та інтенцій людського суб'єкта, що реалізуються, визначальним чином, у його свідомому й відповідальному волевиявленні. Звідси неминучими при будь-якому морально-етичному аналізі людської поведінки виявляються припущення про її суб'єктивний і відповідальний характер, наявність у ній певних елементів власної етичної раціональності.

Визначимо, що норми моралі полегшують сприймання норм правових, які в свою чергу, сприяють глибшому усвідомленню моральних істин. Моральна свідомість дає змогу побачити й усвідомити ту межу моральної поведінки, за якою починаються аморальні й протиправні вчинки. Високоморальна свідомість стимулює соціально ціннісну поведінку, застерігає від правопорушень.

Підкреслимо, що важливою складовою змісту громадянського виховання є розвиток мотивації до *праці*, усвідомлення життєвої потреби трудової активності, ініціативи, підприємництва, розуміння економічних законів і проблем суспільства та шляхів їх розв'язання, готовності до соціальної творчості як умови соціальної адаптації, конкурентоспроможності й самореалізації особистості в ринкових відносинах. Наголосимо, що у широкому соціальному контексті праця виступає органічною основою людської кооперації і партнерства, втіленням багатьох соціальних чеснот (ідеал сумлінної чесної праці), об'єктом естетизації. Безперечно, усвідомлення працьовитості як високої моральної цінності є одним з найістотніших свідчень громадянської позиції людини, її суспільної значущості.

Сьогодні намагаємось зорієнтувати процес громадянського формування в контексті прагнень побудови сильного, грамотного, інтелігентного й патріотичного суспільства. Тобто, суспільства творчого й динамічного, заснованого на ідеях ліберального плюралізму, пластичного щодо найрізноманітніших змін і впливів, просякнутого духом індивідуальної ініціативи, раціонального осягнення світу, критики і самокритики. Але досягнути це можливо, при умові постановки мети – формування досконалої особистості, що в першу чергу означає: міцно та органічно засвоєнні національні й загальнолюдські цінності, це влада над собою, стратегія побудови життя, що передбачає постійний рух до здійснення чимраз новіших, важчих, ніж раніше, задумів, результати яких потрібні не тільки самій людині, а й усім людям; це створення самою людиною середовища для свого розвитку, активне творче відображення дійсності; це межова самовіддача, вміння мобілізувати себе на подолання труднощів, прогнозувати наслідки своїх вчинків; це щирість, прагнення до об'єктивності та здатність приймати рішення – добре розраховані чи інтуїтивні – незалежно від думки оточення. Така особистість не тільки вмє відстоювати власні інтереси, а й піклується про загальне благо. Академік І.Д. Бех з цього приводу констатує, що власна модель такої особистості складається у людини під впливом

таких чинників: здоров'я, рівня розвитку моральної свідомості й самосвідомості (моральної чутливості до себе та відповідальності перед собою), багатства морально-громадянських і професійних зразків і прикладів у найближчому та більш віддаленому оточенні, ступеня підтримки її прагнень, домагань і діяльності оточення.

Зазначимо, виховна діяльність у вищій школі повинна відбуватися у контексті прагнень побудови грамотного, патріотичного, духовного, сильного та культурного суспільства що прагне жити й творити в демократичній державі, розглядаючи себе активним суб'єктом.

Цілком очевидно, що будь-який плідотворний вплив на окремих індивідуум і власне народ має відповідати вимогам часу, враховувати рівень розвитку кожної людини окремо і той рівень культури, на якому перебуває весь народ. Культура, згідно вчення В.І. Вернадського, є синтезуючим компонентом природи і суспільства. Людина набуває своєї духовної сутності, стає частиною людства, сягаючи культури і творячи її. Із цих позицій природно випливає висновок, що культурна сутність людини є системотвірним компонентом її цілісності. Підкреслимо, що загальнозначимі принципи, що становлять основу цієї культури, відіграють конститутивну роль щодо неї і визначають спрямованість діяльності її представників, мотивацію їх учасників що є культурними цінностями, які утворюють своєрідну систему етико-естетичних координат, архетипову для даного суспільства. На відміну від матеріальних цінностей що створюються в процесі виробництва, культурні цінності продукуються й репродукуються у творчості й учинку, своєю чергою передуючи їм як певні вимоги, звернені до волі. Як зазначає вчена С.Г. Карпенчук у праці "Філософія освіти (загальна теорія педагогіки)" культурне ядро змісту виховання повинні складати універсальні, загальнонаціональні і регіональні цінності, а ставлення до людини будуватися, виходячи зі сприйняття її як вільної, цілісної особистості, спроможної в міру свого розвитку до самостійного вибору цінностей, самовизначення в світі культури і творчій самореалізації. Виховання при цьому не нав'язує ті чи інші цінності, а лише створює умови для їх пізнання, розуміння й вибору, стимулює цей вибір і наступну внутрішню роботу людини над своїми діями і вчинками – орієнтування в світі духовних цінностей і в ситуаціях оточуючого життя, уміння приймати рішення і нести відповідальність за свої вчинки, здійснювати вільний вибір змісту своєї життєдіяльності, лінії поведінки, способів свого розвитку тощо. Основними із названих параметрів С.Г. Карпенчук вважає:

1. Людина культури – це вільна особистість, спроможна до самовизначення у світі культури. З погляду педагогіки це означає виховання у тих, хто навчається таких взаємопов'язаних якостей, як високого рівня самосвідомості, почуття власної вартості, самоповаги, самостійності, самодисципліни, незалежність суджень, поєднаних із повагою до думки інших людей.

2. Людина культури – це гуманна особистість. Безперечно, гуманність – вершина моральності, оскільки в ній любов до людей, до всього живого поєднується із милосердям, добром, спроможністю до співпереживання, альтруїзмом, готовністю надавати допомогу, розумінням неповторності і цінності коханої людини, недоторканності людського життя, прагненням до миру, злагоди, добросусідства, умінням проявляти терпимість і доброзичливість до всіх людей незалежно від раси, національності, віросповідання, становища в суспільстві, особистих властивостей. Підкреслимо, що педагогічні аспекти виховання цих якостей полягають у необхідності всебічної гуманізації змісту освіти, гуманізації його методів і всієї системи виховних стосунків.

3. Людина культури – духовна особистість. Виховання духовності – це шлях відродження інтелігентності, створення внутрішньої передумови для розвитку творчої індивідуальності. Виховання такої особистості передбачає розвиток духовних потреб у пізнанні і самопізнанні, рефлексії, красі, спілкуванні, творчості, автономію свого внутрішнього світу, пошуку сенсу життя, щастя, ідеї.

4. Людина культури – це творча особистість, варіативна, мисляча, яка постійно сумнівається, не зупиняється на досягнутому, з розвинутим почуттям нового, прагненням до творчості. Творчість проявляється у всіх сферах й життєдіяльності: в навчанні, праці, побуті, організації дозвілля тощо.

Учена констатує, що мета виховання людини культури включає й практичну підготовку її до життя в певному культурному просторі. Випускник сучасного загальноосвітнього закладу готується до життя в умовах ринкового господарювання, діалогу культур і народів, міжнародного спілкування, нової релігійності, підвищення ролі приватного (власного) життя. Адаптування до цих умов вимагає від неї практичного оволодіння основами економіки, комп'ютерної грамотності, мовами світу, навичками спілкування, знання релігійних обрядів, народних звичаїв тощо.

Зазначені якості особистості складають основу ідеального образу людини культури. У ній знайшли відображення й природні особливості людини (здоров'я, здібності думати, відчувати, діяти) і соціальні її властивості (бути громадянином, сім'янином, трудівником, взаємодіяти з іншими людьми), і, крім цього властивостями як суб'єкта культури (свобода, гуманність, духовність, творчість, адаптивність). При цьому розвиток і природних і соціальних починань представлена в контексті культурних властивостей, які мають загальнолюдську цінність.

Але, безперечно, виховувати, розвивати й формувати культурну, інтелігентну особистість з високим рівнем громадянської свідомості може лише той педагог, який сам відповідає даним критеріям. У цьому контексті, безумовно важливим є наявність у педагога певної ієрархії цінностей. Підкреслимо, що цінності містять у собі спонукальний складник. Отож саме тому вони відіграють важливу роль у перетворенні реальності, що виконують роль підстави для дії: спрямовуючи індивідуальну і колективну дії, вони забезпечують граничні (останні) підстави для дії та діяльності. Відзначимо, що цінності відіграють провідну роль в об'єднанні індивідів для спільних, колективних дій. Акцентуючи увагу на педагогічній діяльності зазначимо, що цінності педагога – це внутрішній, емоційно освоєний регулятор його діяльності, що визначає його ставлення до оточуючого світу й до себе і як такий, що моделює зміст і характер професійної діяльності. Цінності визначають стрижневе утворення особистості, системний компонент культури, вираження потреби в людськості. Функціонування духовних, інтелектуальних, громадянських, соціальних цінностей в освіті уможлиблює доцільно включати аксіологічні позиції у різні галузі людської діяльності.

Зауважимо, що під цінностями розуміють компоненти духовно-морального виховання, найважливіші складники внутрішньої культури людини, що, виражаючись у особистісних установках, властивостях і якостях, визначають її ставлення до суспільства, природи, інших людей, самого себе тощо.

Ніхто не має сумніву, що сучасний викладач вищої школи повинен бути носієм педагогічних цінностей та володіти високою загальною й педагогічною культурою. У цьому контексті педагоги А.І. Кузьмінський, М.М. Фіцула, В.Л. Ортинський, М.М. Козяр, М.С. Коваль акцентують увагу на тому, що викладач повинен бути не тільки довершеним професіоналом, але й має бути висококультурною особистістю ("Педагогіка вищої школи"). Викладач повинен, на погляд педагога А.І. Кузьмінського, досконало, творчо виконувати свої професійні функції на рівні мистецтва, в результаті чого створюються оптимальні соціально-психологічні умови для становлення особистості вихованця, забезпечення його інтелектуального та морально-духовного розвитку. Як констатує педагог М.М. Фіцула, особистісні якості викладача вищого навчального закладу відіграють важливу роль у вихованні і навчанні студентів, оскільки він постійно перебуває у сфері уваги молодих людей. Викладач є для студента і взірцем, і засобом виховного впливу на нього. Студент, наслідуючи викладача, переймає його знання, вміння, манери тощо. Знання педагога, його кращі моральні й вольові якості є потужним засобом переконання і впливу на студента. М.М. Фіцула зауважує, що у процесі діяльності психолого-педагогічна культура викладача зростає. Окрім репродуктивної діяльності, він займається педагогічним моделюванням, пошуком нових елементів у навчально-виховному процесі, його вдосконаленням. Педагог В.Л. Ортинський акцентує, що у навчально-виховному процесі вищої школи найважливіше місце належить особистості науково-педагогічного працівника,

його комунікативним умінням, здатності встановлювати діалог зі студентом, розуміти й адекватно сприймати його світ, світ не підлеглого, а рівноправного партнера, колеги в складному мистецтві навчання. Необхідна при цьому, соціокультурна компетентність викладача відображає знання глобальних процесів розвитку цивілізації та функціонування сучасного суспільства, основ соціології, економіки, менеджменту і права, володіння сучасними інформаційними технологіями, а також необхідний рівень загальної, національної, громадянської та педагогічної культури, засоби її продукування серед студентів, творчість у розв'язанні різних педагогічних завдань. Педагоги М.М. Козяр і М.С. Коваль конкретизують, що педагогічна культура науково-педагогічного працівника – це особистісне утворення, що інтегративно поєднує оволодіння педагогічним досвідом людства, ступінь його досконалості в педагогічній діяльності у ВНЗ і досягнутий рівень розвитку його особистості як педагога. До основних складових педагогічної культури М.М. Козяр і М.С. Коваль відносять: педагогічне спрямування; психолого-педагогічна ерудиція; гармонія розвинутих інтелектуальних і моральних якостей; висока педагогічна майстерність і організованість у педагогічній діяльності; вміння продуктивно поєднувати навчально-виховну та науково-дослідницьку діяльність; сукупність фахово важливих якостей, котрі необхідні в педагогічній діяльності; педагогічно спрямоване спілкування та поведінка; постійне скерування та самовдосконалення.

До головних показників педагогічної культури викладача, на думку педагогів М.М. Козяра і М.С. Коваля, належить ступінь опанування педагогічним досвідом, тобто теорією і практикою педагогічної діяльності людства та її результатами, що має два взаємодоповнюючих рівні – теоретичний і практичний.

Отже, реалії сьогодення підказують, що постійне вдосконалення системи підготовки та підвищення кваліфікації науково-педагогічних і педагогічних працівників зумовлене зміною ролі людини у сучасному світі, баченням ідеалу освіченості людини та висування нових вимог до якості людського капіталу відповідно до культурно-духовних, суспільно-економічних і технологічних трансформацій, а також чисельних викликів глобального, європейського, національного та місцевого рівнів. Сьогодні у вищому навчальному закладі викладач безумовно не може називатися професіоналом, якщо він не володіє високим рівнем педагогічної культури. А саме: культури викладання предмету; культури спілкування; толерантності; інтелігентності; культури взаємостосунків; шляхетності; духовності; культури світогляду; педагогічної майстерності, творчості; культури передачі ціннісних орієнтирів тощо.

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.

The article deals with the attempt to substantiate the key guides of youth civil forming in high school and find the options for the development of civic moral values in modern conditions.

The author proves that student youth developing in the context of its own professionalism and spiritual formation should acquire some socio-political knowledge: the ideological orientation of goals; active involvement in social activities; compliance with continuity and consistency in the choice of methods;

combining the goals, objectives, content and methods of social activity with the interests, capabilities and abilities of its members. The formation of students' political culture, organization of social and educational work of ideological and political orientation is obtained through a variety of methods and forms: lectures; conversation; political disputes; political issues evenings; teleconference and conferences; competitions; political quiz; work with political caricature and others. Undoubtedly, participation in various forms of ideological and political education encourages young people's motifs to civil and socio-political activities, enriches their political awareness, outlook, develops historical memory and enhances political thinking, promotes social activity.

The author states, that to form students' civil education a modern pedagogue should have a high level of educational culture: teaching culture, communication culture, tolerance, intelligence, relationship culture, generosity, spirituality, worldview culture, pedagogical mastery and creativity, culture of values transmission.

Key words: key guides, citizenship, values, formation, higher educational establishment.

УДК 371.14

Малихін Олександр

Malykhin Oleksandr

АКТУАЛІЗАЦІЯ ЗДАТНОСТІ СТУДЕНТА ДО САМООСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК ФУНДАЦІЙНОГО КОМПОНЕНТА ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ЙОГО САМООСВІТНЬОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

ACTUALIZATION OF THE STUDENT'S ABILITY TO SELF-EDUCATIONAL ACTIVITY AS A FUNDAMENTAL COMPONENT OF THE FORMATION PROCESS OF HIS SELF-EDUCATIONAL COMPETENCE

У статті розглядається проблема актуалізації здатності студента до самоосвітньої діяльності в університетській освіті. Здатність студента до самоосвітньої діяльності визначено як педагогічну систему, що містить ідеї економіки знань, навчання впродовж усього життя; базові категорії й поняття; науково-методичні, науково-дослідні, теоретико-прикладні бази знання, інформації, культури діяльності та досвіду самопізнання особистості.

Ключові слова: здатність, діяльність, компетентність, самоосвітня діяльність, актуалізація здатності до самоосвітньої діяльності.

Своєрідність освітньої ситуації в нашій країні характеризується формуванням нової, відкритої системи вищої професійної освіти оновленого змісту, впровадженням у вищій школі стандартів кредитно-модульної системи організації навчання, що передбачає витрати 60% навчального часу студента на самоосвітню діяльність, потребує наявності відповідного ресурсного забезпечення. Об'єднання модульних технологій навчання та залікових освітніх одиниць істотно змінює цінність самоосвітньої діяльності студента, її призначення, функції, зміст, засоби, а головне, мотиви й цілі професійної освіти студента, можливості його професійної самореалізації.

У багатьох сучасних наукових дослідженнях з педагогіки визначено діяльнісний та компетентнісний підходи як провідні в сучасній професійній освіті, оскільки вони дають змогу висунути на перший план не інформованість студента, а досвід розв'язання ним проблем, що виникають у пізнанні явищ дійсності відповідно до особистісного вектору розвитку,

а саме – здатності до самоосвітньої діяльності. Особливу цінність у професійному плані представляють такі види діяльності, як засвоєння сучасних технік і технологій навчання, оцінка власних учинків у взаєминах з людьми, рефлексія життєвих проблем, самоорганізація під час вибору стилю й стратегії життя (К. Абульханова-Славська, Л. Виготський, І. Зимня, О. Лебедев, О. Леонтьев, Дж. Равен, С. Рубінштейн, Ю. Татур, А.Тряпціна, А. Хуторський, Г.Щукіна, Cheeranach V., Weiter G., Lefsted J.I.).

Метою статті є висвітлити проблему актуалізації здатності студента до самоосвітньої діяльності в університетській освіті та визначити сутнісне розуміння здатності до самоосвітньої діяльності як педагогічної системи.

Процес самоосвітньої діяльності студента, який організовується задля його суб'єктного розвитку, що включає послідовний збір, переробку та інтерпретацію професійно значимої інформації, виступає супутнім в освітній діяльності. Як результат, у студента з'являється досвід оволодіння новими операціями, розвитку вмінь й актуалізації знань, що реалізується студентом у ситуаціях проектування особистісного саморозвитку.

З цих позицій науковий напрям, що пов'язується з актуалізацією здатності до самоосвітньої діяльності, студента уможливорює розвиток теорії самоосвіти в аспекті забезпечення високої якості навчання студентів різних напрямів підготовки [2].

Значення здатності до самоосвітньої діяльності в розвитку особистості дуже точно висловив свого часу К. Ушинський, котрий наголошував: “Не вміти добре висловлювати своїх думок – недолік; але не мати самостійних думок – недолік ще набагато більший; самостійні ж думки впливають лише з самостійно ж придбаних знань”.

Проте студенти не достатньо усвідомлюють можливості власних здібностей щодо здійснення самоосвітньої діяльності як основного напрямку життя. Звідси провідною в університетській освіті виступає ідея підготовки професіонала, стрижнем якої стає актуалізація суб'єктом своїх здібностей до самоосвітньої діяльності, що забезпечує йому змогу обрати власний шлях в самоосвіті й усамозмінити себе [1], [3].

Орієнтація на вимоги ринку праці, розвиток Болонського процесу припускають розробку й упровадження у вищій школі нових стандартів, спрямованих на вдосконалення здібностей до самоосвітньої діяльності студента. Професійна конкуренція вимагає від людини постійного поповнення знань, можливого за умови продуктивної самоосвітньої діяльності, передбачає “навчання протягом життя” (lifelong learning), основи якого, так само як і актуалізація здібностей цього процесу, можливі у професійній освіті [8].

Разом з тим, звернення теорії і методики вищої професійної освіти до розкриття компетентностей професіонала як однієї з провідних стратегій його інноваційного оновлення пов'язане з переглядом взаємодії викладача та студента в навчанні. Своєрідність освітньої ситуації характеризується формуванням нової, відкритої системи вищої професійної освіти, її нового змісту, у тому числі переходом до кредитно-модульної системи організації навчання, такої моделі організації навчального процесу, яка ґрунтується на поєднанні модульних технологій навчання та залікових освітніх одиниць [7]. За таких умов істотно змінюється цінність самоосвітньої діяльності студента, її призначення, функції, зміст, засоби, а головне, мотиви й цілі, що визначають якість професійної освіти, його можливості професійної самореалізації.

Для актуалізації здатності до самоосвітньої діяльності студента важливим є не лише матеріально-технічна база навчальних закладів, але й істотні зміни в організації його самостійної навчальної діяльності, якій за кредитно-модульної системи організації навчання відводиться дві третини всього навчального часу, як під керівництвом викладача, так і без нього. Низька керованість і безконтрольність самоосвітньої діяльності студента призводять до її фрагментарного здійснення, застосування ним нерациональних її способів. Суб'єкти професійної освіти не достатньо усвідомлюють можливості та перспективи актуалізації здатності до власної самоосвітньої діяльності, основні напрями здійснення ними такої діяльності в контексті педагогічної взаємодії.

У теорії професійної освіти самоосвіта студентів і супутня їй індивідуальна діяльність донині відокремлені від навчального процесу, актуалізація здатності до самоосвітньої діяльності студента співвідноситься не стільки з характером навчання, скільки з особистісними особливостями випускника ВНЗ. Роз'єднаність досліджень з розвитку суб'єктності студента у професійній освіті та реалізації такої суб'єктності у професійній самоосвітній діяльності, розгляд цих сфер педагогічного знання поза розкриття механізмів їх взаємовпливу негативно позначаються на пошуку нових концепцій професійного самовизначення особистості, їх обґрунтуванні й упровадженні в умовах сучасного методологічного осмислення теорії професійної освіти.

У працях сучасних філософів, соціологів, педагогів (Т. Гребенюк, С. Іваненко, Е. Маркарян, В. Ляудіс, А. Маслоу) хоча й відзначається недостатня ефективність проведеної вищими роботами щодо актуалізації здатності до самоосвітньої діяльності студента, але не розкривається педагогічне забезпечення його процесу. Не створено поки науково-теоретичне обґрунтування значимості як самого феномена здатності до самоосвітньої діяльності студента, так й особливостей процесу його актуалізації в професійній освіті.

Актуалізація самоосвітньої діяльності студента є таким напрямом розвитку професійної освіти, що дає змогу істотно змінити якість його навчання за будь-якого профілю спеціальності. Разом з тим, на сучасному етапі розвитку педагогічної теорії переважають дослідження за окремими видами професійної підготовки, недостатньо вивчені основні, типові для будь-якої професії тенденції та закономірності актуалізації здатності до самоосвітньої діяльності студента як єдиного компонента професійного становлення та розвитку особистості.

Недостатня теоретична обґрунтованість змісту, структури, етапів актуалізації здатності до самоосвітньої діяльності студента призводить до того, що у вищих навчальних закладах така діяльність стає затребуваною лише в контексті реалізації кредитно-модульної системи організації навчання. У цьому аспекті найчастіше розглядаються й уміння самоосвітньої діяльності студента у публікаціях учених.

Окремі дослідники (В. Горшкова, О. Заїр-Бек, В. Корвяков) вважають, що навчити студента самоосвітній діяльності неможливо, оскільки вона є результатом індивідуального пошуку моделі поведінки в конкретній предметній галузі. Можливості співпраці викладача та студента в такому процесі досі спеціально не вивчалися. Оскільки самоосвітня діяльність студента виступає як складний синтез когнітивного, предметно-практичного та особистісного досвіду, то її розвиток не зводиться до відбору навчальних завдань і видів навчальної діяльності. Природа самоосвітньої діяльності студента є такою, що вона тісно пов'язана з саморозвитком суб'єкта, його особистісним зростанням, цілісної самоорганізацією та синтезом діяльнісного й особистісного досвіду [2].

У професійній освіті в якості основного напрямку розвитку випускника розглядається його свобода вибору щодо формування власної компетентності (В. Болотов, І. Зимня, А. Кир'якова, Є. Коган, В. Краєвський, В. Серіков, А. Хуторський). В американській моделі "компетентного працівника", розробленій Д. Мерілло, комунікативна культура та прагнення до саморозвитку й самоосвіти розглядаються як необхідні якості професіонала. Однак цілісний досвід розв'язання людиною життєвих проблем недостатньо вивчений з позиції його зв'язку з актуалізацією здатності до самоосвітньої діяльності студента як процесу становлення особливого виду професійної компетентності.

Актуалізація здатності до самоосвітньої діяльності студента є необхідною через те, що у професійній освіті існує низка явищ, принципово нерозв'язних поза цієї діяльності. До них відносять: збільшення в перспективі самостійної роботи студента до 76% об'єму від навчального навантаження; недостатній рівень розвитку вмінь студента щодо самоорганізації пізнавальної діяльності (А. Громцева, І. Редковець); недостатній рівень культури педагогічної діяльності (Л. Соколова); педагогічна підтримка в розробці індивідуального освітнього маршруту (В. Корвяков); реалізація навчання як виду педагогічної діяльності (В. Серіков); нерозуміння частиною викладачів значущості феномена взаємодіяння в навчанні (С. Писарева,

А.Тряпідина); низький ступінь готовності до самовизначення (І. Белоновський, Н. Назаров) [1; 2; 3; 4; 6].

Сучасні наукові підходи дають змогу висунути на перше місце в дослідженні не інформованість студента, а досвід розв'язання ним проблем, що виникають у пізнанні й поясненні явищ дійсності відповідно до особистісного вектору розвитку. Особливої цінності в професійному плані набувають такі види досвіду: освоєння сучасної техніки та технологій; оцінка власних учинків у взаєминах з людьми; рефлексія життєвих проблем; самоорганізація у виборі стилю та способу життя; вирішення конфліктів [5].

Актуалізація здатності до самоосвітньої діяльності студента призводить до формування самоосвітньої компетентності. Будь-яка здатність до самоосвітньої діяльності існує об'єктивно, поза суб'єктів самоосвітньої діяльності і являє собою:

- 1) несформовані вміння самоосвітньої діяльності, укладені в здібностях суб'єкта до свідомих і чітким, практичним і теоретичним самоосвітнім діям;
- 2) незасвоєний студентом досвід самоосвітньої діяльності як сукупність практично незасвоєних знань і несформованих умінь;
- 3) незатребувані знання способів самоосвітньої діяльності, укладені в наукових теоріях, навчальних посібниках, науково-методичному досвіді викладача;
- 4) і, нарешті, об'єктивно існують цінності самоосвіти: суспільно значимі, вироблені людством, і які передаються з покоління у покоління, й особистісно значимі. Вони зароджуються в особистості, ростуть, але не відкидаються й не перетворюються особистістю. Цінності самоосвіти на цьому етапі не прийняті студентом.

Актуалізація ж здатності до самоосвітньої діяльності в нашому випадку є процес пошуку та реалізації інноваційних ідей самоосвіти, способів, умінь самоосвітньої діяльності з метою формування самоосвітньої компетентності студента. Звідси самоосвітня компетентність студента визначається нами як синтез гносеологічного (знань), праксіологічного (умінь), аксіологічного (відносин) компонентів, що включають мету, зміст, способи й результати діяльності, що виявляються в мотивації досягнень.

Професійні вимоги, котрі пред'являють сьогодні до випускника вишу стають головними вимогами тоді, коли їх критерієм є самоосвітня компетентність. Оскільки самоосвітня компетентність пов'язана зі створенням і розвитком системи ієрархічно взаємопов'язаних професійно-освітніх програм, саме вона забезпечує завершеність кожного освітнього етапу й уможливує на тому чи іншому рівні продовжувати освіту за тією чи іншою схемою або в освітньому закладі іншого типу. Одним із можливих способів формування самоосвітньої компетентності є актуалізація здатності до самоосвітньої діяльності студента [4].

В основі актуалізації здатності до самоосвітньої діяльності студента покладено діяльнісно-компетентнісний підхід як спосіб формування самоосвітньої компетентності, який:

- забезпечує виявлення, вивчення й опис феноменів (самовизначення, саморозвитку, самоактуалізації, орієнтації на цінності самоосвіти);
- дає змогу обґрунтувати самоосвітню компетентність як універсальну складову будь-якої професійної діяльності;
- потребує, з одного боку, обліку об'єктивного у взаємозв'язку самоосвітньої та освітньої діяльності, а з іншого – виявлення й опису суб'єктивних придбань особистості;
- сприяє поглибленню дослідження цієї проблеми з позицій входження суб'єкта у світ інноваційної системи організації навчання.

Підхід визначає концепцію, центром якої є ідея зв'язку особистісного та професійного становлення суб'єкта, коли головною фігурою інноваційного розвитку стає людина з її потребами, цінностями, інтересами, здатністю до самоосвітньої діяльності. Це означає, що завдання концепції описати норми і правила, за якими можна рухатися від рівня до рівня, надати кожній людині у будь-якому віці можливості для освіти, професійного зростання, самовдосконалення.

Створення культуросоосвітнього середовища утворює простір актуалізації здатності до самоосвітньої діяльності студента, у якому є суспільні, матеріальні та інтелектуальні

умови існування ВНЗ. У такому середовищі між суб'єктами освітнього процесу виникають організаційно-управлінські, педагогічні та особистісні стосунки, вони представляють систему, формують впливи на досліджуваний процес.

За такого підходу, утворюючи гносеологічну цілісність методів, принципів і дослідницької позиції:

- забезпечує виявлення, вивчення й опис феноменів, що відображають й обумовлюють специфіку здатності до самоосвітньої діяльності студента в її взаємозв'язках;
- передбачає аналіз не лише професійних, але й власне діяльнісних аспектів освітнього процесу, інтеграцію гуманітарного та природничо-наукового знання, основ самоосвітньої діяльності;
- дає змогу виділити й аналізувати два основних “плани” взаємозв'язку самоосвітньої компетентності й умінь самоосвітньої діяльності: інтеграційний рівень їх взаємозв'язку; загальнопедагогічний компонент, онтологічний рівень досліджуваного взаємозв'язку. Іншими словами, цей підхід уможливорює, з одного боку, говорити й ураховувати об'єктивне у взаємозв'язку, а з іншого – виявляти й описувати спеціально організований освітній процес інтегрування теорій діяльності, самоосвіти, результативно-оцінних компонентів;
- сприяє поглибленню дослідження актуалізації самоосвітньої діяльності студента з позицій нової культури входження суб'єкта до світу інноваційної системи організації навчання, у нашому випадку – сучасної культури інформаційної цивілізації і культурної спільноти [6].

Застосування такого підходу дає змогу надати гуманітарний контекст тлумаченню найважливіших педагогічних категорій і понять дослідження, якими описується сьогодні сутність основних педагогічних процесів. Він уможливорює вияв філософсько-педагогічних підстав пояснення витоків неоднорідності, множинності здатності до самоосвітньої діяльності студента, вияв сутності його актуалізації, закономірностей і принципів, визначення стратегії, тактики й технології актуалізації здатності до самоосвітньої діяльності у вищій професійній освіті.

Задекларований підхід поєднує два взаємопов'язаних аспекти: компетентнісний (визначає зміну рольових позицій викладача й студента: від традиційного “інформатора” до позицій досвідченого, висококваліфікованого викладача, здатного створювати педагогічні умови для забезпечення ефективної актуалізації здатності до самоосвітньої діяльності) та діяльнісний (забезпечує суб'єктну позицію студента, відтворену далі в життєвих ситуаціях) [5].

Концепція актуалізації самоосвітньої діяльності студента спирається на досить широке поле педагогіки (теорія самоосвітньої діяльності, гуманітарні педагогічні технології, педагогіка розуміння та ненасильства, педагогіка творчості, теорія безперервної освіти). Вона спрямована на формування самоосвітньої компетентності як професійно значимої якості особистості, як результату актуалізації здатності самоосвітньої діяльності студента, що інтегрує мотиваційно-ціннісний, інформаційно-гностичний, діяльнісний критерії та показники, а також забезпечує усвідомлення й розуміння, рефлексію способів самоосвітньої діяльності в ціннісно-смысловому взаємсприйнятті суб'єктів самоосвітньої діяльності. У центрі концепції – основоположні ідеї зв'язку особистісного та професійного розвитку студента в умовах культури ХХІ століття, коли стрижнем підготовки конкурентоспроможного професіонала стає актуалізація суб'єктом його самоосвітньої діяльності.

Список використаних джерел

1. Айзенберг А.Я. Самообразование: история, теория и современные проблемы: Учеб. пособие для вузов / А.Я. Айзенберг. – М. : Высшая школа, 1986. – 126 с.
2. Громцева А.К. Формирование у школьников овготовности к самообразованию / А.К. Громцева. – М.: Просвещение, 1983. – 144 с.
3. Корвяков В.А. Формирование самообразовательной деятельности студента: монография / В.А. Корвяков. – М. : Университетская книга, 2006. – 140 с.
4. Редковец И.А. Формирование у учащихся общественноценной мотивации самообразования / И.А. Редковец. – Волгоград: Изд-во ВГПИ, 1986. – 88 с.

5. Роджерс К. Свобода учиться / К. Роджерс. – М. : ЭКСМО – Пресс, 2002.
6. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / В.В. Сериков. – М.: Логос, 1999. – 272 с.
7. Слостенин В.А. Гуманитарная культура специалиста / В.А. Слостенин // Магистр. – 1991. – №1. – С. 21–25.
8. Соколова Л.Б. Культурологическое содержание педагогической деятельности: монография / Л.Б. Соколова. – Саратов, 2007. – 172 с.
9. Фролов Н. Кредитно-рейтинговая система: опыт ТулГУ / Н. Фролов, В. Жигунов // Высшее образование в России. – 2006. – №5. – С. 8–11.
10. Хайдеггер М. Бытие и время / М. Хайдеггер. – М., 1997. – 451 с.

The article deals with the problem of updating the student's ability to self-educational activity through University education. The ability of self-educational activity as a pedagogical system has been determined, including the idea of the knowledge economy, learning longlife; basic categories and concepts; scientific-methodical, research, theoretical and applied knowledge base, information, cultural activities and experiences of self-identity.

The peculiarity of the educational situation in our country is characterized by the formation of a new, open system of higher education of the updated content, the introduction of standards in the credit-modular system of training, provides flow 60% student's training time to self-education activity, requires an appropriate resource support. Combining of modular technology training and education credit units could significantly change the value of the student's self-educational activity, its purpose, function, content, tools, and most importantly, the motives and goals of vocational education, the possibility of its professional fulfillment. The declared approach combines two interrelated aspects: competence (determines the change in role teacher's positions and student: the traditional "informant" to the position of an experienced, highly qualified teachers capable of creating pedagogical conditions to ensure effective mainstreaming of capacity for self-education activity) and activity (provides, object position student, recreated later in life situations).

Key words: *ability, activity, competence, self-educational activity, ability to self-educational activity actualization.*

УДК 378.147:37.026

Малихіна Світлана

Malykhina Svitlana

СУТНІСНЕ РОЗУМІННЯ ПОНЯТТЯ “ПЛОЩИНА ДИДАКТИЧНОЇ ІНТЕНСИФІКАЦІЇ”

ESSENTIAL UNDERSTANDING OF THE CONCEPT “DIDACTIC INTENSIFICATION PLANE”

У статті розглянуто втілення психолого-педагогічних і дидактичних підходів до інтенсифікації навчальної діяльності безпосередньо пов'язане з реалізацією сучасних тенденцій розвитку системи освіти: відкритої освіти, профільного навчання, інформаційних технологій освіти. Обґрунтовано використання терміну “площина дидактичної інтенсифікації”.

Ключові слова: *інтенсифікації навчальної діяльності, сучасні тенденції розвитку системи освіти, площина дидактичної інтенсифікації.*

Інноваційність суспільного розвитку безпосередньо залежить від якості вищої освіти, – багатовимірної категорії, що охоплює всі її функції та види діяльності цього напрямку: навчальні програми, наукові дослідження, кадрове забезпечення, інфраструктура,

академічне оточення тощо. Якість вищої освіти впливає на розв'язання проблем, які виникають у зв'язку з глибокими перетвореннями на світовому й вітчизняному ринках праці, спонукають подальший прояв ініціативи підприємницького духу, конкурентоздатності молоді людини. З'ясувалося, що ідеї та цінності постіндустріального суспільства не координуються з соціальними установками на екстенсивний економічний та соціально-політичний розвиток. Тому сьогодні актуальні й затребувані програми модернізації та інтенсивного розвитку економіки, суспільства та його окремих галузей.

Поступове переоснащення економіки на новій техніко-технологійній базі разом із упровадженням соціально орієнтованих ринкових механізмів, удосконаленням усієї системи державного, галузевого, регіонального управління науковою та освітньою діяльністю передбачають запровадження нових важелів. Тому пошук нових резервів забезпечення якості вищої освіти пов'язуємо з проблемою інтенсифікації навчальної діяльності студентів.

Вища освіта – динамічна система, і зміст та програма інтенсифікаційних дій визначаються лише орієнтовно, оскільки реальний навчальний процес вищого закладу освіти перебуває у залежності від багатьох чинників, і під впливом соціально-економічних, політичних реалій постійно відбуваються зміни. Та безперечним залишається факт підпорядкування інтенсифікаційних процесів єдиній меті – формування студента як особистості-професіонала шляхом поступового входження у соціальне та професійне середовище, розвиток особистості, яка в подальшому здатна розкрити свої здібності і таланти у професійній сфері, збагатити особистий та соціальний досвід новими надбаннями.

Середовище пізнання для студента – багатоаспектний простір, що не обмежується характеристиками (умовами), виокремленими у попередньому розділі дисертаційного дослідження. Процесові навчання притаманні різноманітні характеристики не лише дидактичного, а й пізнавально-психологічного плану. Тож феномен дидактичних інтенсифікацій навчальної діяльності студентів варто розглядати як у зв'язку із загальним середовищем пізнання, так і на рівні багатосферних якісних індивідуально-особистісних властивостей.

У відповідності до сучасних досліджень, інститут вищої освіти є ланкою, що об'єднує політичні, економічні і соціальні інституції, адже високий рівень освіти громадян є визначальною характеристикою сучасного інноваційного розвитку, рушійним чинником переходу до економіки знань.

В умовах формування економіки знань функціонування інституту вищої освіти спрямоване на формування інтелектуального потенціалу як основи інноваційних перетворень в економічній та соціальній сферах. Зміцнення глобалізаційних та інтеграційних процесів призводить до поступової уніфікації внутрішньої структури національних систем вищої освіти, що супроводжуються впровадженням високих освітніх стандартів та механізмів їх досягнення. В процесі поглиблення ринкових відносин розширюється коло суб'єктів, що беруть участь в управлінні та фінансуванні вищої освіти, підсилюються підприємницькі функції вищих навчальних закладів [2].

Теоретичні дослідження економічного аспекту функціонування вищої освіти (В. Байденко, В. Базилевич, Т. Белова, В. Білик, В. Буряк, С. Мочерний та ін.) послідовно доводить необхідність виникнення та функціонування освітніх систем у якості специфічних засобів не лише постійного соціального відтворення, а й прискорення інтенсифікації в абсолютній більшості можливих напрямків. Тож потреба здійснення інтенсифікаційних процесів є невідкладною проблемою сьогодення.

Сучасні економісти розглядають результати вищої освіти як товар, що має багатоцільове призначення: інвестиційне, споживацьке, соціальне тощо. Деякі вчені взагалі не відрізняють товар "вища освіта" (Г. Беккер, А. Маршалл) від інших і вважають, що до вищої освіти можуть бути застосовані всі ринкові закони, у тому числі – і підходи вільної конкуренції: "В останні десятиліття ідея про те, що капітал складається із одних лише фізичних активів, була дискредитована. На її місці поступово затверджується захоплива позиція, у відповідності до якої

капіталом є будь-який актив – фізичний чи людський, який має здатність генерувати потік майбутнього прибутку” (цитата за джерелом [2]), – пише Г. Беккер. Тож вибір навчальних програм, викладачів, типів та рівнів освіти здійснюється споживачами – студентами. Державні інституції за такої точки зору взагалі не повинні втручатися у справи вищої школи. І з цієї точки зору інтенсифікувати навчальну діяльність з метою надання освітніх послуг у більшій кількості та вищої якості – також невідкладна потреба сьогодення.

Увібрати в себе це розмаїття проблем, завдань, сенсів, характеристик цілком можливо, використавши редукціоністські механізми: звівши їх у певну площину, – площину дидактичної інтенсифікації навчальної діяльності.

Спонукою до використання терміну “площина дидактичної інтенсифікації” стало тривекторне понятійно-категоріальне визначення сутності дидактичної інтенсифікації та опис дидактичних умов інтенсифікації навчальної діяльності.

Термін “площина” в класичному розумінні застосовується як “... 2. Рівна плоска поверхня без підвищень і заглиблень. 3. Поверхня, що має два виміри, так що пряма лінія, проведена через будь-які дві точки на ній, зливається з цією поверхнею. 4. Та чи інша галузь, сфера; коло яких-небудь явищ, відношень. // Певний погляд на явища; той чи інший кут зору” [1, с. 799]. У нашому дослідженні послуговуємося четвертим визначення.

Під терміном “площина дидактичної інтенсифікації” маємо на увазі системно організовану сукупність освітніх ресурсів (людських, матеріально-технічних, інформаційних), форм, методів та прийомів навчальної діяльності студентів, навчальних, навчально-методичних, особистісно-професійних полісуб’єктних складників, яка слугує твірним середовищем здійснення інтенсифікаційних процесів.

Саме площина дидактичної інтенсифікації спроможна оптимізувати систему вищої освіти в цілому, а не її окремі частини.

Окреслимо основні функції площини дидактичної інтенсифікації навчальної діяльності студентів вищих навчальних закладів.

Площина дидактичної інтенсифікації навчальної діяльності студентів дозволяє:

1. Забезпечити актуальність та релевантність навчального процесу.

Навчальний процес загалом та навчальна діяльність студентів зокрема повинні відповідати сучасним потребам ринку праці, освітнім технологіям. В оригіналі релевантність, – “сміслова відповідність між документом та запитом” [1], – у контексті нашого дослідження цей термін використовується як відповідність між змістово-нормативною основою навчальної діяльності та потребами ринкової економіки. Навчальна діяльність студента повинна відповідати завданням з опанування нових виробничих технологій, завданням удосконалення професійної діяльності. Необхідністю стає зв’язок навчальної діяльності студента з майбутніми посадовими обов’язками. Площина дидактичної інтенсифікації охоплює обсяг навчальної інформації, що постійно зростає в умовах так званого “інформаційного вибуху”, забезпечуючи актуальність навчального контенту, зручні методи оновлення та дидактичного супроводу. У межах площини дидактичної інтенсифікації моделюються виробничі та кадрові завдання й ситуації, професійні компетентності, здійснюється виявлення відповідностей між професійними компетентностями та навчальним матеріалом.

2. Орієнтує студента на негайне застосування набутих знань.

Важливою особливістю навчання в сучасних умовах є обґрунтування сенсу навчання на кожній щаблі. Навчальна діяльність студента у межах площини дидактичної інтенсифікації базується на особистій потребі розв’язання практичних посадових, виробничих завдань і на потребі особистісно-професійного розвитку. Ця функція площини дидактичної інтенсифікації безпосередньо пов’язана з попередньою, – забезпеченням актуальності та релевантності навчального процесу. Студент прагне найшвидшого застосування отриманих знань, умінь та навичок у виробничій (практичній) діяльності. Формування економіки знань, зміна ролі людини у виробництві викликають необхідність нових підходів до використання людського ресурсу, розпочинаючи з періоду навчання студента у вищій школі. Адже саме у цей період формується звичка до самостійної діяльності та відповідної поведінки у майбутній

професійній сфері, і своєчасна орієнтація студента на негайне застосування набутих знань створює сприятливе тло для подальшого стажування за фахом та майбутньої професійної діяльності. Орієнтація на негайне застосування знань привчає людину вчитися протягом життя. “Сучасний фахівець, який здатний до оволодіння новими вимогами економіки знань потребує нової моделі освіти і навчання, а саме моделі неперервної освіти, яка відбувається протягом усього дитя людини, – зазначають автори монографії “Освітній простір особистості в економіці знань” Т. Ткач, В. Бочелюк, В. Садова. – ...Адже навчання за теперішніх умов часто називають “фрагментарним”, а вимоги ринку праці до освітніх кваліфікацій та здатності людини поки що виступають як ізольовані чинники” [5, с. 20]. Неперервна освіта людини стала суттєвим компонентом для проектування майбутнього наших суспільств. Така освіта розглядається як потреба, а не як можливість або розкіш. На початку таку освіту ототожнювали з освітою виключно для дорослих, але згодом стало зрозумілим, що це дещо більше – мислення і спосіб життя для людей, які намагаються чогось досягти, така освіта сприяє більш глибокому розумінню еволюційних процесів в оточуючому світі. Подібний підхід спонукає до розуміння, дослідження і впровадження нових суттєвих змін в освіті, а саме – перетворення її на самоспрямовану, відповідно до власних запитів і потреб [5]. Саме такого характеру набуває навчальний процес при здійсненні дидактичної інтенсифікації.

3. Сприяє виявленню, актуалізації та застосуванню попередньо набутого досвіду навчальної діяльності та знань.

Площина дидактичної інтенсифікації сприяє виявленню, систематизації та узагальненню вже наявного у студентів досвіду навчальної діяльності з метою якісного оновлення навчального процесу. В педагогічній літературі досвід такого розу трактується як індивідуальне надбання, що сприяє суттєвій модифікації завдань сьогодення, стимулює прояв у навчальній діяльності нового й оригінального, забезпечуючи підсумкову високу результативність навчальної діяльності студента. Стабільність досвіду такого виду означає, що результати навчальної діяльності повинні бути продуктивними не лише при наявних умовах, а й у швидко змінюючихся обставинах. Досвід навчальної діяльності є складовою частиною загального життєвого досвіду студента, виникає не раптово, а повільно накопичується з перших днів та років здійснення систематизованого навчання [4, с. 402]. Для досвіду навчальної діяльності студента суттєві такі критерії: а) відповідність соціально-професійному замовленню; б) здатність студента “вносити” елементи новизни (швидко опановувати нові уміння та навички); в) стійкість високих результатів; г) досягнення стійких високих результатів при оптимальних витратах енергії та часу студентів (М. Скаткін [6]).

У межах площини дидактичної інтенсифікації широко застосовуються методи та прийоми навчання з урахуванням попередніх умов навчання, використовується діагностика навчальних умінь (загально навчальних та предметноспеціалізованих) як висліду попередньо набутого досвіду навчальної діяльності (вузівської та довузівської).

4. Забезпечує максимальну гнучкість та індивідуальну спрямованість навчальної діяльності студентів.

У межах площини дидактичної інтенсифікації реалізується індивідуальний підхід до відбору змісту (частково), форм, методів та прийомів навчання з урахуванням індивідуально-професійних потреб та запитів студентів та врахуванням соціально-психологічних характеристик особистості тих, хто навчається, обмежень, які виникають унаслідок діяльності, наявності вільного часу, фінансових та технічних ресурсів тощо. Здійснюється можливість адаптації змісту до потреб та рівня (загальноосвітнього, загальнокультурного, навчально-професійного) студентів.

У межах площини дидактичної інтенсифікації навчальної діяльності широко застосовуються методи адаптації навчального процесу на основі загальних відомостей про студента і його поточних навчальних досягнень. Тим самим забезпечується можливість студенту керувати навчальним процесом, застосовуються моделі учіння, відкриті для перегляду та корекції, реалізується можливість студента обирати напрям навчальної діяльності. При цьому активно застосовуються соціальні мережі, електронне консультування тощо. У такий спосіб досягається гнучкість та індивідуальна спрямованість навчальної діяльності студента, у студентів

формуються свідомі самостійні навальні дії, вони відчують себе вільними від зовнішніх обставин, обирають зручний темп роботи і спосіб виконання завдань, активно використовують для досягнення цілей усі засоби, розуміючи, що тільки від власних дій залежить підсумковий результат навчання. “знання, вміння та навички, котрі молодь набуває й виробляє... беззаперечно є важливими, – пише О. Овчарук. – Поряд із цим, сьогодні актуальності набуває поняття компетентності... Орієнтуючись на сучасний ринок праці, освіта до пріоритетів сьогодення відносить уміння оперувати такими технологіями та знаннями, що задовольняють потреби інформаційного суспільства, підготують молодь до нових ролей у цьому суспільстві. Саме тому важливими нині є не тільки вміння оперувати власними знаннями, а й бути готовим змінюватись та пристосуватись до нових потреб ринку праці, оперувати й управляти інформацією, активно діяти, швидко приймати рішення...” [3, с. 7].

Тож гнучкість та індивідуальна спрямованість навчальної діяльності, яка досягається в межах площини дидактичної інтенсифікації, – важливий чинник особистісного та професійного розвитку.

5. Сприяє застосуванню широкого кола міждисциплінарних зв'язків.

У межах площини дидактичної інтенсифікації наголос робиться на дисциплінах, що містять інтегрований матеріал із декількох суміжних галузей знань (міждисциплінарні курси, курси за вибором студента). Площина дидактичної інтенсифікації дозволяє застосувати методи підтримки міждисциплінарних (міжпредметних) зв'язків та моделювання навчального контенту на інтегративній основі. Як відомо, міждисциплінарні зв'язки – дво- (три, рідше більше) стороння узгодженість навчальних програм, зумовлена системою наук і дидактичними цілями. Чинними при міждисциплінарних зв'язках є дидактичні принципи науковості, системності та систематичності знань; вивчення однієї навчальної дисципліни спирається на знання та навчальну інформацію дотичних дисциплін. Актуальність реалізації міжпредметних зв'язків у межах площини дидактичної інтенсифікації зумовлена сучасним станом науки, на тлі якого яскраво втілена інтеграція суспільних, природничих та технічних знань. На межі суміжних наукових галузей утворюються нові, синтезовані наукові напрями (наприклад, такі, як біофізика, біохімія, фізична хімія, медична радіологія, біокібернетика тощо).

Науки об'єднуються у вивченні складних комплексних проблем сучасності, утворюючи між наукові комплекси. Виникають суспільні теорії (теорія інформації, теорія систем та інші), які висувають нові методи пізнання [4]. Інтенсифікація інтегрованих знань – проблема, розв'язання якої повинно здійснюватися у період навчання молодшої людини у вищому закладі освіти.

Міждисциплінарні зв'язки відіграють роль способів розкриття у змісті навчання сучасних тенденцій розвитку науки, що виникають під впливом процесів інтеграції: соціалізації, гуманізації, теоретизації та ін. Завдяки міждисциплінарним зв'язкам будь-яка наука та навчальний предмет у межах площини дидактичної інтенсифікації постають не лише як систематизована навчальна інформація, а як система методів, що дозволяє якомога повніше розкривати історію науки, її практичне застосування в умовах сьогодення.

Площина дидактичної інтенсифікації навчальної діяльності студентів базується на міждисциплінарних зв'язках предметів економічного, загальнокультурного, практичного циклів. Реалізація цієї функції площини потребує: а) внесення змін до номенклатури дисциплін навчальних планів, уведення міждисциплінарних спецкурсів; б) розширення проблематики в середині міждисциплінарних курсів, уведення нових центрів з елементами проблемної подачі навчального матеріалу; в) використання нових підходів до відбору, систематизації, адаптації та редукції навчальної інформації; г) уведення нових змістових ліній з метою міждисциплінарного представлення основних тем; г) посилення цілісно-емоційної репрезентації навчального матеріалу; д) уникнення дублювання методичних підходів; е) координації, узгодження та ущільнення навчального матеріалу.

Основні функції площини дидактичної інтенсифікації навчальної діяльності студентів вищих навчальних закладів в узагальненому вигляді представлені на рисунку, що подається далі.

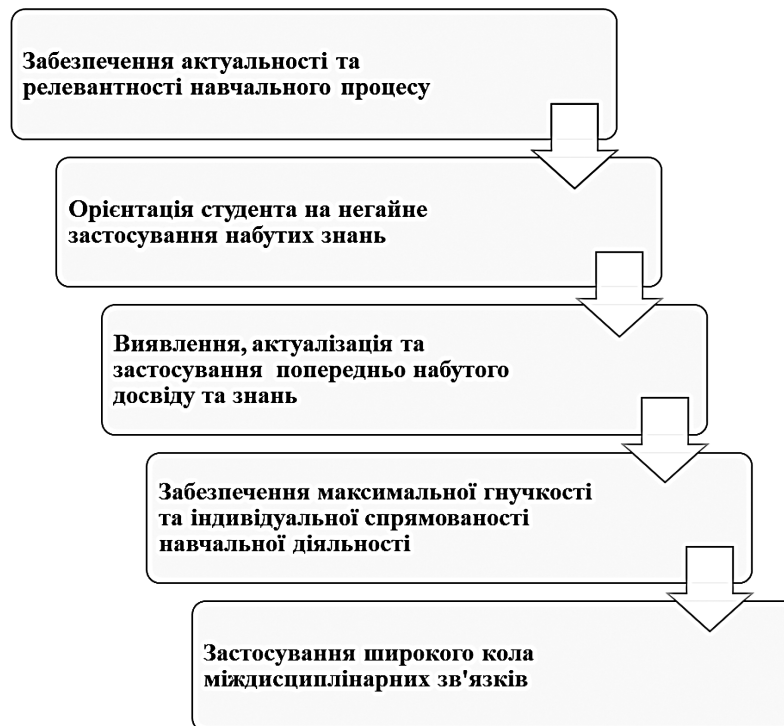


Рис. Функції площини дидактичної інтенсифікації навчальної діяльності студентів

Практичне втілення психолого-педагогічних і дидактичних підходів до інтенсифікації навчальної діяльності безпосередньо пов'язане з реалізацією сучасних тенденцій розвитку системи освіти: відкритої освіти, профільного навчання, інформаційних технологій освіти, компетентнісного підходу тощо. Це твердження цілком узгоджується з науковими завданнями, які ставляться перед дослідниками в галузі педагогіки: проведення цілеспрямованих досліджень, спрямованих на виявлення шляхів, форм, методів організації навчання юнацтва, можливості побудови навчального процесу у вищій школі за індивідуальними навчальними планами, визначення у такий спосіб педагогічних, методичних, психологічних підстав модернізації системи вищої освіти. Вважаємо, що створення площини дидактичної інтенсифікації навчальної діяльності студентів вищих навчальних закладів дозволить системно організувати сукупність освітніх ресурсів (людських, матеріально-технічних, інформаційних), форм, методів та прийомів навчальної діяльності студентів, навчальних, навчально-методичних, особистісно-професійних полісуб'єктних складників, що слугуватиме твірним середовищем здійснення інтенсифікаційних процесів.

Список використаних джерел

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел]. – Київ – Ірпінь : Перун, 2003. – 1440 с.
2. Каленюк И.С. Развитие высшего образования и экономика знаний / И.С. Каленюк, О.В. Куклин. – Москва : Новое знание, 2014. – 383 с.
3. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики : монографія / [Н.М. Бібік, Л.С. Ващенко, О.І. Локшина та ін.] ; під заг ред. О.В. Овчарук. – Київ : К. І. С., 2004. – 112 с.
4. Новейший психолого-педагогический словарь / [сост. Е. Рапацевич]. – Минск : Современная школа, 2010. – 928 с.
5. Освітній простір особистості в економіці знань : монографія / [Т.В. Ткач, В.Й. Бочелюк, В.В. Садова та ін.] ; за ред. Т.В. Ткач. – Запоріжжя : Видавництво Класичного Приватного Університету, 2009. – 172 с.
6. Скаткин М.Н. Активизация познавательной деятельности учащихся в обучении / Михаил Николаевич Скаткин. – Москва : Просвещение, 1985. – 96 с.

The article gives the implementation of psycho-pedagogical and didactic approaches to intensification of educational activities directly connected with the implementation of modern trends of education, open education, profiled education, information, technology education. The application of the term “didactic intensification plane” is given.

Innovative social development depends on the quality of higher education as a multi-dimensional category, which encompasses all its functions and activities of this trend, they are educational programs, research, staffing, infrastructure, academic environment and so on. The quality of higher education affects the resolution of problems arising from the profound changes in the global and domestic labor markets encourages further initiatives manifestation entrepreneurial spirit, competitive young man. It turned out that the ideas and values of postindustrial society is not coordinated with social attitudes in extensive economic, social and political development. So today it the urgent and intensive program of modernization and development of economy, society and its individual sectors is demanded. Students' educational environment is multivariate space that is not limited by characteristics (conditions).

Educational process has various characteristics inherent not only didactic but also cognitive and psychological terms. So the phenomenon of intensification of students' educational activities should be considered as the connection with general knowledge of the environment, and at the level of individual quality multilayer personal properties. Incorporate this diversity of problems, objectives, meanings and characteristics it is possible, using reductive mechanisms, reducing them to a plane. It will determine as the didactic intensification plane.

Practical implementation of psycho-pedagogical and didactic approaches to intensification of educational activities directly connected with the implementation of modern trends of education, open education, profile education, information technology, education, competence approach, and others.

Key words: educational activities, psycho-pedagogical and didactic approaches to intensification of educational activities, intensification of students' educational activities, the didactic intensification plane.

УДК 371. 32. 911 (07)

Мартинюк Тетяна

Martyniuk Tetiana

ДІЯЛЬНІСНИЙ ПІДХІД ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ПОТОЧНОЇ ПЕРЕВІРКИ ТА АКТУАЛІЗАЦІЇ ЗНАНЬ УЧНІВ

ACTIVITY APPROACH IN ORGANIZATION OF CURRENT TEST AND ACTUALIZATION OF STUDENTS' KNOWLEDGE

У статті розглянуто сучасні підходи до організації контролю навчально-пізнавальної діяльності учнів загальноосвітніх навчальних закладів. Проаналізовано підходи до визначення поняття “контроль”, виділено види, а також розглянуто функції поточного контролю та принципи перевірки навчально-пізнавальної діяльності, від яких залежить їх реалізація. Визначено, що діяльнісний підхід в організації поточного контролю школярів дає змогу розв'язати низку важливих педагогічних завдань: оптимізація навчального часу уроку; розвиток самоактивності, систематичності та відповідальності у навчальному процесі.

Ключові слова: контроль, навчальна діяльність, діяльнісний підхід, якість навчання, поточний контроль.

Метою нашої статті є аналіз сучасних підходів до організації поточного контролю навчальної діяльності учнів.

У сучасних умовах одним із важливих засобів підвищення ефективності навчального процесу є створення стимулювальної системи контролю навчальної діяльності школярів. Навчальна діяльність – один із основних видів діяльності людини, націлений на засвоєння теоретичних знань у процесі вирішення навчальних завдань. Систематичне втілення навчальної діяльності сприяє інтенсивному розвитку в її суб'єктів теоретичної свідомості й

мислення, основними складовими якого є змістовні абстракції, узагальнення, аналіз, планування та рефлексія. Навчальна діяльність виконує двобічну соціальну функцію. Вона є і формою активності індивіда, й умовою, й засобом його психічного розвитку, забезпечуючи засвоєння теоретичних знань й тим самим розвиток в нього специфічних здібностей, що відображаються в цих знаннях [1].

Форми і методи оцінювання усних відповідей, письмових робіт, практичний контроль і самоконтроль умінь учнів вимагають наукового аналізу й зумовлюють потребу в удосконаленні спеціальної методики оцінювання знань з географії основної школи. В процесі вивчення психолого-педагогічної і методичної літератури та аналізу практичного стану викладання географії виявлено суперечності між сучасними вимогами до навчальних досягнень учнів з географії, значущістю оцінювання знань та вмінь школярів з фізичної географії і практичним використанням методів контролю й самоконтролю.

Питаннями психолого-педагогічної діагностики, у яких розглядаються контроль і його функції в навчальному процесі займалися Б. Ананьєв, І. Акімова, В. Безпалько, Н. Бібік, К. Гуревич, В. Максимів, Н. Тализіна. Для дослідження проблеми суттєве значення мають праці з філософії освіти (І. Зязюн, В. Кремень, Л. Лутай); з порівняльної педагогіки (О. Алексєєв, М. Зубко, С. Корсак, Н. Нічкало, Л. Пуховська та ін.). Проблеми контролю та оцінювання знань і вмінь учнів основної загальноосвітньої школи приділяється значна увага як у вітчизняній, так і зарубіжній науці. У контексті цієї проблеми науковці розглядають поняття “контроль”, “перевірка”, “оцінювання”, “оцінка”, “самооцінка”, “методи”, “досягнення”, “дослідження”. При цьому найбільш ґрунтовно аналізуються такі теоретичні аспекти: оволодіння основами знань про психологію педагогічної оцінки (Б. Ананьєв), психологічні умови поліпшення якості уроку (Г. Костюк), розв’язування навчальних завдань проблемного характеру (Г. Бал, В. Моляко), підвищення самооцінки школярів (Л. Липкіна), педагогічна майстерність у навчально-виховному процесі (В. Сухомлинський, С. Чавдаров), загальні питання дидактики (М. Ярмаченко), розробка 12-бальної системи оцінювання (М. Гузик), загальні питання оцінювання (К. Делікатний), вимоги до знань і вмінь школярів (О. Кузнецов), якість знань учнів (І. Лернер), перевірка знань (Є. Перовський); перевірка знань школярів з географії (Ю. Батій, В. Коринська), загальні питання методики викладання географії (А. Бібік, Л. Зеленська, В. Корнєєв, О. Топузов, Б. Чернов), методи перевірки, критерії оцінювання успішності з географії (М. Откаленко).

У наукових дослідженнях оцінка, функції, види контролю, вміння оцінювати вивчалися у декількох напрямках. Низка вчених (М. Амонашвілі, Л. Ващенко, О. Савченко, Л. Фрідман та ін.) характеризують цей феномен у зв’язку зі специфікою професійної діяльності педагога. Інші (Б. Ананьєв, В. Заслюженюк, Н. Зубалій, В. Онищук, В. Семиченко та ін.) розглядають оцінку як інструмент педагогічного впливу вчителя на учня. Третій напрямок репрезентовано дослідженнями, у яких розглядається оцінка як психологічний механізм саморозвитку і самовдосконалення особистості (Т. Вершиніна, Г. Карпова, Г. Липкіна) та компонент професійного мислення вчителя (Ю. Кулюткін, О. Цокур). Очевидно, для створення такої педагогічної системи важливим є різнобічне застосування попереднього досвіду до об’єктів, функцій і видів контролю навчальних досягнень учнів та впровадження їх у навчальний процес.

Визначення рівня навчальних досягнень учнів є особливо важливим з погляду на те, що навчальна діяльність у кінцевому підсумку повинна просто не тільки сприяти формуванню у людині суми знань, умінь та навичок, але й сформувати її компетентність як самоздатність до оптимальних дій. Компетентність – це загальна здатність, що базується на знаннях, досвіді, цінностях, здібностях, набутих завдяки навчанню та розвитку. Поняття компетентності зводиться не тільки до знань, умінь та навичок, але й належить до сфери інтегрованих умінь і якостей особистості. У класах застосовуються різні види контролю: поточний, періодичний, тематичний, підсумковий, самоконтроль тощо. Вибір видів контролю (перевірки й оцінювання), їх поєднання, взаємозалежність між ними визначаються специфікою змісту навчальних предметів [4]. Удосконалення навчально-виховного процесу, як передумова зростання інтересу учнів до навчання і підвищення якості їхніх знань, передбачає застосування найрізноманітніших методичних прийомів. Правильний вибір форм і методів навчання – одна з найголовніших умов

підвищення ефективності уроку. Спільна діяльність учителя та учнів із опрацювання програмного матеріалу у будь-якій з педагогічних технологій складається з трьох основних компонентів: орієнтаційного, виконавчого, контролюючого. Педагогічний контроль має важливе виховне освітнє та розвиваюче значення. Він сприяє всебічному розвитку особистості, підвищує відповідальність за рівень виконання завдань, привчає учнів до систематичної розумової праці, активізує пізнавальні інтереси, формує позитивні моральні якості [6]. Система оцінювання має базуватися на принципі гуманізації і повинна встановлювати об'єктивну оцінку якості знань учнів. Контроль є важливим чинником управління навчально-виховним процесом, одним з дієвих засобів підвищення ефективності пізнавальної діяльності. Контрольний етап навчання включає перевірку, оцінку та облік і є основною складовою діагностування (об'єктивного визначення результатів навчання). Об'єктом оцінювання навчальних досягнень учнів є знання, рівень розвитку інтелектуальних, загальнонавчальних і соціальних умінь, досвід творчої діяльності учнів й досвід емоційно-ціннісного ставлення до навколишньої дійсності [7].

Поточний контроль здійснюється на всіх макроетапах процесу поурочного вивчення теми. Особливість цього виду контролю полягає в тому, що він є компонентом процесу оволодіння темою уроку. Це визначило його основні цілі: встановлення й оцінювання рівнів розуміння і первинного засвоєння окремих елементів змісту теми, встановлення зв'язків між ними та засвоєним змістом попередніх тем уроків, закріплення знань, умінь і навичок, їх актуалізація перед вивченням нового матеріалу. Результати поточної перевірки на самостійному етапі в структурі уроку оцінюються в оцінних судженнях або в балах. У процесі оволодіння новим змістом, тобто під час засвоєння, систематизації й узагальнення, застосування нових знань, умінь і навичок, оцінка в балах виставляється тільки за достатньо повні і правильні відповіді. Інформація, отримана на підставі поточного контролю, є основою для коригування методики роботи вчителя на уроці, запобігання відставанню окремих учнів, раціонального коригування учінням, запорукою досягнення поурочних цілей.

На вибір методів та їх поєднання великий вплив має визначений для організації навчання тип уроку та його структура. Проте, постійний контроль рівня засвоєння навчального матеріалу та навчальних досягнень кожного учня на різних етапах уроку залишається важливим елементом усієї навчально-виховної системи. Ми, вчителі, постійно опираємося на попередні чи раніше засвоєні знання учнів, на життєвий досвід, тому елементи контролю присутні наскрізною ниткою в структурних елементах уроку [7].

Бесіда з запитаннями та відповідями, постановка проблеми, фронтальне опитування, виконання завдань із залученням різних засобів навчання (підручника, атласів, матеріалів спостереження тощо), проведення географічних лото, тестування, географічні диктанти, – це далеко не повний перелік форм проведення поточного контролю знань.

Важливою рисою сучасного уроку є активна діяльність учнів. Активізація сучасної діяльності спрямована не тільки на активність мислення, а й на підвищення розумових зусиль, на поліпшення процесу засвоєння пізнань, умінь і навичок [5].

У формуванні цілісної географічної картини світу відіграють велику роль уроки, де вивчений матеріал розглядається як чітко організована система – у логічній послідовності, у логічних зв'язках, а під час організації контролю відбувається не тільки констатування фактажу чи перевірка основних дефініцій, а й встановлення причинно-наслідкових зв'язків, прояснення основних взаємозалежностей.

Використання різноманітних технологій та підбір методів для проведення контролю та корекції знань у співвідношенні з рівнем пізнавальної діяльності кожного учня, класу, дозволяють задовольнити потреби кожного, формувати таку особистість, яка здатна до самостійного здобуття знань та практичного використання їх у житті.

Проблема поточного контролю знань і умінь учнів з географії займає важливе місце в навчально-виховному процесі, оскільки від того, як організований контроль, багато в чому залежать результати навчання і виховання учнів.

До цього учнів потрібно готувати: формувати в них уміння узагальнювати матеріал, знаходити в підручнику необхідні факти, навчити орієнтуватись у змісті розділів, формувати висновки своїми словами.

Під час діяльнісно спрямованих уроків усі форми роботи мають динамічну структуру та відрізняються яскраво вираженим застосуванням життєвого досвіду школярів. Однією з прогресивних форм організації щоденного контролю вважаємо географічні диктанти. Нами активно використовується специфічна назва даного виду роботи – “миттівка”, адже географічний диктант проводиться швидко, а відповіді від учнів вимагаються лаконічні.

Складаємо запитання так, щоб рейтинг за сумою балів дорівнював 12. Тому запитання є різноманітні, диференційовані, різноманітні за формою і складністю. Одні складаю на рецетивно-продуктивному рівні, другі – на репродуктивному, треті – на конструктивно-варіативному, четверті – та творчому рівні

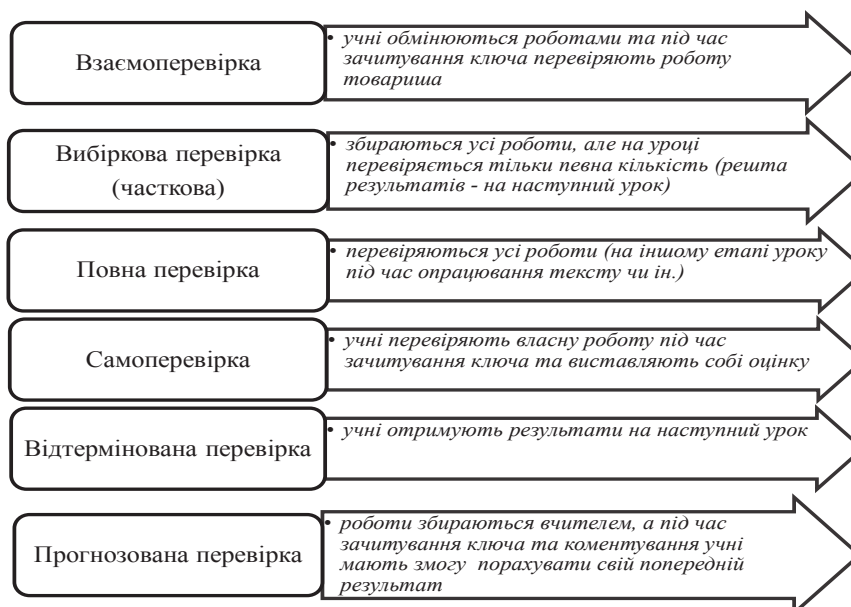
Плануючи уроки, чітко підбираємо запитання для географічного диктанту – ті, що дадуть змогу перевірити домашнє завдання, чи ті, що стануть основою для пояснення нового матеріалу. Такий контроль сприяє всебічному розвитку особистості, підвищує відповідальність за рівень виконання завдань, привчає учнів до систематичної розумової праці, активізує пізнавальні інтереси, формує позитивні моральні якості, привчає до само активності [2].

Організація поточного контролю за використання технології діяльнісного підходу має за мету: оптимізацію навчально-виховного процесу на уроках географії, адже проводяться у високому темпі; удосконалення контролю знань учнів з предмета; забезпечення вчителю оберненого зв'язку; допомога в оцінці успішності навчання та своєчасне внесення в нього потрібних коректив; формування системності у виконанні домашніх завдань учнями; формування активності на всіх етапах уроку; розвиток мислення учнів.

У сучасних вимогах до освіти актуальність проведення поточного контролю у технології діяльнісного підходу полягає у створенні ефективної системи контролю знань учнів з географії в умовах дефіциту часу, та активізація роботи у підготовці учнів до ДПА, ЗНО, олімпіад з географії, до контрольних робіт різноманітних конкурсів і, зрештою, вступу до ВНЗ. Чітке розуміння структури критеріїв оцінки учнівських досягнень, змісту та вимог навчальних програм, принципів проведення оцінювання дозволяє побудувати чітку систему діагностування досягнень учнів й навчально-виховного процесу в цілому з метою його вдосконалення [8].

Особливістю запропонованою формою є й те, що перевірка написаних учнями відповідей також не займає багато часу. Проте, оцінюючи рівень навчальних досягнень учнів з географії за 12-бальною шкалою, звертаємо увагу на сформованість в учнів компетенцій. Основними компетенціями, які висунуло сучасне життя, є природні, політичні, соціальні та економічні процеси, що відбуваються в державі і світі. Розуміння саме цих процесів є прерогативою шкільної географії [3]. Запропоновано такі можливі форми перевірки географічного диктанту (рис.2.2.5.1)

Види перевірки “миттівки”



Отже, чином, майже кожного уроку учні мають результат, виражений оцінкою. Проте, часто у школярів виникає бажання підвищити оцінку, тому практикуємо її кореляцію усними відповідями, індивідуальними міні проектами, ін.

Орієнтовну хронологію проведення “миттівки” показано у рисунку 1

Структурні елементи миттівки (географічного диктанту)	Час виконання	Дії вчителя	Дії учнів
Організаційний момент	30 секунд	Пропонує учням приготувати половину сторінки зошита (чернетки) Проводить короткий інструктаж: <i>“Дістали по четвертинці листочка, поклали його вертикально, підписали своє прізвище та клас; відповіді нумеруємо в стовпчик, відповідаємо чітко, коротко (1-2 слова) та швидко, допускаються загально вживані скорочення”</i> .	Готують листочки, або беруть раніше приготовлені, виконують відповідні дії.
Зачитування запитань (12 запитань)	3-4 хв	Проголошування запитань. Кожне запитання або речення, яке потрібно продовжити повторюється двічі. Наприклад: <i>1. Який відсоток площі України становлять рівнини?;</i> <i>2. Більша частина України розташована в межах такої платформи...</i>	Учні під відповідним номером проставляють відповідь. Наприклад: <i>1. 95%</i> <i>2. Сх.-Євр.</i> <i>(Східноєвропейська)</i>
Завершення роботи	30 секунд	Вчитель швидко завершує роботу, не допускаючи розмов, обговорення чи виправлення та жодних повторів певних запитань так: <i>“Поклали ручки, передали листочки сусіду, що сидить перед тобою, на рахунок “ТРИ” – роботи – не приймаються!”</i>	Учні передають роботи та чекають первинної перевірки.
Перевірка	1-2 хв (залежно від виду)	Обирає вид перевірки та проводить зачитування ключа	Уточнюють правильні відповіді.

Рисунок 1. Технологія проведення миттівки.

Отже, діяльнісний підхід в організації поточного контролю школярів через географічні диктанти дає змогу розв’язати низку важливих педагогічних завдань: оптимізація навчального часу на уроці, створення ситуації самоактивності та зацікавленості, розвиток систематичності та відповідальності у навчальному процесі. Учні привчаються опрацьовувати навчальний матеріал у відповідності до вимог, що висуваються під час проведення поточного контролю.

Однак, зазначимо, що в процесі навчання, зокрема, під час оцінювання, вчителю важливо виявити доброзичливість, вимогливість поєднувати з індивідуальним підходом, а нормативний спосіб оцінювання – з особистісним. Тобто необхідно порівнювати виявлені досягнення дитини не тільки з нормою, а й з її попередніми успіхами. Отже, контроль і оцінка необхідні. Адже від педагога як особистості, від його ставлення до предмету, до учнів, стилю спілкування з

ними, від вміння створити емоційно-позитивну атмосферу в класі під час оцінювання знань учнів залежать емоційні переживання школярів.

Оцінюючи та контролюючи навчальні досягнення учня, вчитель повинен дотримуватися дидактичних вимог, використовувати різні форми оцінювання, пам'ятати про вплив оцінки на емоційний стан учня. Потребують також більш майстерного використання й багатобальна шкала оцінок, а також навчання школярів розгорнутим оцінним судженням, взаємо- та самооцінці власної діяльності.

Список використаних джерел

1. Амонашвили Ш.А. Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников. / Ш.А. Амонашвили. – М.: Педагогика, 1984. – 296 с.
2. Ананьев Б.Г. Психология педагогической оценки. / Б.Г. Ананьев. Изб. психол. труды: в 2-х т. – М.: Педагогика, 1980. – Т. 2. – С. 128-267.
3. Барановська О. Альтернативні системи оцінювання навчальних досягнень учнів в умовах особистісно орієнтованого навчання / О. Барановська, Л. Коваль // Директор школи, ліцею, гімназії: Науково-практичний журнал. – Київ, 2002. – №6. – С. 96–99.
4. Барановська О. Сучасна модель оцінювання навчальних досягнень учнів: переваги і недоліки / О. Барановська // Рідна школа. – 2000. – № 7. – С. 48–50.
5. Барна М. Оцінювання навченості учня: термінологія та методологія. / М. Барна, О. Гірний // Рідна школа. – 1999. – № 12. – С. 34–39.
6. Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальноосвітньої середньої освіти // Освіта . – 2001 . – 31 січ. – 7 лют . – С. 2–3.
7. Мартинюк Т.С. Діяльнісне спрямування уроків географії в моделі емпайерменту [Електронний ресурс] / Т.С. Мартинюк // Народна освіта. – 2010. – Випуск 1. – Режим доступу: http://narodnaosvita.kiev.ua/Narodna_osvita/vupysku/10/statti/martinyk.htm
8. Янченко О.І. Форми і методи контролю знань в умовах сучасних навчальних технологій: Метод. розробка. / О.І. Янченко. – Кривий Ріг: Інгuleцький технікум Криворізького технічного університету, 2008. – 27 с.

This article is dedicated to modern approaches in organization of test of educational and cognitive activity for general education.

Approaches to determination of such concept as test were analyzed. There were shown types and functions of current test and principles of checking of educational and cognitive activity which its realization depends on.

It was determined that activity approach in organization of current test for students gives the opportunity to solve great number of necessary pedagogical tasks: optimization of productive time of a lesson; development of self-regulation; systematic and responsibility during the process of learning.

Activity approach in organization of a test for students through geographical dictations gives an opportunity to solve a huge number of necessary pedagogical tasks: optimization of a productive time of a lesson, creating situation of self-activity and interest, development of responsibility and systematic skills during the educational process. Students get used to work the educational material out according to the requirements of the procedure of a test.

The author underlines the fact that controlling and estimating students' progress, a teacher must act according to the didactic requirements, use different forms of estimating progress, remember about the impact of a mark on emotional condition of a student. Multimark scale of evaluation and teaching students how to express their opinion problematically, estimating their progress by themselves and self-estimation of their activity need also more professional using.

Key words: test, educational activity, activity approach, the quality of education, current test.

УДК 378.637(450)

Нелін Євген

Nelin Yevhen

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ІТАЛІЇ

MODERN TENDENCIES OF PROFESSIONAL TEACHER TRAINING IN ITALY

У статті досліджуються особливості підготовки вчителів початкової та середньої школи Італії в XXI ст. Аналізується роль політичних сил у прийнятті освітніх реформ. Відмічається стан педагогічної освіти Італії до підписання Болонської декларації та результат прийнятих реформ щодо створення єдиної системи підготовки вчительських кадрів.

Ключові слова: спеціалізований курс з підготовки вчителів середньої школи (SSIS), університетський курс “Початкова освіта” (CLSFP), активне освітнє стажування (TFA), професійна підготовка вчителів, реформа, тьютор.

Споконвічне протистояння між католицькою церквою та країною за вплив на освітню систему, в якій професійний розвиток педагога, безумовно, є одним із головних пріоритетів, призвів до формування суперечливого образу вчителя. Традиційно, аж до кінця 1990-х рр., в Італії готували вихователів та класоводів (*maestro*) в педагогічних технікумах, а вчителів середньої школи (*insegnante*) на кваліфікаційних курсах. На початок 1970-х рр. почали лунаати пропозиції по залученню університету, з метою конкретизації його ролі в питаннях професійного навчання вчителів. Згідно президентського указу №417 “Про правовий статус викладацьких кадрів, управління та моніторинг дитячих садків, початкових, середніх та мистецьких шкіл держави” від 31 травня 1974 р. [8], вперше визначались посадові обов’язки та права вчителів, однак не визначалась програма їх підготовки. Відсутність спільних ідей у питанні навчання педагогічних кадрів призвела до нагромодження великого штату вчителів різної кваліфікації, що спонукало до створення двох програм з підготовки вчителів: спеціалізованого курсу з підготовки вчителів середньої школи (SSIS) та університетського напрямку “Початкова освіта” (CLSFP).

Питання професійної підготовки вчительських кадрів різних країн світу досліджується сьогодні багатьма компаративістами як в Україні, так і за її межами. Найбільше уваги темі навчання викладачів в Італії приділили Х. Кричковська [1] та Н. Постригач [3]. Не менше часу цій проблемі приділяється в Росії (М. Скоробогатова) та Польщі (С. Савіцька-Вільгусяк). Також не минули увагою розробки італійських учених (Н. Бар’єрі [4], Дж. Дзаго, Дж. Луццатто [7] та ін.). Зважаючи на великий інтерес до цієї теми, метою нашого дослідження є систематизація досвіду Італійської Республіки в підготовці вчительських кадрів з огляду на проведення реформ у межах Болонського процесу.

Наше дослідження проведено в рамках системно-структурного підходу та в діахронному вимірі, згідно якому автор намагається проаналізувати всі можливі чинники впливу на систему вищої освіти Італії загалом, і професійну підготовку вчителів зокрема. Для досягнення поставленої мети використали такі теоретичні методи, як аналіз наукових робіт та їх синтез для отримання цілісної картини, діахронний аналіз, щоб простежити еволюцію системи підготовки вчителів, а також інтерв’ю, як уточнення розробок італійських освітніх політиків.

На кінець XX ст. в Італії продовжувала функціонувати централізована система з підготовки вчителів, налагоджена ще за часів фашизму. Однак, на початок 1990-х рр., відомий

педагогічний факультет (*Facoltà di Magistero*) було реорганізовано на факультет підготовчої освіти (*Facoltà di Scienze della Formazione*), у якому навчали спеціалістів за напрямками: “Загальна педагогіка”, “Піклування” та “Управління”. В новоствореній структурі, згідно закону №341 від 19 листопада 1990 р. [10], мала проходити виучка студентів за напрямом “Початкова освіта” (*Corsi di Laurea in Scienze della Formazione Primaria (CLSFP)*), однак лише 1998-99 н.р. увінчав собою відкриття даного курсу, чим уперше в історії Італійської системи освіти, підготовка вихователів дитячих садків та класоводів (*maestro*) почала здійснюватись на університетському рівні.

Навчальна програма курсу представлялася на рівні чотирирічної підготовки, розділеної на два рівних етапи із загальною кількістю 180 кредитів. Однак, враховуючи вимоги Болонського процесу та перехід до системи “3+2”, програма курсу *CLSFP* зросла до п’яти років. Якщо на першому етапі відбувається вивчення психології, соціології та фундаментальних педагогічних дисциплін (освітології, історії освітології, методики викладання тощо), то другий етап представляє собою спеціалізоване навчання за напрямками “Дошкільна освіта” або “Початкова школа”. Під час фахової підготовки, студенти починають застосовувати набуті знання на практиці в лабораторіях, готуючись до активного стажування в дитячих садках або в елементарних школах. Після проходження практики в природньому середовищі на 4-5 курсах, студент має завершити навчання захистом проекту перед комісією. До останньої завжди входять інспектори Міністерства освіти, університетів та досліджень (*MIUR*), які виступають посередниками між університетом і ринком праці, зараховуючи студентів до державного реєстру вчителів (*Graduatoria*) [9] за результатами навчання і захисту проектів.

Станом на початок 2015 р., навчання студентів за напрям *CLSFP* відбувалося в кожному найбільшому університеті регіону, до якого приймалась визначена *MIUR* кількість студентів, яка розраховувалась згідно результатів змін на ринку праці у галузі та пропозицій навчальних закладів. Щороку навчальну програму курсу намагаються зробити збалансованою на прохання як предметноорієнтованих спеціалістів, які схиляються до думки написання навчального плану на великій кількості фахових предметів, так і спеціалістів перехресних спеціальностей, які вважають, що розбудова навчального плану має відбуватися переважно на ґрунті педагогіки, психології, дидактики, антропології та соціології [5, с.151-152].

Друга революційна реформа професійної підготовки вчителів була втілена в життя міністерським декретом №153 від 26 травня 1998 р. [6], і полягала у відкритті спеціалізованого курсу з підготовки вчителів середньої школи (*SSIS*), створення якого передбачалось ще у 1990 р. З виникненням даної інституції, всі майбутні вчителі італійських шкіл проходили спеціальну підготовку на академічному рівні, а сам *SSIS* являв собою обласний інститут, який створювався консорціумом регіональних університетів, з метою уникнення розповсюдження подібних курсів, і як наслідок зростання рівня безробіття серед випускників, кількісний склад яких визначався *MIUR* відповідно до тенденцій на ринку праці.

Реалізація *SSIS* у різних регіонах, у яких планувалось відкриття курсів, очевидно відрізнялось через їхнє створення в автономному режимі. Відсутність точного контролю над підготовкою великої кількості вчителів призвела до тимчасового закриття курсів у 2001 р. на прохання “Об’єднання університетських центрів з дослідження освіти і дидактики” (*CONCURED*) та “Об’єднання ректорів італійських університетів” (*Cruì*), до того закладавших фундамент діяльності *SSIS*. Кадровий склад кожного *SSIS* формувався як з академічних викладачів, так і зі штатних експертів середніх шкіл, прийнятими на певний час за договором на роль супервайзера шкільної практики. Тьюторський супровід студентів *SSIS* не мав особливих відмінностей від педагогічної підтримки студентів курсу *CLSFP*. Тьютори обиралися комісією у складі університетських викладачів та адміністрацією регіонального управління освіти.

Згідно “тьюторської” моделі [2, с. 222], половину свого робочого часу модератори працювали в школі, а другу проводили в університеті, де контролювали практичну частину навчального плану студентів [3]. Зазвичай, за кожним тьютором закріплювалось 20-30 осіб, які приймалися для написання навчального проекту, його подальшої реалізації в школі та фінальному захисті перед комісією.

Такий обмін персоналом між університетом і школою активізував систему наступності, що зменшила розрив між двома установами. В світлі професійної підготовки вчителів, в обов'язки університету входило складання високоякісної і конкурентоспроможної програми, тоді як школи повинні були створити умови для апробація запропонованих теорій, методологічно-інноваційного та культурного заглиблення. Однак, як показує практика, часто погляди університетських академістів не співпадали з практикою тьюторства вчителів середніх шкіл, що великим чином посприяло ліквідації *SSIS*.

Ця подвійна модель професійної підготовки вчителів, “*CLSFP* – інтегральна модель початкової підготовки вчителів, а *SSIS* – послідовна модель” [1, с. 218], працювали впродовж першої декади XXI ст., доки С. Берлусконі не сформував свій 3-й уряд (2008), в якому *MIUR* очолила Маріастелла Джельміні, яка заявила про необхідність перегляду системи через визначення нового маршруту професійної підготовки вчителів, паралельного до *CLSFP* та *SSIS*. З початку 2008 н.р., в Італії перестала здійснюватись підготовка вчителів середньої школи на базі *SSIS*, а система підготовки педагогічних кадрів являла собою картину розгубленого постіндустріального суспільства.

Експеримент із переформатуванням *SSIS*, який тривав до 2011 р., призвів до створення курсу “Активного освітнього стажування” (*Tirocinioformativoattivo (TFA)*). Нова система відрізнялась від *SSIS* у трьох аспектах: 1. Скорочення терміну навчання (з 2-х до 1 р.); 2. Зменшення в навчанні психолого-педагогічного на користь дисциплінарного і культурного компонентів; 3. Збільшенні активної практики в класі під керівництвом тьютора. Впроваджена програма *TFA* стала адаптованою до вимог Болонського процесу (3+2+1), порівняно з курсом *SSIS* (4+2).

Через те, що *SSIS* на певний час став академічним центром підготовки вчителів, що не відповідало вимогам традиційної системи, прихильної до академічних традицій, університетські професори, ворожі до *SSIS*, отримали можливість вплинути на *MIUR*, щоб ліквідувати паралельну організацію. Однак, на думку деяких учених, на це рішення вплинули принципи, поширювані правоцентристами, що *SSIS*, як культурно, так і політично, були витвором лівих сил і лівої педагогіки, тому зменшення уваги до професійної освіти, порівняно з “культурним” навчанням, сприймалося правими силами менш заполітизованим. Інші бачили зміцнення культурної освіти вчителів в останній спробі втримати неогегелянські погляди “Джентілійців”, прихильних до ідеї, що “може навчити лише той, хто сам знає”. Зміна *SSIS* на *TFA* пояснюється також через виникнення великої черги бажаючих працювати у школах та зростання кількості вчителів-безконтрактників (*precari*), що стало причиною підняття лівоцентристським урядом Р. Проді (2006–08) питання про закриття як вчительських списків, так і *SSIS* зокрема [4, с. 331].

Активне освітнє стажування (*TFA*) введене міністерським указом № 288 від 12 грудня 2011 р. формується сьогодні з трьох складових: навчання психолого-педагогічним дисциплінам; стажування в школі (під керівництвом вчителя-тьютора); лабораторні заняття, спрямовані на обговорення практики та аналіз навчального досвіду. Для цього в спеціальних лабораторіях тісно співпрацюють університетські викладачі з тьюторами.

Щоб отримати доступ до *TFA* необхідно скласти попередній вступний тест, підготовлений *MIUR* та загальний для всіх університетів, який передбачає 60 запитань загалом, серед яких 50 предметних запитань та 10 запитань з італійської мови на розуміння прочитаного тексту,

тривалістю 180 хвилин. Усі запитання з вибором однієї правильної відповіді (0,5 бала) з 4-х запропонованих. Для допуску до письмового випробування, розробленого кожним університетом окремо, в якому передбачаються лише відкриті питання, кандидат повинен набрати щонайменше 21 бал з 30 можливих. У випадку конкуренції, пов'язаної з науково-технічними розробками, письмовий іспит може бути доповнений проведенням практичного заняття в лабораторії, де аргументоване викладання власних здобутків є основним критерієм оцінювання, за результатами якого магістрант повинен також набрати мінімум 21 з 30 можливих балів. Останній, третій іспит, відбувається в усній формі і є практичним захистом своїх напрацювань, оцінюється в 20 балів, а зарахування проходить з отриманням щонайменше 15 балів. Остаточний рейтинг нових вчителів до обласного реєстру формується шляхом додавання балів за результатами попереднього вступного тесту (21/30), університетського письмового (21/30) та усного (15/20) іспиту. До цього ще слід додати бали результатів кваліфікаційних оцінок під час навчання.

Із зростання автономії вищих навчальних закладів, педагогічна освіта отримала абстрактніший характер, а вчителям прищеплювались такі вміння як: усвідомлення психосоціальних потреб учнів, гнучкість у розробці освітньої мотивації, заохочення учнів до активного шкільного життя тощо. Однак, не дивлячись на демократичний устрій та зближення освітньої системи до загальноєвропейських вимог, пануючою ідеологією в підготовці фахівців продовжує бути неогегелянська ідея Дж. Джентіле про професіоналізм та знання вчителем предмета, в протизвагу інтеграційним ідеям мультикультуралізму та тьюторства як засобу підтримки студентів. Разом з тим, як випускники колишнього SSIS, так і нової системи TFA мають всі права викладати профільні дисципліни в інших країнах Європи, не дивлячись на те, що донедавна Італія була єдиною з найбільш розвинутих країн світу, де бракувало програм з професійної підготовки вчителів, а викладання в школах дозволялося по отриманню університетського диплому *laurea* [11].

Отже, сектор професійної підготовки вчителів Італії є відносно молодим та динамічним. Сьогодні найбільшими недоліками італійської системи педагогічної освіти є відсутність взаємозв'язку між навчанням і працевлаштуванням, перевищення попиту на роботу вчителем над пропозицією і відповідно велика кількість безробітних, які працюють щороку за контрактом. Результатом цієї ситуації є група заходів, які вживаються урядом М. Ренці, під загальною назвою "Хороша школа", згідно яким має бути ліквідовано багаторічну систему прийняття на роботу вчителів за контрактом. Реформа пропонує прийняти на роботу 100 тис. безконтрактників з 300 тис. працюючих, які систематично змінюють учителів у різних школах області через низку причин: галузей, незадовільні результати, конфлікти тощо.

Можливий перехід Італії до професійної освіти з постійно працюючими на безконтрактній основі шкільними кадрами, наблизить систему вищої освіти держави до Української моделі працевлаштування вчителів по завершенню педагогічних університетів. Тому, на нашу думку, перспективним є аналіз подальших, очевидно систематичних, освітніх реформ в Італії, особливо в світлі культурологічної ідеї англійського літописця Беди Преподобного: "Поки стоїть Колізей, буде стояти Рим; коли Колізей впаде, впаде Рим; коли впаде Рим, впаде світ".

Список використаних джерел

1. Кричківська Х. Особливості базової університетської підготовки вчителя в Італії (кінець ХХ – початок ХХІ ст.) [Текст] / Х. Кричківська // Вісник Львівського університету. Серія педагогічна. – Львів, 2008. – № Вип. 24. – С. 217-224.
2. Пахомова Т. Шляхи впровадження тьюторської системи освіти у зарубіжних країнах [Текст] / Т. Пахомова // Проблеми підготовки сучасного вчителя. – 2012. – № 5(1). – С. 220-224.

3. Постригач Н.О. Інноваційні аспекти професійного розвитку вчителів в Італії / Н.О. Постригач // Теорія і практика управління соціальними системами. – 2014. – № 2. – С. 67-78.
4. Barbieri N.S. TeacherstraininginItaly (K.G. Karras, C.C. Wolhuter – International Handbook on Teacher Education Worldwide. Issues and Challenges for Teacher Profession). – n. volume I – pp. 315-339.
5. Cappa C., Niceforo O., Palomba D. La formazione iniziale degli insegnanti in Italia / Cappa C., Niceforo O., Palomba D. // Revista Espanola de Educacion Comparada. – 2013. – № 22. – pp. 139-163.
6. Criterigenerali per la disciplina da parte delle università degli ordinamenti dei Corsi di laurea in scienze della formazione primaria e delle Scuole di specializzazione all'insegnamento secondario : Decreto Ministeriale 26 maggio 1998, №153 [електронний ресурс]. Режим доступу:
7. Luzzatto G. La SSIS, i suoi memici, il progetto in gestazione [електронний ресурс]. Режим доступу:
8. Norme sullo stato giuridico del personale docente, direttivo ed ispettivo della scuola materna, elementare, secondaria ed artistica dello Stato : Decreto Presidente Repubblica 31 maggio 1974, №417[електронний ресурс]. Режим доступу:http://www.edscuola.it/archivio/norme/decreti/dpr417_74.html
9. Reclutamento docenti e Graduatorie [електронний ресурс]. Режим доступу:<http://www.istruzione.it/urp/reclutamento.shtml>
10. Riforma degli ordinamenti didattici universitari : Legge 19 novembre 1990, №341[електронний ресурс]. Режим доступу:<http://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:legge:1990-11-19;341>
11. Tonizzi E. Intervista a Giunio Luzzatto, presidente della conferenza nazionale dei centri universitari per la ricerca educativa e didattica (CONCURED)[електронний ресурс]. Режим доступу:<http://www.sissco.it/articoli/annale-i2000-1053/le-scuole-di-specializzazione-per-linsegnamento-superiore-1066/intervista-a-giunio-luzzatto-presidente-della-conferenza-nazionale-dei-centri-universitari-per-la-ricerca-educativa-e-didattica-concured-1068/>

The article deals with the peculiarities of primary and secondary schools teachers training in the XXI century in Italy. The author shows the condition of pedagogical education of Italy before the signing the Bologna Declaration and the result of accepted reforms in creating a single system of teachers training. Socio-economic, political and scientific reasons for introducing the course “Sciences of Primary Education” (CLSFP), at the undergraduate level were analyzed; the peculiarities of the system of specialized training courses for secondary school teachers (SSIS) were shown, and a new system of the educational background of teachers under active educational training (TFA) involving university and school coordinators was revealed. The attention is paid to training programs for primary and secondary schools at the universities and qualification courses. Disclosed feature educational policy of the Italian government at the turn of the century is characterized. The author analyzes the system of SSIS and CLSFP, methods of entrance exams to university on teachers specialty and teachers opportunities to work outside Italy. It has been marked the role of tutoring in organization of the educational process and university students adaptation. It is noted on cooperation between schools and universities with the purpose of sequential approximation between the organizations. The author made a conclusion that the system of vocational teacher training in Italy is still being in the stage of reforms realized in the alternative games of the dominant political forces. The latest example of reforming education degree is M. Renzi’s government reform called “Good School”.

Key words: *Interacademic Graduate School of Secondary School Teacher Training (SSIS), Degree Program in Sciences of Primary Education (CLSFP), formative active school practice (TFA), professional teacher training, reform, the tutor.*

УДК 37.013

Олексюк Наталія

Oleksiuk Nataliya

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ РОБОТИ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА З УЧНЯМИ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL PRINCIPLES OF WORK OF A SOCIAL TEACHER WITH SECONDARY SCHOOL PUPILS

У статті обґрунтовано актуальність соціально-педагогічної роботи в сучасній загальноосвітній школі, виділено низку проблем, пов'язаних з її організацією та здійсненням. Виокремлено поняття "соціальний педагог навчально-виховного закладу", окреслено зміст роботи соціального педагога щодо забезпечення ефективності процесу соціалізації учнів.

Ключові слова: загальноосвітня школа, соціальний педагог, учень, соціально-педагогічний процес, соціальне виховання, соціалізація, соціалізованість.

Трансформаційні процеси в Україні призводять до змін пріоритетів в усіх сферах суспільного життя. Особливо це позначається на молодому поколінні, в свідомості й поведінці якого ще не сформувалися й не закріпилися значимі ціннісні орієнтації. За таких обставин важливою є проблема виховання соціально зрілої особистості, яка характеризується самостійністю і відповідальністю за події власного життя, уміннями, необхідними для продуктивної взаємодії з іншими людьми [4, с. 7]. Будь-яке розвинуте суспільство зацікавлене у формуванні, збереженні та розвитку тих соціальних інститутів, які здатні позитивно впливати на вирішення соціальних проблем суспільства та активізацію процесів соціального виховання та соціалізації особистості у суспільстві. Основними соціальними інститутами, в яких відбуваються означених процеси є сім'я та навчально-виховний заклад.

Фахівцями, які забезпечують ефективність соціального виховання та соціалізації підростаючого покоління в навчально-виховних закладах, зокрема – в загальноосвітніх школах, є, насамперед, соціальні педагоги. В організації своєї роботи шкільний соціальний педагог повинен надавати пріоритет створенню здорового мікроклімату в колективі, гуманізації міжособистісних відносин, сприяти реалізації здібностей кожного, захисту інтересів особи, організації дозвілля, включенню в соціальну корисну діяльність, вивчати специфічні проблеми школярів, їхніх батьків і вчителів й вживати заходи щодо їх вирішення. Особливу увагу він має приділяти проблемам захисту дітей від жорстокості, егоїзму, всюдозволеності дорослих [1, с. 39].

Упродовж останніх років напрацьовано значну кількість досліджень, присвячених змісту й особливостям роботи соціального педагога. Так, теоретичні засади соціально-педагогічної діяльності висвітлені в працях О. Безпалько, І. Зверевої, Ю. Мельник, П. Шептенко. Методологія професійної соціально-педагогічної роботи розглянута в роботах А. Капської, Л. Міщик, Н. Нікітіна, В. Савченка, С. Харченка. Напрями та функції соціально-педагогічної роботи в закладах освіти вивчали М. Житеньов, Ю. Клочан, А. Малько, О. Марінушкін, Л. Різник, Ж. Серкіс, С. Шаргородська. Змісту роботи соціального педагога в загальноосвітній школі присвячені праці Л. Артюшкіної, Н. Басова, Л. Нікітіної, Р. Овчарової, В. Сорочинської, М. Шакурової, В. Шульги. Критерії ефективності соціально-педагогічної діяльності обґрунтовані в роботах І. Трубавіної.

Аналіз численних досліджень науковців, методичної літератури щодо змісту та особливостей роботи соціального педагога у загальноосвітніх навчальних закладах дає підстави

виокремити низку теоретичних і практичних проблем в організації його професійної діяльності, а саме: відсутність чітко визначеного функціоналу соціального педагога в нормативних документах Міністерства освіти України; ототожнення завдань діяльності практичного психолога і соціального педагога в закладах освіти; надмірний діапазон напрямів професійної діяльності фахівця.

Тому метою нашої статті є дослідити теоретико-методичні основи соціально-педагогічної роботи з учнями загальноосвітньої школи. Для виконання поставленої мети виокремлено низку завдань: охарактеризувати сутність понять “соціально-педагогічний процес”, “соціальне виховання”, “соціалізація” в контексті загальноосвітньої школи, виявити роль соціального педагога у процесах соціального виховання і соціалізації учнів, розкрити зміст роботи соціального педагога щодо організації та здійснення означених процесів.

Соціальний процес – це серія явищ чи взаємодій, які відбуваються в організації, структурі груп і змінюють стосунки між людьми чи між складовими елементами спільноти. Процес, який має місце в соціально-педагогічній системі, називається соціально-педагогічним. Під час соціально-педагогічного процесу відбувається перетворення об’єкта в суб’єкт соціально-педагогічного впливу, тобто основним змістом даного процесу є перетворення соціально-педагогічних знань у власний потенціал індивіда, групи [2, с. 121].

Вважаємо, що одними із найважливіших соціально-педагогічних процесів, є процес соціального розвитку особистості. Особистість – це особа або індивід, яка (-ий) володіє якостями загальнолюдського, індивідуально-неповторного та суспільно-значимого; це стійкий комплекс якостей, цінностей, властивостей, набутий під впливом відповідної культури суспільства і конкретних соціальних груп в процесі тісного спілкування та діяльності. На основі аналізу ряду наукових джерел нами виділено наступні типи особистості: базовий, реальний (модальний) та ідеальний тип особистості [2, с. 117]. При цьому встановлено, що соціальний розвиток особистості відбувається в ході її соціального виховання та соціалізації [9, с. 32].

Погоджуємося з твердженням А. Капської [4, с. 27] про те, що соціальне виховання – це система соціально-педагогічних заходів, спрямованих на становлення та реалізацію людини, групи, суспільства їх духовного потенціалу, а також гуманізацію відносин у соціумі; цілеспрямована діяльність, покликана формувати у дітей систему якостей особистості, поглядів і спостережень. Головна мета соціального виховання полягає у формуванні людини, готової до виконання громадських функцій трудівника і громадянина [1, с. 46]. Виходячи з означеного, констатуємо, що соціальне виховання є основою для процесу соціалізації особистості. У свою чергу, соціалізація – це історично-обумовлений процес розвитку особистості дитини, теоретичного і практичного засвоєння нею цінностей, норм, установок, зразків поведінки, які притаманні певному суспільству [4, с. 87]. Складовими соціалізації дитини є: гомінізація як прилучення дитини до роду; соціальна адаптація як стандартизація мови, сприймання морально-психологічних стереотипів, формування загальних цінностей, засвоєння значень, символів; енкультурація як засвоєння культурної спадщини, збагачення духовного світу особистості; інтеграція особистості; її індивідуалізація [4, с. 90-91]. Вважаємо за необхідне зауважити, що процес соціалізації учнів загальноосвітньої школи складається із трьох взаємопов’язаних процесів: організації соціального досвіду (налагодження життєдіяльності класу, організації взаємодії у класі, стимулювання діяльності, впливу на мікрогрупи в межах класу); освіти (систематичного навчання, пропаганди, поширення культури, стимулювання самоосвіти); індивідуальної допомоги (наданні допомоги у вирішенні власних проблем, створенні виховних ситуацій, стимулювання і заохочення процесу самовдосконалення) [9, с. 73-74].

Підтримуємо думку Л. Артюшкіної [1, с. 64], Л. Різник [8, с. 129], В. Шульги [10, с. 33] про те, що результатом соціалізації учня є його соціалізованість. Поряд з цим, маємо визнати, що сьогодні єдиної точки зору на те, що являє собою соціалізованість у наукових колах не існує,

а трактування цього поняття є досить багатограним. Так, у руслі суб'єкт-об'єктного підходу соціалізованість розуміється як сформованість рис, що задаються статусом і необхідних даному суспільству, або як наявність поведінкових моделей, що включають основні елементи інституційних вимог та приписів. Істотно інакше трактують соціалізованість дослідники, що розглядають соціалізацію як суб'єкт-суб'єктний процес. Вони вважають, що соціалізованість є показником адаптованості у суспільство і здатність бути суб'єктом власного розвитку [1; 4; 9; 10]. У нашому дослідженні опираємось на думку, що соціалізованість – це досягнення людиною (у нашому випадку, учнем) певного балансу між адаптованістю та індивідуалізацією в суспільстві. При цьому розуміємо, що соціалізованість є мобільною, тобто сформована соціалізованість може стати неефективною у зв'язку із зміною обставин.

У ході дослідження визначено, що показниками соціалізованості учня загальноосвітньої школи є наявність у нього низки соціально-значимих якостей, які проявляються у поведінці в сім'ї, школі, на вулиці і в громадських місцях, а також у ставленні до старших, ровесників, до самого себе та його соціальна компетентність. Важливою складовою соціальної компетентності учня є соціально-комунікативна компетентність – готовність дитини ефективно взаємодіяти з іншими людьми у системі міжособистісних стосунків. На сьогоднішній день розрізняють високий, середній та низький рівні розвитку соціально-комунікативної компетентності учнів [6, с. 44].

Вважаємо, що вагому роль у формуванні соціальної (соціально-комунікативної) компетентності учня загальноосвітньої школи, а відтак – у його соціальному вихованні та соціалізації, відіграє соціальний педагог. Зміст роботи соціального педагога відповідно до кваліфікаційної характеристики визначається її педагогічною спрямованістю. Це означає, що вся його професійна діяльність по суті являє собою комплекс заходів з виховання, освіти, розвитку і соціального захисту учнів [8, с. 129].

Варто зазначити, що соціальний педагог загальноосвітньої школи – це спеціаліст з організації соціально педагогічної роботи з різними групами школярів та їх батьками, вчителями, класними керівниками, адміністрацією, найближчим оточенням учнів; це фахівець соціального виховання, що здійснює посередництво між людиною і соціальним середовищем з метою розвитку як першої так і другої, а також гармонізації відносин між ними. Таким чином, об'єктами роботи соціального педагога в школі є учень, учитель, класний керівник, працівник, їхнє близьке і далеке оточення, а межі його діяльності виходять за межі освітнього закладу, включаючи в себе соціум різних рівнів: сім'ю, вулицю, мікрорайон, державні заклади та установи [9, с. 227-228].

Професійна діяльність соціального педагога у закладах освіти передбачає систему дій, спрямованих на виявлення, закріплення та розвиток позитивних рис особистості (мікро-соціуму), її (його) самореалізацію та виявлення та подолання негативних рис особистості (мікро-соціуму) [6, с. 5-7]. Вважаємо, що найважливішими завданнями соціального педагога загальноосвітньої школи є: створення умов, які б забезпечили учням повноцінну участь у всіх сферах соціальних відносин; формування комплексу знань, соціальних навичок та умінь, необхідних для самопізнання, доцільного розвитку власної інтенційної спрямованості, засвоєння норм соціальної поведінки, гармонізації внутрішньоособистісних та загально-суспільних інтересів, уміння вибудовувати загальноприйнятний стиль своїх стосунків із навколишніми; соціально-педагогічна корекція поведінки вихованців, доцільна вибірковість їхніх соціальних зв'язків; соціально-педагогічна профілактика девіантної поведінки; координація взаємодії різноманітних соціальних інститутів у ході розв'язання найгостріших соціальних проблем; можлива реабілітація несприятливого соціалізуючого середовища; допомога в особистісному та професійному самовизначенні; підготовка вихованців до самостійного життя [4; 6; 9].

Згідно нормативних документів, які регулюють діяльність соціального педагога, він виконує такі посадові обов'язки: здійснює посередництво між загальноосвітньою школою,

сім'єю, громадськістю, організовує їх взаємодію, об'єднує зусилля з метою створення оптимальних умов для всебічного розвитку особистості і соціуму; проводить соціально необхідну роботу щодо організації спілкування вихованців за місцем проживання; сприяє участі вихованців у науковій, технічній, художній творчості, розкриттю їх здібностей, талантів та соціальній адаптації; долучає різні установи до культурно-освітньої, профілактично-виховної, спортивно-оздоровчої та творчої роботи; виявляє персональні, між особові і внутрішньосімейні труднощі і конфлікти. Надає необхідну консультативну, методичну і психолого-педагогічну допомогу; готує вихованців до подальшого життя; додержується професійної етики, поважає гідність вихованця, захищає його від будь-яких форм насильства, пропагує здоровий спосіб життя; постійно підвищує свій професійний рівень, педагогічну майстерність, загальну культуру [3, с. 169-172].

Поряд з обов'язками, шкільний соціальний педагог має такі права: представляти та захищати інтереси клієнтів в органах законодавчої та виконавчої влади; вести державну і приватну соціальну практику згідно сертифікату або диплому; збирати інформацію, пов'язану з потребами клієнтів; проводити соціальні опитування, діагностичні обстеження; робити офіційні запити в громадській організації, державні установи з проханням про вирішення особистих і соціальних проблем клієнтів; інформувати державні органи про стан тієї чи іншої проблеми у сфері своєї діяльності; вносити пропозиції до організації, установи, підприємства, комерційні структури про заохочення батьків за соціальні ініціативи та активність; вести активну роботу з пропаганди досвіду сімейного виховання, використовуючи засоби масової інформації; очолювати громадські, ініціативні рухи, спрямовані на вирішення конкретних соціальних проблем за місцем проживання, навчання або роботи; сприяти правовому регулюванню взаємовідносин дитячих організацій, об'єднань з різними державно-суспільними структурами [3, с. 191-192].

На основі аналізу низки наукових досліджень, приходимо до висновку, що основними принципами роботи соціального педагога в загальноосвітньому закладі є: принцип особисто орієнтованого підходу, принцип демократизації, принцип розвитку, принцип інформатизації, принцип єднання традицій і новаторства, принцип креативності, принцип інтеграції, принципи відкритої системи (використання виховних можливостей соціуму), принцип взаємодії та професійної взаємодії [1; 9; 10].

Щодо змісту роботи фахівця соціального виховання, то його можна сформулювати як виявлення вихованців, які потребують допомоги, створення умов для розвитку вихованців і організація роботи з мікро соціумом. Зміст роботи соціального педагога ґрунтується на його основних функціях (діагностичній, прогностичній, організаційній, профілактичній, корекційній та реабілітаційній) і передбачає виконання: соціально-диспетчерської роботи (організацію соціально-педагогічного консилиуму; залучення до співпраці учителів, батьків, громадськості; пошук фахівця-консультанта; координацію роботи навчально-виховного закладу), діагностичної роботи (здійснення діагностичного мінімуму; поглиблення діагностики), корекційної роботи, надання соціально-педагогічної допомоги, організацію профілактичних та просвітницьких заходів [7, с. 24].

На основі цих означених функцій, учені виокремлюють такі напрями професійної діяльності соціального педагога в загальноосвітній школі:

а) за змістом роботи: вивчення соціально-психологічних особливостей особистості та соціально-педагогічного впливу мікросередовища на вихованців шляхом спостереження, бесід, опитування експертів, інтерв'ювання, тестування, аналізу документів; організація соціально-педагогічної взаємодії з особистістю, яка потребує допомоги, що забезпечується підтримкою дітей із проблемних сімей, спонуканням особистості до самоорганізації та самостійності, сприянням особистості у вирішенні її проблем; співпраця з сім'єю, школою та громадою; соціально-психологічна допомога та підтримка особистості у кризових ситуаціях здійснюється шляхом з'ясування проблеми, обговорення шляхів її вирішення, розробки плану дій, допомоги

в організації виходу з проблеми, координації зусиль найближчого оточення особистості, створення груп підтримки тощо; корекція стосунків, способів соціальної дії, посередництво у творчому розвитку особи і групи можуть бути реалізовані при моделюванні ситуацій, які сприятимуть оволодінню підлітками новим досвідом, допомозі у розблокуванні позитивних емоцій, створенні ситуації успіху, зміні уявлень вихованця про своє "Я", підтримці ініціатив окремого учня чи групи, створенні умов для творчості;

б) за об'єктом соціально-педагогічного впливу: робота з учнями (визначення готовності дитини до навчання в школі; супровід процесу адаптації дитини та батьків до школи; робота з обдарованими дітьми; робота з попередження насильства над дітьми та робота з дітьми, які зазнали насильства; робота з дітьми з особливими потребами та їхніми батьками, створення сприятливого навчально-розвивального інклюзивного середовища; здійснення соціально-педагогічного патронату дітей, які в силу певних обставин не відвідують школу; організація змістовного дозвілля дитини в навчальному закладі); робота з батьками школярів (організація пізнавальної діяльності; психолого-педагогічна просвіта (забезпечення педагогічного всеобучу батьків та інших членів родини (дідусів та бабусь), опікунів, прийомних батьків, усіх, хто причетний до виховання дітей); допомога родині у вихованні дітей відповідно до запитів батьків та особливостей виховання в конкретній родині; організація змістовного дозвілля); робота з вчителями (соціально-педагогічна просвіта; попередження та подолання конфліктів в освітньому середовищі; налагодження взаємодії в системі "учень-учитель-батьки"; організація змістовного дозвілля); робота з середовищем (педагогізація соціально-культурного середовища (міста, села, регіону загалом); посередницька діяльність у взаєминах дитини та родини з освітніми, соціокультурними закладами) [7, с. 31-39; 10, с. 90-94].

Відповідно до означених напрямів роботи соціального педагога, розрізняємо такі основні її види: правозахисна робота (пропедевтика правопорушень, соціальна підтримка різних категорій учнів та батьків); соціально-реабілітаційна робота; психологічна допомога; консультативно-посередницька робота; охорона здоров'я і пропаганда здорового способу життя; культурно-дозвіллева робота (організація діяльності дітей, батьків, сімейно-сусідських осередків, культурно-освітня робота за місцем проживання, організація фізкультурно-оздоровчого та культурного відпочинку, соціальна анімація) [1, с. 81-82; 4, с. 127].

Вважаємо, що основними шляхами оптимізації змісту роботи соціального педагога загальноосвітньої школи є: розробка та впровадження нових ефективних форм та методів роботи соціального педагога в означеній сфері; забезпечення всебічного розвитку учня, створення навколо нього позитивного оточення; координація педагогічних впливів; формування педагогічних знань у батьків щодо важливості їхнього авторитету, процесів соціалізації та виховання дитини, причини ранніх відхилень у поведінці дитини; сприяння оволодіння батьками методами виховної роботи з дитиною на різних вікових етапах її розвитку; забезпечення взаємодії школи та сім'ї з усіма виховними інститутами; підготовка кваліфікованих кадрів і підвищення кваліфікації фахівців, які працюють у школі.

Отже, робота сучасної загальноосвітньої школи як відкритої соціально-педагогічної системи передбачає розширення її виховних і освітніх функцій, турботу про гуманізацію середовища, що оточує дитину, ініціативу в соціально-педагогічній діяльності. Сучасні освітні заклади виконують нову соціальну роль, яка сприяє формуванню гармонійно розвинутої особистості. Саме соціальна педагогічна робота дозволяє вносити такі зміни в систему виховання дітей і підлітків, які забезпечують оптимальні умови для їх особистісного становлення, соціального захисту та соціалізації.

На нашу думку, подальшої розробки потребують питання взаємодії соціального педагога загальноосвітньої школи з іншими соціальними інститутами щодо вдосконалення змісту та форм соціально-виховної роботи, створення навчально-методичних посібників з проблем соціалізації дитини для фахівців, які працюють з школярами.

Список використаних джерел

1. Артюшкіна Л.М. Соціальний педагог школи: теорія і практика роботи / Л.М. Артюшкіна. – Суми : Сум ДПУ ім. А.С.Макаренка, 2004. – 124 с.
2. Безпалько О.В. Напрями і функції професійної діяльності соціального педагога у загальноосвітньому навчальному закладі / О.В. Безпалько // Педагогічна освіта: теорія і практика. Педагогіка. Психологія: Збірник наукових праць. – К. : КМПУ імені Б.Д. Грінченка, 2009. – № 11 (спецвипуск, Ч.1). – С. 117–121.
3. Збірник нормативно-правових документів психологічної служби та ПМПК системи освіти України / упоряд. В.Г. Панок, І.І. Цушко, А.Г. Обухівська. – К. : Ніка-Центр, 2005. – 436 с.
4. Капська А.Й. Актуальні проблеми соціально-педагогічної роботи: [модульний курс дистанційного навчання] / А.Й. Капська, О.В. Безпалько, Р.Х. Вайнола; [за ред. проф. А.Й. Капської]. – К., 2002. – 164 с.
5. Малько А. Соціальна педагогіка в школі [Текст]: Культурологічний аспект / А. Малько // Рідна школа. – 2001. – №3. – С. 36–40.
6. Мельник Ю. Соціальний педагог та його професійна діяльність [Текст] / Науково-виробниче видання “Соціальний педагог” / Упоряд. Т. Шаповал, Т. Гончаренко. – К. : Шкільний світ, 2006. – С. 5–44.
7. Методи та технології роботи соціального педагога : навчальний посібник / автори-укладачі : С.П. Архипова, Г.Я. Майборода, О.В. Тютюнник. – К. : Видавничий Дім “Слово”, 2013. – 492 с.
8. Різник Л.М. Особливості роботи соціального педагога в загальноосвітній школі [Текст] / Л.М. Різник // Соціальна робота в Україні: теорія і практика. – 2006. – №4 – С. 129–134.
9. Харченко С.Я. Соціалізація дітей та молоді в процесі соціально-педагогічної діяльності: теорія і практика: [монографія] / Сергій Якович Харченко. – Луганськ: “Альма-матер”, 2006. – 320 с.
10. Шульга В.В. Соціальний педагог у загальноосвітньому навчальному закладі [Текст]: методичні рекомендації / В.Шульга. – К. : Ніка-Центр, 2004. – 124 с.

The article analyzes a significant amount of researches devoted to the content and features of a social pedagogue in a secondary school. The essence of the concepts of “social-pedagogical process”, “social-pedagogical activity”, “social-pedagogical work” is given; subjects and social-pedagogical work is defined. The urgency of social-pedagogical work in modern secondary school is highlighted, a number of problems associated with its organization and implementation is given. The concept of “social teacher educational institutions”, defined by its responsibilities, rights and key functions is given. The author analyzes the concept of “personality” and reveals its main characteristics. It is established that the social development of the individual occurs in the course of her social upbringing and socialization. The author states that the main social institutions providing these processes are family and educational establishments. The concept of “social education” and its are goals determine. Special attention is paid to the concept of “socialization”. The essence of the socialization process of a student is characterised. The author defines the duties of the specialists ensureing the efficiency of social education and teachers socialization. The goals and objectives of the work of a social pedagogue in secondary school, his duties and rights are given. The principles of work of a social pedagogue in the educational establishment, his main functions are settled. The author reveals the areas of professional activity of a social pedagogue, its main types, content to ensure the effectiveness of students socialization process of students. The article highlightes the concept of “social competence” and “socio-communicative competence”, selectes indicators and levels of student’s social competence. Analyzes the types of social services provided by social pedagogue in secondary school for students, their parents and teachers. The ways of optimization of social teacher’s work in secondary school and the projected prospects of research in the field of socio-pedagogical work in school are set.

Key words: secondary school, social pedagogue, student, social-pedagogical process, social education, socialization.

УДК 374.01485.018

Павич Ніна

Pavych Nina

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ЗАКЛАДІВ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL FOUNDATIONS OF INNOVATING DEVELOPMENT OF IN-SERVICE TEACHER TRAINING INSTITUTES

У статті обґрунтовано організаційно-педагогічні умови розвитку інноваційної культури педагогічних працівників загальноосвітніх навчальних закладів; розглянуто особливості здійснення цього процесу в умовах післядипломної освіти.

Висвітлюються тенденції стандартизації, інформатизації та технологізації розвитку післядипломної педагогічної освіти в умовах трансформації суспільства.

Проаналізовано діяльність закладів післядипломної педагогічної освіти в умовах модернізації освітньої галузі в Україні. Розглянуто проблеми розвитку післядипломної освіти у контексті концепцій навчання впродовж усього життя.

Ключові слова: інноваційна культура педагогічних працівників загальноосвітнього навчального закладу; підвищення кваліфікації; організаційно-педагогічні умови; дистанційне навчання; післядипломна освіта; університет менеджменту освіти.

Становлення та розвиток України як незалежної європейської держави вимагає від її економічного потенціалу, політичної, громадської, науково-педагогічної спільноти створення оптимальних умов для всебічного розвитку особистості, що необхідно для формування сучасних і майбутніх творців інтелектуальної, духовної та виробничої сфери суспільства.

Інтеграція України у світовий освітній простір вимагає постійного вдосконалення національної системи освіти, пошуку ефективних шляхів підвищення якості освітніх послуг, апробації та впровадження інноваційних педагогічних систем, реального забезпечення рівного доступу всіх її громадян до якісної освіти, модернізації змісту освіти та організації її адекватно світовим тенденціям і вимогам ринку праці, забезпечення безперервності освіти та навчання протягом усього життя.

Інноваційний розвиток освіти України актуалізує проблему якісного оновлення післядипломної освіти та її найважливішої складової – системи підвищення кваліфікації педагогічних працівників. Як відомо, від ефективності діяльності цієї системи, професійної компетентності педагогічних працівників залежить загальний рівень розвитку молодого покоління, рівень зростання його економічного і соціального статусу. Тому метою післядипломної педагогічної освіти є задоволення індивідуальних потреб громадян в особистісному та професійному зростанні, сприянні забезпечення потреб держави у кваліфікованих кадрах високого рівня, здатних компетентно та відповідально виконувати посадові обов'язки, впроваджувати інноваційні освітні технології, сприяти подальшому соціально-економічному розвитку України.

Сучасна неперервна освіта має діяти як єдиний комплекс на основі субординації всіх ланок освіти, взаємозв'язку та координації її установ, що постійно розвивається й надає кожній людині можливість підключитися до освітнього процесу на будь-якому етапі її життя. Це забезпечується, насамперед, наступністю всіх структурних елементів системи на основі затверджених єдиних освітніх стандартів, взаємним доповненням різних форм навчання.

З огляду на це, післядипломну освіту слід розглядати не тільки як систему підвищення кваліфікації та перепідготовки дипломованих фахівців, а й як навчання впродовж усього життя.

Післядипломна педагогічна освіта створює соціально-освітній простір, у якому формується та розвивається інноваційна культура кожного педагогічного працівника, у тому числі й керівника загальноосвітнього навчального закладу.

Упродовж останніх років післядипломна педагогічна освіта України набула особливої популярності. Це сприяло можливості координувати освітню стратегію в галузі післядипломної педагогічної освіти країни, вивчати й узагальнювати накопичений науково-методичний досвід, розгортати широкий науковий пошук нових шляхів вирішення проблеми професійного зростання педагогічних та керівних кадрів загальноосвітніх навчальних закладів.

Діяльність закладів післядипломної педагогічної освіти щодо загальної середньої освіти в регіонах має носити випереджально-моделювальний характер та враховувати весь комплекс змін в освіті: інтенсифікацію навчально-виховного процесу, новий зміст і форми його організації, соціокультурну та ціннісну переорієнтацію освітньої діяльності, нові стратегії в управлінні навчальними закладами.

Інноваційна культура педагога є складовою його загальної культури, тобто складним інтегративним утворенням, яке сприяє сприйняттю нових інноваційних ідей в усіх сферах діяльності загальноосвітнього навчального закладу, готовності і здатності до підтримки й реалізації інноваційного розвитку закладу [4].

Зміст і структура інноваційної культури педагога визначається єдністю таких компонентів, як світоглядний, креативний, мотиваційний, когнітивний, рефлексивний [5].

Відповідно, процес формування та розвитку інноваційної культури педагога є довготривалим. Він передбачає врахування комплексу соціальних вимог, до якого входять: динамізм соціально-економічних та політичних змін у суспільстві; розвиток ринкової економіки; соціально-економічний та політичний розвиток регіону; інформатизація та комп'ютеризація всіх сфер життя в цілому й освіти зокрема; суттєві зміни ціннісних орієнтацій суспільства та особистості тощо. Тому процес підвищення кваліфікації керівників загальноосвітніх навчальних закладів набуває особливого значення.

Звернемо увагу на організаційно-педагогічні умови розвитку інноваційної культури педагога у процесі підвищення кваліфікації в закладах післядипломної педагогічної освіти, до яких відносимо:

- організаційне та програмно-методичне забезпечення навчального процесу в закладі післядипломної педагогічної освіти;
- вимоги до забезпечення навчального процесу викладачами закладів післядипломної педагогічної освіти.

Розглянемо складові, в межах яких реалізується система підвищення кваліфікації педагогів:

- формальної (забезпечується закладами післядипломної освіти);
- неформальної (здійснюється методичними службами, творчими об'єднаннями, професійними асоціаціями тощо);
- інформальної (реалізується власними силами освітян у насиченому інноваційному середовищі).

Основними показниками формальної освіти є державне замовлення на підвищення кваліфікації фахівців відповідної категорії, цілеспрямований і керований процес навчання на основі професійних програм і навчальних планів, забезпечення слухачів документом державного зразка про результати навчання.

При цьому неформальна освіта має вільні часові рамки, терміни, місце проведення та передбачає активне залучення практичного досвіду, сучасних форм і методів організації навчання. Завершується неформальне підвищення кваліфікації отриманням сертифіката, форму якого встановлюють організатори навчання.

У зв'язку з цим у закладах післядипломної педагогічної освіти найбільш розвинутим є формальне навчання. Тому завданнями курсів підвищення кваліфікації педагогічних працівників у закладах післядипломної педагогічної освіти є:

- формування їх методологічної та теоретичної компетентності; поглиблення соціально-гуманітарних знань;
- ознайомлення з психолого-педагогічними основами управління;
- розвиток навичок використання інформаційно-комунікаційних технологій;
- інформування щодо управлінських та педагогічних інновацій тощо.

Як відомо, курсова підготовка педагогів здійснюється за програми, які складаються з таких змістових модулів: соціально-гуманітарного, професійного, діагностико-аналітичного.

Зауважимо, що соціально-гуманітарний модуль виконує функцію оновлення та вдосконалення знань і вмінь із філософських, правових, економічних, політологічних та інших актуальних питань педагогічних працівників, яка потребує високого рівня розвитку загальної культури й особистих якостей педагога як людини, громадянина та фахівця.

Водночас професійний модуль виконує ключову функцію в підвищенні кваліфікації педагогічних працівників. Він забезпечує здобуття слухачами додаткових знань і вмінь відповідно до вимог професійно-кваліфікаційних характеристик педагогічних працівників та отримання ними найновішої інформації щодо досягнень науки світової й вітчизняної освіти. Професійний модуль спрямовує знання слухачів на застосування та проектування способів дій, що зумовлені актуальністю формування особистості. Цей модуль складається з двох частин (інваріантної і варіативної) та враховує спеціалізацію й професійну підготовку слухачів. Для забезпечення ефективного всебічного особистісного розвитку педагогів до варіативної частини навчальних планів вводяться різні спецкурси та факультативи з використання інформаційних та телекомунікаційних технологій в управлінні освітою, інноваційних технологій тощо.

У діагностико-аналітичному блоці передбачені такі форми роботи, що дають змогу слухачам курсів реалізувати набуті знання під час складання та захисту індивідуальних і колективних проєктів та конференцій з обміну досвідом.

Перша та друга складові навчального плану містять інваріантну і варіативну частини. Варіативна частина передбачає використання навчальних модулів відповідно до конкретних умов.

Зазначені програми розраховані для підвищення кваліфікації педагогічних працівників із різним стажем роботи.

Також процес реформування післядипломної педагогічної освіти безпосередньо пов'язаний з упровадженням дистанційного навчання як "специфічної організації педагогічного (навчально-виховного) процесу, основою якої є застосування в процесі навчання інформаційних і телекомунікаційних технологій; цілісний процес, що органічно включає в себе навчання, виховання й розвиток особистості" [2, с. 102] тощо.

Важливим аспектом дистанційного навчання є умови його реалізації. Так, у Концепції розвитку дистанційної освіти України визначено науково-методичне, кадрове, системотехнічне та матеріально-технічне забезпечення.

Дослідники відзначають особливе значення дистанційного навчання в системі післядипломної освіти педагогічних працівників. Наприклад, С. Калашнікова стверджує, що "запровадження сучасних технологій, зокрема інформаційно-комунікативних, розширює можливості організації професійної освіти та сприяє її розвитку. Імплементация ІКТ у практику професійної підготовки управлінців сприяє досягненню кількох суттєвих для розвитку потенціалу результатів, а саме: розширення доступу та вибору, покращення якості та ефективності навчання, створення можливостей для обміну досвідом і комунікації" [3, с. 316-317].

Дистанційній освіті притаманна низка позитивних ознак: формування принципово нового освітнього простору, який сприяє створенню постійно діючого, систематизованого та постійно поновлюваного джерела освітньої інформації, що міститься в електронних книгах та віртуальних бібліотеках; комфортність у навчанні незалежно від місця проживання та виду

діяльності; свобода вибору змісту, темпу, тривалості в часі; можливість задоволення пізнавальних інтересів та потреб особистості на всіх етапах її розвитку створює реальні передумови неперервної освіти; активне використання інтернет-ресурсів; вплив на формування світогляду особистості тощо.

Отже, використання дистанційної форми навчання в процесі підвищення кваліфікації педагогів індивідуалізує та дозволяє будувати навчальний процес на основі сформованої внутрішньої мотивації, спрямовує його на врахування освітніх потреб та запитів слухачів, встановлює суб'єкт-суб'єктну взаємодію між слухачами та викладачем, забезпечує безперервний розвиток інноваційної культури педагогічних працівників.

Зауважимо, що реформування процесу підвищення кваліфікації актуалізує проблему створення системи цілеспрямованого зростання рівня інноваційної культури педагогів.

Такий процес також пов'язаний зі створенням умов динамічної неформальної форми підвищення кваліфікації педагогів, яку забезпечують методичні служби, творчі об'єднання, професійні асоціації тощо.

Науково-методична робота регіональних методичних об'єднань, творчих груп, шкіл впровадження передового педагогічного досвіду мають більш особистісний, індивідуальний характер і позитивно впливають на формування та розвиток інноваційної культури кожного окремо взятого педагога, його безперервне професійне самовдосконалення. Переконані, що місією міських (районних) методичних об'єднань педагогів відповідних фахів є формування свідомої потреби кожного педагога до підвищення власних компетентностей упродовж усієї професійної діяльності.

Значний внесок роблять різні громадські фахові організації, що зазвичай улітку влаштовують семінари, конференції, творчі майстерні з актуальних проблем розвитку освіти. Також є велика кількість приватних корпорацій, які широко рекламують курси і семінари для педагогічних працівників.

У зв'язку з цим означена форма планування процесу підвищення педагогічних працівників сприяє вирішенню саме тих питань, які є актуальними для кожного учасника таких заходів. Як наслідок, підвищення кваліфікації педагогів буде більш умотивованим, що, безперечно, є необхідною умовою розвитку рівня їхньої інноваційної культури.

Привертає увагу й інформальна форма підвищення кваліфікації педагогів, що реалізується власними силами освітян у насиченому інноваційному середовищі. Однією з основних переваг такої форми підвищення кваліфікації є формування в педагогів потреби та здатності до самоосвіти. Саме це становить основу самоосвітньої діяльності педагога.

Звернемо увагу на організаційно-педагогічні умови розвитку інноваційної культури педагогів у процесі підвищення кваліфікації в закладах післядипломної педагогічної освіти, які пов'язані із забезпеченням навчального процесу викладачами цих закладів.

Відзначимо, що якість підвищення кваліфікації фахівців в умовах кредитно-модульної системи навчання залежить від інноваційного спрямування діяльності працівників закладів післядипломної педагогічної освіти. А це, у свою чергу, приводить нас до розуміння того, що навчання в системі підвищення кваліфікації педагогічних працівників має ознаки андрагогічного процесу, під яким розуміємо формування в слухачів як суб'єктів навчання ставлення до себе як до соціально й професійно зрілої особистості, здатної до самопізнання, самоосвіти, саморозвитку, рефлексії.

Андрагогізація навчання в процесі підвищення кваліфікації керівних кадрів освіти дозволяє: відійти від стандартної, уніфікованої організаційної моделі підвищення кваліфікації та забезпечити безперервний розвиток їх інноваційної культури; зробити більш гнучкими навчальні програми щодо обсягу та змісту наукової та практико корисної інформації, яка має тенденцію постійно зростати; реалізувати принципи індивідуалізації та диференціації, використовуючи дистанційну форму навчання; змінити характер суб'єкт-об'єктної взаємодії, що склалася в педагогічній моделі навчання, на суб'єкт-суб'єктні взаємини.

При цьому змінюється роль викладача закладу післядипломної педагогічної освіти, який корегує діяльність слухача, консультує, здійснює керівництво навчальними проектами, тобто виступає в ролі андрагога й тьютора. Між викладачем і слухачем встановлюється взаємодія, яка й забезпечує обмін інформацією в зручний для кореспондентів час.

Відповідно, основними критеріями для розвитку інноваційної культури педагогічних працівників із позицій забезпечення навчального процесу підвищення кваліфікації є:

1) на рівні змісту навчання: забезпечення можливості збільшення управлінських знань та вмінь у галузі інноваційного розвитку ЗНЗ; включення в освітні програми модулів із педагогічної інноватики; сприяння умовам до самопізнання, саморозвитку, самореалізації педагогів тощо;

2) на рівні методів навчання: застосування проблемного та проектного навчання; розвиток критичного мислення; використання рефлексивних технологій, діалогових методів; застосування сучасних психологічних методик розвитку самопізнання та самоконтролю; використання технологій індивідуального навчання; вибір методів і форм навчання, що відповідають особистісним особливостям слухачів тощо.

Роль закладів післядипломної педагогічної освіти досить важлива, адже вони сприяють становленню регіональної освітньої системи з урахуванням її соціально-економічних, соціально-політичних процесів, розвитку етнокультурних традицій та історичного досвіду.

Водночас діяльність закладів післядипломної педагогічної освіти щодо загальної середньої освіти в регіонах має носити випереджально-моделюючий характер та враховувати весь комплекс змін в освіті: інтенсифікацію навчально-виховного процесу, новий зміст і форми його організації, соціокультурну та ціннісну переорієнтацію освітньої діяльності, нові стратегії в управлінні навчальними закладами.

Отже, обґрунтовано організаційно-педагогічні умови розвитку інноваційної культури керівника ЗНЗ в умовах післядипломної освіти.

Подальший розвиток й ефективна трансформація регіональної системи післядипломної педагогічної освіти, управління нею має відбуватися через розширення учасників системи: залучення всіх, хто має вплив на навчальні результати тих, хто навчається (батьків, членів шкільних рад, асоціацій, адміністративних кадрів). За таких умов необхідне розширення форм навчання дорослих (взаємонавчання, педагогічне дослідження, засвоєння і експертиза педагогічних інновацій, колективна творчість, партнерська взаємодія тощо).

На часі і трансформація функцій працівників управлінських і методичних структур всіх рівнів: перехід від традиційних інструкторської та методичної функцій до супроводу й активної допомоги працівникам освіти з освоєння нових ролей, що передбачає модернізація освіти – педагог-дослідник, лідер творчої чи проблемної групи, учасник групи стратегічного планування, проектною групи, координатор, тьютор тощо.

Безумовно, це далеко не повний перелік інноваційних процесів у системі регіональної післядипломної освіти. Скоріше, це мінімум дій і напрямів. Реалізація цих пошуків має слугувати фундаментом системи інновацій, які забезпечать ефективність роботи інституту, дадуть змогу вийти на новий якісний рівень у системі неперервної освіти педагогічних кадрів.

Список використаної літератури

1. Ващенко Л.М. Концептуальні засади організації навчального процесу з підвищення кваліфікації педагогічних, науково-педагогічних та керівних кадрів освіти в умовах інноваційного розвитку інститутів післядипломної педагогічної освіти /Л.М. Ващенко// Післядипломна освіта в Україні. – 2012. -№2. – С. 54-60.
2. Даниленко Л. Менеджмент інновацій в освіті / Л. Даниленко. – К. : Шкіл. світ, 2007. – 120 с.
3. Калашнікова С.А. Освітня парадигма професіоналізації управління на засадах лідерства: монографія / С.А. Калашнікова. – К. : Київ, ун-т ім. Б. Грінченка, 2010. – 380 с.
4. Мурована Н.М. Інноваційна культура керівника загальноосвітнього навчального закладу (теоретичний аспект) [Електронний ресурс] / Н.М. Мурована // Народна освіта. – 2012. – №3 (18). – Режим доступу : <http://www.narodnaosvita.kiev.ua>.

5. Мурована Н.М. До проблеми визначення структури інноваційної культури керівника загальноосвітнього навчального закладу / Н.М. Мурована // Діяльність районних (міських) методичних кабінетів в умовах упровадження державних освітніх стандартів та інформаційно-комунікаційних технологій: тематичний збірник праць / за заг. ред. М.А. Віднічука. – Рівне, 2012. – С. 205-208.

The article substantiates organizational and pedagogical principles of development of the innovative culture of secondary educational establishment director, describes the features of the current process in terms of the postgraduate education.

The author characterises the tendencies of standardization, informatization and use of technical means in the development of in-service teacher training in terms of social transformation, covers the objectives within these tendencies and ways of meeting them. The article also describes the role of the University of Educational Management and the Consortium of in the development of standards, content and implementation of educational innovations and modernization of scientific research in-service teacher training (ITTIs).

The article deals with the scientific approaches to innovative changes in the system of postgraduate education, pedagogical conditions of teachers professional competence in enhancing their skills according to the requirements of the Law "Education". The author has proposed the organizational model of training courses, providing the formalization of a new quality of education ITTIs and development of teachers' professional competence.

The article explores the nature of educational innovations and management in educational establishments. The essence of management of educational innovations is revealed by analytical and predictive function, the function of planning, organizing function, the function of motivation and incentives, coordination, control function of regulation. Management of educational innovations is realized by certain principles arising as standards and guidance of activities and ensuing its success and effectiveness. The main directions of the management of educational innovations are defined.

Key words: *innovative culture of secondary educational establishment director; increase of qualification; pedagogical conditions; distance learning; graduate education; university education management.*

УДК 37.036+37.013

Петришин Людмила

Petryshyn Liudmyla

КРЕАТИВНІСТЬ ЯК ЧИННИК ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ

CREATIVITY AS A FACTOR OF FUTURE SOCIAL WORKERS' PROFESSIONAL COMPETENCE

У статті аналізується креативність як необхідна умова підготовки професійно компетентних соціальних педагогів; визначається поняття креативної компетентності як комплексу професійних вимог (знань, умінь, навичок) до підготовки фахівця, який включає систему комунікативних умінь, здатність до педагогічної творчості, уміння та навички використовувати фахові знання та продукувати на їх основі нові креативні ідеї.

Ключові слова: *креативність, творчість, компетентність, особистісні властивості, креативна особистість, майбутні соціальні педагоги.*

На сучасному етапі в науковій теорії креативність розглядається як функція всебічно розвиненої особистості, яка циклює в структурі особистісних якостей. У цьому розмаїтті

наявних думок про креативність як особистісну властивість більшість дослідників роблять акцент на об'єднанні креативності та творчого потенціалу, що можуть бути визначені як об'єднання здібностей й інших якостей особистості, які сприяють розвитку творчого мислення.

Зауважимо, що проблема становлення креативної особистості майбутнього фахівця достатньо об'ємно розкрита в наукових працях та дослідженнях, зокрема в положеннях: теорії та практики професійного становлення майбутнього спеціаліста в умовах вищих навчальних закладів Гончаренко С., Гриньова В., Гребенюк Г., Кушнір В., Лозова В., Мещанінова О., Нісімчук А., Романенко М., Сікорський П., Сущенко Л., Шпак О.; теорії формування та розвитку творчої особистості Андреев В., Божович Л., Гільбух Ю., Кичук Н., Лук О., Моляко В., Сисоєва С.; теорії та практики соціальної педагогіки Безпалько О., Галагузова М., Зверева І., Капська А., Лактіонова І., Міщик Л., Мудрик А., Рижанова А., Оржеховська В., Поліщук В., Поліщук Ю., Савченко С., Харченко С., Штефан Л., Яркіна Т.; теорії та практики підготовки фахівців соціальної сфери (соціального працівника й соціального педагога) відобразили в своїх дослідженнях вітчизняні учені Грига І., Гура О., Євтух М., Зверева І., Капська А., Карпенко О., Ковчина І., Міщик Л., Поліщук В., Харченко С. та ін.; російські дослідники Белічева С., Бочарова В., Галагузова М., Гусякова Л., Жуков В., Клушина Н., Павленок П., Панов А., Слатьонін В., Топчий Л., Фірсов М., Холостова Е., Шапіро Б., Шмельова Н., Щукіна Н та ін.

У контексті виконання завдань нашого дослідження розглядатимемо креативність як чинник становлення професійної та компетентної особистості майбутнього соціального педагога.

Інтерес у контексті проблеми формування креативної особистості як професіонала становлять погляди Н. Вишнякової, яка відносить креативність до складових професіоналізму. Зауважує, що креативність виступає умовою творчого саморозвитку особистості і є істотним резервом її самоактуалізації. Науковець стверджує, що процес формування креативності виражається сприйнятливістю, чутливістю до проблем, відвертим ставленням до нових ідей і здатністю руйнувати стереотипи з метою створення нового, отримання нестандартних рішень життєвих проблем. Вагомим є і те, що вона виокремлює творчу індивідуальність, яка є ваговою характеристикою професійної творчості, визначається як інтегральна креативно-особова категорія яка об'єднує: інтелектуально-творчу ініціативу; інтелектуальні здібності; об'ємність та глибину знань; схильність до творчого сумніву; здатність вести внутрішню творчу боротьбу; відчуття новизни, жадання пізнання; уміння бачити незвичайне в проблемі; професіоналізм [2].

Розглядаючи проблеми формування креативності особистості в процесі професійного становлення, такі науковці, як Березанська Н. та Нурков В. разом з різними вміннями та особистими характеристиками виділяли і креативність. Зауважували, що креативність є чинником, який забезпечує: створення принципово нових інтелектуальних продуктів, пов'язаними з новою професійною сферою знань та вирішення на їх основі нестандартних завдань; побудови оригінальних підходів до розуміння та інтерпретації знань; використання фахових знань в нестандартних ситуаціях; створення умов для саморозвитку знань, що підвищує рівень їх універсальності [16].

Загалом, креативність виступає системним чинником творчої особистості та ваговою умовою становлення професіоналізму майбутнього соціального педагога. Разом з тим, вона фіксується низкою необхідних показників: співвідношенням дивергентності та конвергентності; аналітичністю та синтетичністю знань; оригінальністю та нестандартністю; толерантністю до невизначеності; чутливістю до суперечностей.

Н. Шмельова, зважаючи на особливості професійної діяльності соціального працівника/педагога, розробила модель показників професіоналізму особистості та її діяльності, яка має структурно-рівневий вигляд, де найвищий – третій рівень відображає креативність у професійній діяльності фахівця соціальної сфери. На цьому рівні креативність визначається як

властивість особистості, що є необхідною для соціального педагога, а також виступає одним з основних показників ефективності його діяльності та визначає його професіоналізм, оскільки підстава професіоналізму – не тільки обширні і глибокі професійні знання, уміння та навички, але й якості особистості, які визначають творчий підхід до професійної діяльності [19].

Значний інтерес у контексті нашої наукової роботи становить дослідження портретних штрихів людини як суб'єкта творчості Лук А.: схильність до ігрової взаємодії з партнерами, прагнення навіть складні питання вирішувати в гумористичній формі; вільним від стереотипів; впевненим у собі; вмінні спілкуватися; вмінні зосереджувати увагу; у роздумах і твердженнях опиратися на першоджерела; прагненні виявляти проблеми там, де іншим вже все зрозуміло; сумніватися в загальноновизнаних істинах; прагненні оперувати неконкретизованими поняттями [13].

На початку ХХІ ст. у науковій теорії та практиці широко обговорюється питання про те, які ознаки особистості дозволяють вважати її творчою. Наведемо деякі з них: уміння вникнути в проблему, відірватися від реалій та побачити перспективу, ставити під сумнів очевидні факти, уникати поверхневих тверджень (Лук Н.); здатність побачити старе у новому контексті, відмова від орієнтації на стереотипи (Скульський Р.); відмова від категоричних думок, уміння вести пошук нового (Поташник М.); творчість передбачає наявність у педагога інтуїції (Дружинін В.); артистичність (Кузьміна Н., Кан-Калік В.); сприйнятливості до нових ідей, творча сміливість, допитливість, спостережливість, здатність дивуватися, здатність долати стереотипи, схильність до ігор (Мелік-Пашаєва А.); здатність побачити ціле раніше ніж окремі його деталі, здібність до перенесення функцій одного предмету на інший (Давидов В.); впорядкованість і динамічність знань, здібність до згортання і відкидання неістотного (Зіберт Х.); здібність до перенесення рішень, уміння вибрати одну з багатьох альтернатив (Теплов Б.); легкість асоціювання, здатність викликати в свідомості нові образи та створювати з них нові комбінації (Мідник С.).

Аналіз наукової літератури в контексті досліджуваної проблеми дозволяє визначити необхідні якості майбутнього фахівця соціальної сфери, які сприятимуть успішному формуванню креативності особистості в процесі навчально-виховної діяльності у вищому навчальному закладі: педагогічна чуйність і такт; педагогічна уява; вміння використовувати стандартні педагогічні прийоми в нестандартних ситуаціях; розумова активність; творча сміливість; інтуїція; артистизм та формування свого творчого бачення; розвиток творчої ініціативи; уміння створювати та вирішувати проблемні ситуації; допитливість та спостережливість; здатність долати стереотипи; чіткість знань та швидкість навчання; працьовитість та наполегливість; прагнення здобути знання необхідні для виконання конкретної професійної роботи; здатність віднайти головне в різних за змістом проблемах; відмова від авторитаризму та категоричних тверджень; уміння вести творчий пошук; легкість асоціювання; здібність виявити головне в проблемі раніше ніж деталі; здатність переносити функції одного предмету на інший, любити свою професію і себе у процесі професійної діяльності, творчо та компетентно вирішувати проблемні питання, чітко і вміло спрогнозувати результат, приймати самостійне рішення, саморозвиватися та самовдосконалюватися в процесі професійної діяльності.

З огляду на вище перераховану низку якостей особистості, що є необхідними для формування креативної особистості майбутнього фахівця, стверджуємо, що креативність це і також своєрідний комплекс здібностей особистості, які мають змогу проявлятися і в мисленні, і в діях, і в почуттях, і в комунікації, і в різноплановій діяльності майбутнього фахівця соціальної сфери. Саме тому варто зазначити, що в контексті дослідження проблеми формування креативності особистості майбутнього соціального педагога вагомим є дослідження Девіса Г. та Саллівена М., які запропонували модель, що визначає послідовність процесу формування творчої діяльності. Модель передбачає чотири етапи: усвідомлення необхідності творчої діяльності, творчого розвитку, вивчення особливостей творчої особистості; розуміння

основних характеристик творчого процесу, теорій творчості, розуміння та усвідомлення процесу виявлення творчих здібностей; вивчення конкретних методик, що досліджують, активізують та формують творчу особистість; застосування творчих здібностей, розширення досвіду, створення умов для ґрунтовного використання здібності особистості до творчості [12, с. 118-120].

Загалом, на сьогодні проблема формування креативності майбутнього фахівця, зокрема соціального педагога, є актуальною, так як креативність обумовлює становлення професійно компетентного фахівця, що формується на базі накопичених професійних знань, соціального досвіду, нових умінь та навиків. Усе це дозволяє знаходити та приймати професійно вірні рішення, застосовувати в професійній діяльності інноваційні форми та методи, бути компетентним.

У контексті нашого дослідження звертаємо увагу і на проблему професійної компетентності, на основі якої і формуватиметься креативна компетентність. Так, питанням професіоналізму й професійної компетентності в останнє десятиліття приділяється значна увага з метою розробки завершеної теорії формування фахівця-професіонала, тому вони стали предметом пильної уваги наукової теорії і практики (Дружилов С., Журавльов О., Тализіна Н., Клімов Е., Маркова А., Мітіна Л., Поваренков Ю., Пряжников М., Гладкова В., Коваленко О., Лазарєв М., Нагірний Ю., Романовский О., Шакуров Р., Щербаков О. та ін.). Саме тому констатуємо існування як широкого, так і більш вузького тлумачення поняття “компетентність”.

Багато що можливо з'ясувати шляхом організації самоосвітньої діяльності та компетентності людини. Сучасний освічений фахівець соціальної сфери не може і не має права вирішувати свої проблеми відокремлено від проблем і потреб життя інших людей, їхніх спільнот і народу, країни загалом. У низці наукових досліджень зазначається, що жоден ВНЗ не може навчити своїх випускників усьому і на всі випадки життя, але він може і зобов'язаний бути компетентним, озброїти їх досвідом і методами наукового пізнання, щоб можна було з найменшими витратами додаткової праці і часу засвоювати нову інформацію, поповнювати знання і розширювати теоретичний світогляд.

У широкому сенсі компетентність розуміється як ступінь соціальної та психологічної зрілості людини, яка передбачає певний рівень психічного розвитку особистості, психологічну готовність до певного виду діяльності, що дозволяє індивіду успішно функціонувати в суспільстві та інтегруватися в нього. У вузькому сенсі компетентність розглядається в якості діяльнісної характеристики, як міра інтегрованості людини в діяльність. Тобто це передбачає певну світоглядну спрямованість особистості, ціннісне ставлення до діяльності та її предметів.

Отже, компетентність є готовністю та здатністю людини діяти в будь-якій сфері, виражає значення традиційної тріади “знання – уміння – навички”. Вона передбачає володіння людиною відповідною компетенцією, яка включає її особистісне ставлення до предмета діяльності [1].

Якщо розглядати європейські стандарти компетентності, варто погодитися з думкою І. Лебедева, що компетентність – це здатність діяти в ситуації невизначеності, здатність працювати в команді та навчатися [11].

Перейдемо до поняття професійної компетентності. Не існує єдиної думки щодо визначення цього поняття, тож доцільним буде навести декілька прикладів. Так, одні вважають, що поняття “професійна компетенція” – це готовність і здатність цілеспрямовано діяти до вимог права, методично, організовано та самостійно вирішувати завдання і проблеми, а також самим оцінювати результати власної діяльності.

Інше визначення поняття дає Маркова А., на її думку це індивідуальна характеристика ступеня відповідності вимогам професії, як психічний стан, що дозволяє діяти самостійно і відповідно, як володіння людиною здатністю й умінням виконувати певні трудові функції [14].

Аналіз особистісних характеристик майбутнього креативного професіонала дають підстави стверджувати, що успішним фахівцем може бути тільки креативно компетентна особистість. У професійній діяльності компетентність варто розглядати як певну особистісну категорію, що характеризує людину як субекта професійної діяльності, та таку, яка здатна успішно виконувати свої професійні обов'язки. Матеріали ЮНЕСКО визначають креативність як здатність ефективно і творчо застосовувати знання і вміння в різноманітних життєвих ситуаціях, у соціальному контексті, в професійних ситуаціях [3, с. 7-8].

О. Карпенко поняття професійної компетенції тлумачить як інтегративне особистісно-діяльнісне новоутворення, яке становить збалансоване об'єднання знань, умінь і навичок та сформованої професійної позиції, що дозволяє самостійно і якісно виконувати завдання професійної діяльності, і яке перебуває у відношеннях діалектичної залежності з професійною спрямованістю особистості. Авторка виділяє прикладну, адаптивну, інтегративну, орієнтовну, оцінну, статусну функції професійної компетентності [9, с. 19].

Актуальною і науково вагомою є думка Ничкало Н., яка вказує, що професійна компетентність передбачає: наявність у суб'єкта професійних знань, умінь і навичок, а також найбільш важливих професійних якостей; прагнення майбутнього фахівця до конкретної професійної діяльності; уявлення про свої соціальні ролі; прагнення й ціннісні орієнтації; регулювання професійного становлення [15, с. 228].

Особливо актуальними в дослідженні проблеми компетентностей є наукові дослідження Зимньої І., присвячені соціально-професійній компетентності як цілісному результату професійної освіти. Компетентність науковець розглядає як актуальну, формовану особистісну якість, інтелектуально й особистісно обумовлену соціально-професійну характеристику людини, що ґрунтується на знаннях. Автор зауважує, що в процесі здобуття освіти в людини має бути сформована цілісна соціально-професійна якість, що дозволить їй успішно виконувати професійні обов'язки та взаємодіяти з іншими людьми. Цю якість авторка визначає як цілісну соціально-професійну компетентність людини. Вона розуміє соціально-професійну компетентність людини як особистісну, інтегративну, що проявляється в адекватності вирішення (стандартного й особливо нестандартного, яке вимагає творчості) завдань у всьому розмаїтті соціальних і професійних ситуацій. Соціально-професійна компетентність на думку науковця проявляється: діях, діяльності, поведінці, вчинках [5; 6].

Окрім того, аналіз інших наукових досліджень (Андреева А., Волкова Н., Горошкіна О., Дроздова І., Орлова О., Остапенко Н., Селіванова О., Семиного О.) з питань компетентності та компетенцій дає змогу стверджувати, що необхідною особистісною ознакою висококваліфікованого фахівця повинна виступати його креативна компетентність. Вважаємо актуальним визначенням Зазюна І. дане у науковому дослідженні "Філософія педагогічної дії", зокрема він зазначив, що *креативна компетентність* – це складне особистісне утворення, що включає інтелектуальні, емоційні, моральні та інші набуті знання, уміння і навички, що дозволяє на принципово новому, інтегративному рівні переносити набуті компетентності з однієї області життєдіяльності в іншу, з метою досягнення принципово нового результату діяльності, або виконання діяльності на принципово новому якісному рівні [7].

На етапі вивчення проблеми формування креативної особистості майбутнього професіонала креативна компетентність відіграє вагому роль так як виступає комплексом професійних вимог (знань, умінь, навичок) до підготовки фахівця, який включає систему комунікативних умінь, здатність до педагогічної творчості, уміння та навички використовувати фахові знання та продукувати на їх основі нові ідеї.

Зазначимо, що формування креативної компетентності у майбутніх соціальних педагогів як особистісної професійної ознаки зумовлене актуальною потребою суспільних відносин, що вимагає активних, творчо зорієнтованих, компетентних соціальних педагогів, які

характеризуються: високими професійними знаннями, креативною компетентністю, здатністю реалізувати творчі задуми та втілити їх у процес вирішення професійних проблем.

Саме тому притримуємося думки, що в процесі підготовки фахівців соціальної сфери необхідно забезпечити студентів не лише професійною, але й креативною компетентністю. Вона містить такі складники: систему комунікативних умінь (володіння нормами соціальної комунікації); здатність до педагогічної творчості; уміння та навички використовувати фахові знання та продукувати на їх основі нові ідеї.

Теоретичний аналіз проблеми формування креативності особистості майбутнього фахівця дозволяє констатувати, що більша частина робіт, які з'явилися останнім часом у науковому просторі аналізують креативність у різнопланових аспектах: креативність як чинник професійної успішності фахівця; креативність як аспект творчого стилю діяльності; креативність в управлінському спілкуванні; педагогічна креативність у процесі професійної підготовки; комунікативна креативність; креативність як чинник розвитку професійно-комунікативних здібностей.

Окрім того, аналіз проблеми формування креативності майбутніх соціальних педагогів, як фахівців соціальної сфери, дозволив відзначити, що процес формування креативності об'єднує ряд певних характеристик: інтелектуальні особливості творчої діяльності, що дозволяє створювати щось нове, неординарне, раніше не відоме, а також попередній вибір знань і вмінь, необхідних для того, щоб це нове створити; особистісні якості, що дозволяють продуктивно діяти в ситуації невизначеності, творчого вибору; творчі здібності, що передбачають відмову від шаблонності та стереотипності в судженнях і діях, та є основою творчої діяльності.

На основі сучасних педагогічних досліджень зробили висновок, що професійна діяльність фахівців не відповідає вимогам сучасного суспільства. На сьогодні одним із завдань професійної підготовки соціальних педагогів у вузі є формування креативного спеціаліста в своїй сфері діяльності, що володіє певними особистісними властивостями (відвертість досвіду, оригінальність мислення, цілеспрямованість, результативність, прагнення до самореалізації, прагнення здобути знання необхідні для виконання конкретної професійної роботи; здатність віднайти головне в різних за змістом проблемах; відмова від авторитаризму та категоричних тверджень; уміння вести творчий пошук; легкість асоціювання; здібність виявити головне в проблемі раніше ніж деталі; здатність переносити функції одного предмету на інший; здатність любити свою професію і себе у процесі професійної діяльності; здатність творчо та компетентно вирішувати проблемні питання; здатність чітко і вміло спрогнозувати результат; здатність приймати самостійне рішення; здатність саморозвиватися та самовдосконалюватися в процесі професійної діяльності).

Список використаних джерел

1. Варданян Ю.В. Структура и развитие профессиональной компетентности специалиста с высшим образованием: (На материале подготовки педагога и психолога): Дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Ю.В. Варданян. – М., 1998. – 353 с.
2. Вишнякова Н.Ф. Психологические основы развития креативности в профессиональной акмеологии / Н.Ф. Вишнякова. – М., 1996. – С. 31.
3. Гриненко І.В. Педагогічні умови розвитку креативності майбутніх вчителів гуманітарного профілю у процесі фахової підготовки.: Дис. канд пед.наук: 13.00.04 / І.В. Гриненко – Тернопіль, 2008. – 192 с.
4. Зиберт Х. Тестирование личности. / Х. Зиберт – М.: Нолидж, 1997. – С. 54-60.
5. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании: авторская версия / И.А. Зимняя // Россия в Болонском процессе : проблемы, задачи, перспективы: тр. методол. семинара. – М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – С. 56–61.

6. Зимняя И.А. Социально-профессиональная компетентность как целостный результат профессионального образования (идеализированная модель) / И.А. Зимняя // Проблемы качества образования. – Уфа : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – Кн. 2. – С. 71–88.
7. Зязюн І.А. Філософія педагогічної дії / І.А. Зязюн. – Черкаси: Вид. від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. – 438 с.
8. Кан-Калик В.А. Педагогическое творчество / В.А. Кан-Калик, Н.Д. Никандров. – М.: Педагогика, 1990. – 144 с.
9. Карпенко О.Г. Професійна підготовка соціальних працівників в умовах університетської освіти: науково-методичний та організаційно-технологічний аспекти: монографія / О.Г. Карпенко; за ред. С.Я. Харченка. – Дрогобич: Коло, 2007 – 374 с.
10. Кузьмина Н.В. Методы исследования педагогической деятельности / Н.В. Кузьмина. – Л.: Изд.-во ЛГУ, 1977. – 144 с.
11. Лебедев О.Е. Компетентностный подход в образовании / [Электронный ресурс] / О.Е. Лебедев – Режим доступа : www.nekrasovspb.ru.
12. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. / Б.Ф. Ломов. – М.: Наука, 1984. – 226 с.
13. Лук А.Н. Психология творчества / А.Н. Лук. – М.: Просвещение, 1978. – 284 с.
14. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М: Международный гуманитарный фонд “Знание”, 1996. – 312 с.
15. Ничкало Н.Г. Педагогіка вищої школи : крок в майбутнє / Н.Г. Ничкало // Сучасна вища школа : психолого-педагогічний аспект : монографія / за ред. Н.Г. Ничкало. – К. : Віпол, 1999. – С. 225–243.
16. Розробка системи психологічного обстеження і моніторингу універсальних умінь / Н. Березанська [та ін.] // Розвиток особистості. – 2002. – № 2. – С. 136-155.
17. Шмелева Н.Б. Профессионально-личностное развитие социального работника. Дис. ... д-ра пед. наук. Ульяновск, 1997 / Н.Б. Шмелева; МПГУ, УЛГУ. – Ульяновськ:СВНЦ, 1997. – 239 с.

The article deals with the creativity as an obligatory condition of the professionally educated social workers. The personal features of a future creative professional are characterized; the definition of a creative concept is given as a set of professional competence requirements (knowledge and skills) for training of a future professional including the system of communicative skills, the ability for creative work and skills to use professional knowledge and produce new creative ideas on its bases.

The theoretical analysis of the problem of forming a future creative expert helps us to state that most of the works that have appeared recently in the scientific space regardsing creativity, analyze it in diverse aspects: creativity as a factor of success of future specialist, creativity as an aspect of creative style, creativity in management communication, pedagogical creativity in the process of training, communicative creativity, creativity as a factor in the development of professional and communicative abilities.

One of the modern tasks of social teachers formation at the university is to develop creative specialist in its field, with certain personality characteristics (openness experience, originality of thought, commitment, performance, desire to analyze thing in different content problems, rejection of authoritarianism and categorical assertions, the ability to maintain creativity, easiness of association; ability to identify important things rather than details in problem, the ability to transfer the functions of one object to another, the ability to love their profession and themselves in the process of professional activity, the ability to solve problems competently and creative, the ability to predict the result accurately and skillfully, to make independent decisions, the ability of self-development and self-improvement during the professional activity).

Key word: *creativity, creative work, competence, personal features, creative personality, future social workers.*

УДК: 37.09(477)

Поліщук Світлана

Polischuk Svitlana

НЕОБХІДНІСТЬ ВДОСКОНАЛЕННЯ НАВЧАЛЬНОГО І ВИХОВНОГО ПРОЦЕСІВ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ШКОЛІ

THE NECESSITY OF IMPROVING THE EDUCATIONAL PROCESS IN UKRAINIAN SCHOOLS

На основі проведених досліджень автор 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 ним досліджень, звертає увагу на необхідність наближення вітчизняної школи до світових стандартів.

Ключові слова: освіта, навчання, учень, педагог, школа, процес, педагогіка.

В умовах розбудови незалежної української держави, в наслідок глобального характеру перетворень, освіта стає одним із 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 XXI 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.

Сьогодні у зв’язку з поглибленням демократичних процесів в Україні, почалося активне поширення нових педагогічних теорій і пошук раціональних методів та шляхів поліпшення теорії навчання і виховання у вітчизняній школі. Тому є підстави вважати, що зміст нашої статті має певний науковий характер, оскільки в 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.

При цьому зазначимо, що розвиток вітчизняної педагогічної системи визначається тими соціально-історичними умовами, які складаються в Україні сьогодні. Саме початок XXI століття характеризується новими явищами в розбудові української держави, а отже, і в становленні національної школи та розвитку навчального і виховного процесів. З метою успішного вирішення цієї 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

[5, с. 190], необхідно виробити власний механізм інтеграції здобутків світової педагогічної думки з традиціями національної школи, особливостями національного менталітету.

Зазначимо, що в умовах модернізації національної системи освіти й вітчизняної педагогічної думки, на що направлена “Національна доктрина розвитку освіти України у XXI 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 особистіснозорієнтованого навчання й 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 в центр навчально-виховного процесу.

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

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 (учитель), учень, навчальний матеріал і метод, який організується для досягнення певної мети і за певних суспільних умов. Однак, на нашу думку, при такій постановці питання варто враховувати механізм, що зумовлює поведінку учня й педагога. Тобто в основі кожної педагогічної доктрини повинний бути педагогічний процес (організацію педагогічних факторів), 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 в собі всі види вихованих і освітніх впливів, взятих у сукупності [6, с. 39].

Разом з цим, низка сучасних вчених педагогів (Т. Корнейчик, Н. Кузін, З. Равкін, Р. Вернадська, С. Поліщук та ін.) уважають, 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 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.

Зазначимо, що особливостям вітчизняної теорії навчання й практики виховання на різних етапах їх розвитку приділяли й приділяють увагу ряд вітчизняних вчених (Л. Цибулько, О. Петришен, А. Растригіна, Л. Курило, В. Луговий, В. Лук’янова, Л. Медвіль та ін.).

Досліджуючи становлення національної системи освіти в Україні, вчена Н. Агафонова 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.

Відмітимо, 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 та 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, можемо зробити висновок про те, що цей 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.

При цьому зауважимо, 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 [2, 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 уперед без засвоєння вже зробленого, тобто без власної теорії [4, 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 [3, с. 8].

Узагальнюючи науковий доробок вітчизняних дослідників щодо вивчення шляхів розбудови і становлення національної школи, зауважимо, що 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. Агафонова 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” / Надія Василівна Агафонова; Одес. держ. ун-т ім. І.І. Мечникова. – Одеса, 1998. – 16 с.
2. Гупан Н.М. Історіографія розвитку історико-педагогічної науки в Україні / Н.М. Гупан. – К. : Вид-во Нац. пед. ун-та імені М.П. Драгоманова, 2000. – 222 с.
3. Гупан Н. Українська історіографія історії педагогіки / Н.М. Гупан. – К. : АПН, 2002. – 224 с.
4. Курило Л. Проблеми вітчизняної університетської педагогічної освіти в ХІХ – на початку ХХ століття: дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / Людмила Федорівна Курило. – Луганськ, 2007. – 218 с.
5. Максим'юк С.П. Педагогіка : навч. посіб. / С.П. Максим'юк. – К. : Кондор, 2005. – 670 с.
6. Пинкевич А.О. Педагогіка / А.О. Пинкевич. – Т. 1. Теорія виховання. – М. : Робітник просвещения, 1924. – 276 с.

The article substantiates the necessity of school educational process improvement caused by democratic transformations in today's Ukraine and the need for approximation of national school to international standards.

In terms of building independent Ukraine and global changes, education has become one of the most important directions of the state policy of Ukraine, a strategic resource for socio-economic, cultural and spiritual development of society that will ensure the integration of the national education system to the European and world educational space. A new society needs a new school based on democratic principles and achievements of current Ukrainian and foreign reformatory pedagogy, mainly the original forms, methods and ways of education. The author states that paradigm status in modern education is given to personally-oriented education the realization of which promotes the pedagogical process humanization. According to the methodological transformations in current Ukrainian pedagogy a child is in the center of educational process.

It has been proved that newly developed educational system should ground on the basis of previous school education development. The key guides of Ukrainian school formation are the search of principal scientific ideas aimed to national school building according to the world standards and the necessity of study and overestimation of the theories and concepts of the past in the terms of current science development.

Key words: education, study, student, pupil, teacher, school, process, pedagogy.

УДК 37.018.3-058.862(477)“19”

Рябкина Лідія

Riabkina Lidiya

ХАРАКТЕРИСТИКА НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОЇ РОБОТИ ІНТЕРНАТНИХ ЗАКЛАДІВ У 20-30-х рр. ХХ ст.

CHARACTERISTICS OF EDUCATIONAL WORK OF BOARDING SCHOOLS IN THE 20-30's OF THE 20th CENTURY

У статті охарактеризовано особливості навчально-виховного процесу інтернатних закладів 20-30-х рр. ХХ ст. Проаналізовано форми та методи організації життєдіяльності дітей у цих установах. Розкрито основні шляхи соціалізації особистості в умовах дитячого будинку. Наведено приклади навчально-виховної роботи конкретних інтернатних установ.

Ключові слова: інтернатний заклад, навчально-виховний процес, дитячий будинок, соціальне виховання, діти-сироти.

Розбудова сьогоdnішнього демократичного суспільства неможлива без виховання свідомого громадянина. У становленні громадянина провідну роль відіграє виховання. На сьогоdnішній день актуальним є здійснення змін у системі соціального виховання дітей-сиріт, оскільки кількість бездоглядних дітей та дітей-сиріт зростає в Україні. Враховуючи сучасні вимоги до функціонування інтернатних закладів, стверджуємо про важливість вивчення системи соціально-виховної роботи інтернатних установ минулого століття. Опрацювавши й проаналізувавши соціально-педагогічні практики початку ХХ ст., можемо переосмислити соціально-педагогічні підходи щодо виховання дітей-сиріт.

Серед дослідників проблеми соціального виховання та соціально-педагогічної роботи в установах інтернатного типу у досліджуваній нами період – А. Бондар, М. Грищенко, Г. Прокопенко, Л. Черкашин, Г. Шевчук та ін. Історію соціального виховання в Україні у своїх наукових працях аналізують О. Антонова, Л. Березівська, В. Виноградова-Бондаренко, А. Зінченко, О. Сухомлинська, Л. Штефан та ін.

Метою статті є характеристика навчально-виховного процесу інтернатних закладів 20-30-х рр. ХХ ст.

До Жовтневої революції на Україні існували різні типи закладів інтернатного типу: сирітські будинки, притулки, виховні будинки тощо. Всі вони були підпорядковані не Міністерству освіти, а міністерству соціального забезпечення. Таке підпорядкування позначалось на характері роботи цих установ, головним завданням яких було не виховання дітей у повному розумінні цього слова, а догляд за ними, надання їм матеріальної допомоги, необхідної для життя і фізичного розвитку.

Імперіалістична війна, а потім громадянська привели ці заклади до цілковитого занепаду. Через відсутність матеріальних засобів частину з них було закрито.

У важких умовах перебували дитячі будинки і в перші пореволюційні роки. Потрібні були термінові заходи, щоб виправити таке становище інтернатних закладів.

Питання соціально-виховної роботи в закладах інтернатного типу викликали багато суперечок. Вважалося, що головним завданням дитячого будинку є організація колективного життя дітей, їхня підготовка до професійної освіти: “Дитина готується жити в суспільстві, працювати колективно – тому, в основі її життя повинно бути колективне начало, суспільна праця, суспільне солідарне життя” [1].

І. Автухов уважав, що “дитячий будинок, добре поставлений по відношенню до наукових знань, по відношенню до мистецтва – дає дітям більше, ніж звичайна середня сім’я. Дитячий будинок дає більше можливостей по відношенню до розвитку соціальних навичок, аніж вузьке коло сім’ї, що породжує егоїстів” [1]. Дитячий будинок, на його думку, “дає більше підстав для переживань, для всебічного розвитку душі, ніж проста сім’я; тут елементи науки, техніки, мистецтва та соціальних взаємовідносин представлені повніше” [1].

Н. Крупська вказувала, що дитячий будинок має бути зразковим закладом суспільного виховання, де вихованці і педагоги становлять єдиний і згуртований колектив. Дітям треба забезпечити можливість всебічного фізичного розвитку, дати їм серйозний запас знань, умінь застосовувати їх у житті і працювати. Діти, що перебувають у дитячих будинках, повинні всі навчатися у школі і, як правило, закінчувати семирічку.

Здійснити все це можна було за умови, що дитячі будинки мали б відповідну матеріальну базу, систематично забезпечувалися всім необхідним для життя, навчання і виховання дітей, коли б у цих закладах працювали досвідчені педагоги, що в перші роки Радянської влади, під час голоду і розрухи, було неможливо. Зокрема, дуже важко було підібрати вчителів на посади вихователів у дитячі будинки. Тому “доводилось брати тих, – зазначала Н. Крупська, – хто хотів йти на цю роботу. А це часто були люди, які пішли із-зі пайка, із-за квартири, і які не мали підходу до дітей” [9].

Дитячі будинки свою діяльність спрямовували на розв’язання основних завдань соціального виховання, зазначених у “Декларації”. Про це свідчать публікації на сторінках періодичних видань того часу, а саме: “Радянська освіта”, “Шлях освіти”, “Радянська школа” та ін. Їх автори (В. Дюшен, О. Зіньковський, М. Задериголова, В. Еланський та ін.) зазначають, що в умовах дитячого будинку вирішувалися наступні завдання: 1) виховання фізично і духовно “здорових” та сильних громадян своєї країни; 2) практичне і теоретичне ознайомлення дітей із процесами та знаряддями праці; 3) повідомлення дітям, відповідно до їх віку, певного обсягу загальноосвітніх і технічних знань [3; 4; 5; 6; 8].

Ці завдання вирішувалися за допомогою розвитку дитячого самоврядування, дитячої праці, налагодження взаємозв’язку дитячого будинку з оточуючим життям. При цьому діти мали змогу засвоювати як загальноосвітні, так і технічні знання, які в майбутньому вони могли б застосувати в житті.

Виховання дітей у дитячих закладах інтернатного типу мало на меті виховання громадян УРСР, “проникнутих свідомістю своєї солідарності з трудящими масами СРСР і всього світу” [11].

Основними засобами вирішення виховних задач інтернатних установ були:

- самоорганізація дітей, їх участь у будівництві свого дитячого життя;
- дитяча праця, що сприяла розвитку трудової дисципліни, колективних навичок і долучала вихованців до організованої праці та виробництву оточуючого їх дорослого населення;
- повідомлення дітям, в об'ємі відповідному до їх віку, загальноосвітніх і технічних знань у цілях підготовки їх до практичної діяльності;

Робота дитячих закладів спиралася на оточуючу виробничу діяльність. У відповідності до цього навчально-виховний план кожної інтернатної установи будувався на основі тісного зв'язку з виробництвом [11].

Кожен заклад інтернатного типу являв собою єдиний колектив дорослих та дітей. Внутрішня організація цих установ складалася з комуністичних груп юних ленінців, загальних зборів колективу дитячого закладу, Виконкому дітей та інших дитячих організацій, педагогічних та методичних комісій.

У дитячих будинках створювалися всі форми організації дітей, як тимчасові, так і постійні, що об'єднували дітей у корисній роботі, розвивали їх суспільну ініціативу, сприяли їх навчанню та вихованню. Дитячі організації створювалися з ініціативи дітей, окремих вихователів і Ради дитячого будинку для вирішення різних задач, які висувалися дитячою самоорганізацією, поточними організаційно-господарськими потребами закладу та навчально-педагогічними планами. І. Автухов у своїй книзі "Детский дом" висловив думку, що основою життя дітей у дитячому будинку повинна бути самоорганізація. Якщо діти самостійно вирішують на зборах, як організувати своє життя та працю, то з них можуть вирости самостійні люди, "творці нового життя" [1].

Усі викладачі інтернатного закладу на початку кожного триместру повинні були надати детальний план роботи зі своєю групою: класної, гурткової, на відкритому повітрі тощо. План засновувався на чіткому обліку наявних матеріалів, навчальних посібників, природних, економічних на інших умов навколишнього середовища, які могли слугувати матеріалом для надання інтернатній установі сільськогосподарського або індустріального уклону. Представлений план підлягав обговоренню та затвердженню Шкільною Радою [11].

Робота у гуртках, майстернях та на відкритому повітрі повинна була носити планомірний характер і погоджуватися з навчально-виховними планами Головного комітету соціального виховання дітей.

У кінці триместру Шкільна Рада заслуховувала й обговорювала звіти викладачів про виконання планів роботи з дітьми та приймала необхідні заходи з усунення недоліків у роботі. Керівники груп і викладачі предметів організовували звіт виконаної дітьми роботи, що проводився у формі виставки дитячих робіт, спектаклів, доповідей дітей.

Основною та необхідною передумовою педагогічного процесу повинно бути здоров'я, нормальний фізичний стан та розвиток дитини. Ставлячи за мету оздоровлення дитинства, гігієнічне виховання дитячих будинків зводилося до наступного:

- 1) сприяти фізичному розвитку дітей, створюючи здорові умови життя;
- 2) зміцнювати та загартовувати дітей для боротьби з різними шкідливими факторами навколишнього середовища;
- 3) регулювати й раціоналізувати життєдіяльність дітей на основі даних фізіології;
- 4) виховувати в дітях гігієнічні навички;
- 5) давати їм певний запас знань з гігієни та санітарії й розвивати активність по відношенню до задач організації здорового побуту [11].

Уся діяльність вихованців дитячого будинку, фіксована системою соціального виховання, повинна бути вкладаєна у певні рамки робочого дня, не завдаючи шкоди дитячому здоров'ю. Одним із основних питань гігієнічного виховання в дитячих будинках було встановлення режиму.

Значне місце у навчально-виховному процесі дитячих будинків належало трудовій діяльності. Про це свідчить пункт № 15 Тимчасового положення про дитячі установи соціального виховання УСРР, опублікованого в “Пораднику із соціального виховання” за 1925 рік [10].

“Молоде покоління, – за словами В. Зеньковського, – повинно увійти в нове життя підготовленим до тієї широкої та відповідальної роботи, яка на нього буде покладена” [7].

Для організації трудової діяльності в розпорядження дитячих будинків надавалася земля, господарський реманент, обладнання для майстерень, що за умови умілого використання та організації праці вело до покращення матеріальної бази самого дитячого будинку та забезпечення вихованців найбільш необхідним [10]. Це сприяло формуванню соціальних рис особистості, її певного статусу та набуттю дитиною певного соціального досвіду через предметно-перетворювальну діяльність. Тому основною метою соціального виховання в дитячому будинку визначалося виховання нової гармонійно розвиненої людини, що відчуває зв'язок із трудовим суспільством, яка вміє жити й працювати в колективі. В. Зеньковський у книзі “Соціальне виховання, його задачі та шляхи” (1918 р.) зазначав: “Розвиток соціальних почуттів у трудовому співробітництві, натхнення ідеалами соціальної солідарності, широке задоволення запитів дітей – все це може не тільки успішно боротися з отруйним впливом часу, але може підготувати їх до того, щоб стати гідними учасниками нового життя” [7].

У дитячому будинку №2 м. Чистякова Донецької губернії на прохання завідуючого було відкрито низку майстерень (столярна, шевська та ін.), де вихованці навчалися ремеслу. Для дівчат діяла школа крою та шиття та рукоділля. Також у дитячому будинку планувалось навесні 1922р. зайнятися роботами на власному полі та городах і освоїти тваринництво: “З домашніх тварин повинні бути: корова, кінь, свині, кури” [2].

Олексієво-Орловський дитячий будинок Донецької губернії мав столярну та слюсарну майстерні, посівну площу. Вихованці тут ознайолювалися з основами тваринництва (вівчарство, бджільництво тощо), щоб кожен, хто вийде з дитячого будинку, “міг бути знайомим з будь-якою галуззю” [2].

Дитячі будинки, містечка та інші заклади інтернатного типу в перші роки Радянської влади основну увагу приділяли питанням організації й виховання дитячих колективів, трудовому вихованню, і менше звертали уваги на навчання дітей. Згодом, коли мережа загальноосвітніх шкіл зросла, відпала потреба мати окремі школи безпосередньо в межах інтернатних закладів. Після цього робота з вихованцями тут зводилась до організації підготовки домашніх завдань, трудового виховання та проведення різних культурно-масових заходів у вільний від занять у школі час. Усе інше, що стосувалося навчання і виховання, було прерогативою школи, яку вихованці дитячого будинку відвідували. Треба було лише забезпечити єдність і узгодженість у роботі обох педагогічних колективів, що, як правило, і досягалося різними шляхами.

Для дитячих будинків довоєнного часу характерна добра постановка трудового виховання у вигляді самообслуговування, суспільно корисної праці у виробничих майстернях і підсобних господарствах, а також у колгоспах і радгоспах у літній період.

Отже, характерним для навчально-виховної роботи інтернатних закладів 20-30-х рр. ХХ ст. було:

1. Робота інтернатних закладів спиралася на оточуючу виробничу діяльність, навчально-виховний план будувався на основі тісного зв'язку з виробництвом;
2. Створювалися всі форми організації дітей, як тимчасові, так і постійні;
3. Значне місце у навчально-виховному процесі інтернатних установ належало трудовій діяльності, для організації якої в розпорядження цих закладів надавалася земля, господарський реманент, обладнання для майстерень тощо;

4. Навчально-виховний процес носив статево-рольовий характер, тобто створювались умови для розвитку особистості дитини з урахуванням соціально-психологічних особливостей кожної статево-рольової групи;

5. Взаємодія між інтернатним закладом і соціально-виховними інститутами соціалізації;

6. Здійснення ідейно-політичного, фізичного та естетичного виховання;

7. Перевага в інтернатних установах надавалася практичному пізнанню навколишньої дійсності, а не теоретичному.

Список використаної літератури

1. Автухов И. Детский дом / И. Автухов. – М-Л.: Гос. издат., 1923. – 70 с.
2. Держархів Донецької області. – Ф. 2580. – Оп. 1. – Од.зб. 2
3. Дюшен В. Цільова установа дитячих будинків, дитячих містечок і дитячих колоній / В. Дюшен // Радянська освіта. – 1926. – № 7-8. – С. 9–14
4. Еланський В. Дитячий будинок / В. Еланський // Рад. освіта. – 1928. – № 9. – С. 67–72
5. Задериголова М. Деяко про планування суто виховних моментів у житті дитбудинків / М. Задериголова // Радянська освіта. – 1927. – № 3. – С. 20–26
6. Задериголова М. Дитячий будинок як установа соціального виховання / М. Задериголова // Радянська освіта. – 1926. – № 9. – С. 10–13
7. Зеньковский В. Социальное воспитание, его задачи и пути / В. Зеньковский. – М.: Изд. просветит. комиссии, 1918. – 93 с.
8. Зиньковский О. О социальном воспитании / О. Зиньковский. – К. : Внеукр. кооп. изд. союз, 1920. – 64 с.
9. Крупская Н.К. Педагогические сочинения: в 6 т. Т. 2. / Н.К. Крупская; под ред. А.М. Арсеньева и др. М.: Педагогика, 1978. – 452 с.
10. Порадник по соціальному вихованню / Головоцових Наркомпросу УСРР. – 4-те вид., перероб. – Б.м. : ДВУ, 1925. – 271 с.
11. Руководство по социальному воспитанию. – 4 изд., перераб. – Б.м.: Изд-во Украины, – 1924. – 316с.

The article describes the features of the educational process of boarding institutions in the 20-30's of the 20th century. The article deals with socialization of unprotected categories of children, which primarily include orphans and children left without parental care.

There is a network of boarding schools, which provide education and training of orphans. The application to the historical experience in this area contributes to a better understanding of socio-pedagogical phenomenon of socialization of orphans and understanding of the functioning of residential institutions. The aim of the article is to characterize the educational process of boarding institutions in the 20-30's of the 20th century.

The forms and methods of organization of life of children in orphanages were analyzed in this article. The author pays attention that each orphanage was the only team of adults and children. The main means of solving the educational problems of boarding institutions have been selected. They are: self-organization of children; child labor that promoted the development of labor discipline and collective skills; familiarization with general and technical knowledge in order to prepare them for practical work. The labor activity of children in orphanages was described with particular attention. There are examples of educational work of certain boarding institutions in the 20-30's of the 20th century. Labor education in the form of socially useful work in industrial workshops and farms, as well as collective and state farms in the summer were characterized for orphanages of that period of time.

Key words: a boarding institution, educational process, orphanage, social education, orphans.

УДК 37. 014(477. 4) “19” : 373.3

Сесак Іван

Sesak Ivan

ПЕДАГОГІЧНІ КУРСИ ПРАВОБЕРЕЖНОЇ УКРАЇНИ ТА ЇХ РОЛЬ У ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ ШКІЛ НА ПОЧАТКУ ХХ ст. (1900-1917 рр.)

PEDAGOGICAL COURSES OF RIGHT-BANK UKRAINE AND THEIR ROLE IN PRIMARY SCHOOL TEACHERS' TRAINING AT THE BEGINNING OF THE XXth CENTURY (1900-1917)

Висвітлюються питання постійних (одно і дворічних) та тимчасових (літніх) педагогічних курсів, що діяли у Київській, Подільській і Волинській губерніях на початку ХХ ст. Показано вкрай недостатній професійний рівень підготовки вчителів початкових шкіл, малу кількість педагогічних курсів тощо, які не могли забезпечити потреби в кваліфікованих вчителях.

Ключові слова: вчитель, початкова школа, міське училище, педагогічні курси, курсист (слухач), програма навчання, урок, педагогіка, методика викладання.

Реформування системи освіти в умовах незалежності України все більша увага приділяється науковцями та краєзнавцями історії розвитку педагогічної освіти, зокрема, підготовці вчителів початкових шкіл шляхом організації педагогічних курсів. Проблемам підготовки вчителів початкових шкіл на педагогічних курсах присвятили свої дослідження в дореволюційний період: Д. Тихомиров, А. Обухов, В. Науменко, М. Базаревич, Н. Чехов, М. Корф, М. Успенський та ін.

У радянські часи цю проблему вивчали А. Вехеев, А. Бутов, М. Кузьмин, О. Ососков, Ф. Паначін, М. Заволока та ін. На сучасному етапі розвитку України проблемі педагогічних курсів присвятили свої дослідження Н. Дем'яненко, Т. Столярчук, І. Сесак, Л. Бадья, Л. Єршова, Н. Каплиннікова та ін.

Однак, не дивлячись на все зростаючу кількість наукових досліджень, ця важлива ланка в історії структури педагогічної світи залишається мало дослідженою. Отже, враховуючи потреби сучасної історико-педагогічної науки, недостатнє вивчення історії педагогічних курсів у правобережних губерніях України в умовах російського поневолення, ми поставили за мету з'ясувати виникнення і діяльність педагогічних курсів, їх роль у підготовці вчителів початкових шкіл у Правобережній Україні на початку ХХ ст.

Уперше однорічні педагогічні курси з'явилися при міських училищах (діяли згідно закону 1872 р.) у правобережних губерніях України тільки в 1903 р., у відповідності з правилами 31 березня 1900 року. Спочатку вони діяли при Васильківському, Кам'янецькому і Житомирському двокласних міських училищах. У 1909 р. були перетворені у дворічні курси згідно правил 29 червня 1907 р. Таке перетворення було зумовлене невідповідністю слухачів однорічних курсів до вчительської діяльності.

Згідно правил 1900 р., виданих Міністерством народної освіти про однорічні курси “для підготовки вчителів і учительок початкових училищ”, на курси приймалися особи, які мали загальноосвітню підготовку в об'ємі не менше міського училища. Навчання на них було безкоштовним, а найбільш необхідним курсистам надавалася допомога від земств, адже курси готували вчителів і для земських шкіл. Навчалися на них здебільшого селянські діти.

Циркуляром Міністерства народної освіти від 16 травня 1907 р. указувалося, що загальноосвітні курси повинні влаштовуватися на підставі правил про зібрання (1906 р.), якщо ці курси проходять не в приміщеннях навчальних закладів. Тому у більшості випадків земства

змушені були керуватися не законом 1906 року (згідно якого земства могли встановлювати програму й запрошувати лекторів, не обмежуючись будь-якими рамками), а правилами 1875 р. Адже останнє застереження значно обмежувало використання цього права, оскільки рідко можна було знайти належне приміщення, крім навчальних закладів, до того ж приміщення навчальних закладів надавались для проведення курсів, як правило, безкоштовно.

За нашими підрахунками у 1911 р. на дворічних педагогічних курсах була така кількість слухачів: у Київській губернії (Уманських – 76 чол. і Білоцерківських – 39 чол.); Подільській (Кам'янецьких – 17 чол., Проскурівських – 24 чол., Балтських – 30 чол. і Вінницьких (жіночих) – 30 чол. Всього 101 чол.), Волинській (Житомирських – 28 чол.). Отже, всього у правобережних губерніях України на 7 дворічних педагогічних курсах підвищували свій професійний рівень 244 майбутніх вчителів [1].

На початку 1913 р. слухачів на постійних педагогічних курсах у Подільській губернії було 117 чол. (Кам'янецькому двокласному училищі – 17 чол., Проскурівському – 34 чол., Балтському 34 чол., Вінницькому – 32 чол. У 1912 р. їх закінчило 37 слухачів [2]. Перші випуски вчителів у 1912 р. дали Проскурівські і Балтські курси, а також Вінницькі жіночі. На Кам'янецьких курсах відбувався другий випуск³. У 1913 р. названі курси закінчило 49 слухачів⁴, а в 1914 р. – 48 чол. На утримання курсів щорічно відпускалось по 4 тис. руб. на кожні [5].

Як видно із звіту попечителя Київського навчального округу про стан педагогічних курсів за 1915 р., у губерніях Правобережжя України дворічні курси згідно правил 29 серпня 1907 р., діяли при 2 міських та 8 вищих початкових училищах: Балтському, Білоцерківському, Вінницькому, Житомирському 1-му, Володимир-Волинському, Кам'янецькому, Проскурівському, Уманському 2-му, а також при міських училищах: Київському 4-му, Рівненському 2-му. У 1915 р. нові курси вже не відкривалися [6].

У Київському навчальному окрузі, який охоплював, окрім трьох правобережних губерній, Полтавському і Чернігівському губернії, а також Холмщину, діяло 21 курсів (20 – дворічних і трирічне в Костянтинограді). З них 16 чоловічих, 3 жіночих і 2 змішаних. Усього слухачів на курсах було 438 чол., в основному вихідців з селян (252 чол.), міщан і цехових (74 чол.) та інші. Курси перебували у безпосередньому підпорядкуванні інспекторів народних училищ [7]. Варто зауважити, що педагогічних курсів було мало і в Російській імперії. Так, у 1907 р. було 90 однорічних курсів, в 1909 р. – 104 (90 однорічних, 15 дворічних і 1 – трирічні) [8], а в у 1915-1916 навчальному році діяло 150 постійних педагогічних курсів, в тому числі 20-трирічних, 120-дворічних і 4 однорічних [9]. На Правобережній Україні у 1915 р. функціонувало, як ми вище вказували, всього 10 дворічних педагогічних курсів.

Управління Київського навчального округу для дворічних педагогічних курсів виробило і запропонувало до керівництва “Інструкцію і примірні програми викладання”. Підготовка слухачів курсів здійснювалася на теоретичних і практичних заняттях. Розширюючи свої знання із загальноосвітніх предметів, слухачі курсів знову вивчали спеціальні дисципліни – педагогіку, дидактику і методику. Керівництво курсів прагнуло виробити у слухачів практичні прийоми правильного навчання в початковій школі і засвоєння ними загальнодидактичних і методичних правил. Для досягнення цієї мети на курсах ґрунтовно розроблялась теоретична частина педагогіки, дидактики і методики окремих предметів.

На дворічних педагогічних курсах викладались такі предмети: Закон Божий з церковно-слов'янським читанням богослужбових книг, російська мова (граматика з необхідними відомостями з церковно-слов'янської мови, теорія словесності, історія словесності, з методикою російської мови), педагогіка, арифметика, алгебра, геометрія, історія, географія, природознавство і фізика, малювання в зв'язку з методичними вказівками, методика чистописання з практичними заняттями, співи, гімнастика. Крім цього, всі курсисти зобов'язані були брати участь у практичних заняттях у початковій школі, на які відводилося 5 годин на тиждень у випускному класі. Зверталась серйозна увага на самостійні заняття курсистів. З цією метою інструкція рекомендувала давати якомога більше домашніх, так і класних письмових робіт з усіх предметів, що викладались на курсах. Практичні заняття курсистів зводились

до відвідування уроків у початкових училищах, проведення пробних уроків у чергуванні в початкових школах. Окрім того, велись ще особливі практичні заняття з малювання, чистописання і співу [10].

Так, у 1911 р. теоретичні класні заняття на педагогічних курсах у Подільській губернії при Вінницькому і Проскурівському міських училищах відбувались тільки після обіду, а при Кам'янецькому і Балтському частково до обіду і після обіду. Вечірні заняття починались у 17.00 і продовжувались: у Кам'янецькому до 19.00 год., Балтському – 20.00 год. і Проскурівському – до 21.30 год. У Вінницькому училищі заняття проводились від 14.00 год. до 20.30 год. Напередодні недільних і святкових днів заняття скорочувались до одного-двох уроків тривалістю 45 хв., причому уроки починались і закінчувались дещо раніше, щоб дати змогу курсистам бути присутніми на вечірньому богослужінні [11].

Зазначимо, що із збільшенням на рік тривалості педагогічних курсів, збільшилось і їх фінансування – з однієї тисячі рублів до 4 у рік, що дало змогу підшукати досвіченіших керівників курсів і збільшити кількість курсистів. Відчутну фінансову допомогу педагогічним курсам Правобережжя надавали земства (місцеві органи управління), зокрема, на стипендії курсантам, придбання літератури і методичних посібників, доплату викладачам курсів тощо.

Земці намагалися запросити для читання лекцій на педагогічних курсах кращих педагогів, науковців. Так, лекції з історії на Київських педкурсах читали Д. Яворницький, Н. Василенко, з педагогіки – В. Науменко, Т. Лубенець, А. Музиченко, С. Русова, М. Чехов, з біології – В. Артоблевський [12].

Сучасники відмічали низку недоліків постійних педагогічних курсів.

1. Педагогічні курси не були органічною частиною навчальних закладів, у яких вони проходили. Міські училища були загальноосвітніми навчальними закладами, які мали свою мету, а педагогічні курси були ніби якимось додатком до них. Це відбивалось і на вчителів. Робота на педкурсах для них була додатковою до основної роботи в училищі. Більше того, зовсім не враховувався той факт, чи може вчитель міського училища бути “вчителем учителів”. Частими були зміни викладачів.

2. Педагогічні курси не мали особливого викладацького складу.

Результати роботи курсів значно мірі залежали від педагогічного складу викладачів курсів, а звідси різні були і результати роботи окремих курсів Правобережної України. Отже, недостатня професійна підготовка викладачів (як правило ними були вчителі міських училищ) і незадовільний стан навчальної бази перетворювали ці курси в жалюгідний сурогат педагогічного навчального закладу.

3. Слухачі і слухачки педагогічних курсів підпорядковувались тій же дисципліні, що й учні у міських училищах. Разом з учнями вони брали участь у передкласній молитві, відвідуванні церковних молитв у недільні і святкові дні та напередодні їх, не могли без відповідного дозволу міняти квартири, бути на вулицях міста пізніше встановленої години, відвідувати місця зібрань тощо.

4. Слабкою біла підготовка більшості слухачів педагогічних курсів для проходження впродовж 2 років предметів загальної програми курсів. Зокрема, освітній рівень курсистів був на рівні двокласних початкових шкіл. Це, по-перше. По-друге, немало часу треба було затратити на вироблення у слухачів, які погано володіли російською мовою, “связной литературной речи и умения правильно выражаться при устных рассказах и излагать мысли в письменных работах” [13].

Слабка професійна підготовка слухачів, загальні програми педагогічних курсів, які треба було засвоїти за рік чи два, іноді, виявлялась не під силу окремим курсантам. Зокрема, у 1911 р. один із слухачів Кам'янецьких курсів через декілька днів після прийому попросив видати йому документ, так як “не надіється осилити курс за два роки” [15].

Так, освітній рівень слухачів педагогічних курсів у Київському навчальному окрузі у 1915 р. був таким: 247 чол. закінчили міські училища за “Положенням” 1872 р. і 29 чол. – за

“Положенням” 1869 р.; 35 чол. – випускники другокласних церковно-парафіяльних шкіл; 113 чол. – закінчили двокласні сільські, за “Інструкцією” 1875 р. і за “Статутом” 1828 р. училища; 13 чол. були випускниками духовних училищ з нищих перших чотирьох класів жіночої гімназії та інших середніх навчальних закладів [15].

Значну роль у підготовці вчительських кадрів для початкових шкіл у Правобережній Україні на початку ХХ ст. відіграли земства – органи місцевого самоврядування, які були запроваджені влітку 1904 р. Сприяючи розвитку місцевого господарства, земства активно включились у справи народної освіти: фінансували церковні і міністерські школи, будували нові шкільні приміщення, розробляли плани введення загального початкового навчання і сприяли його запровадженню тощо, а також займалися підготовкою вчительських кадрів: турбувалися про заснування педагогічних навчальних закладів, зокрема учительських семінарій та інститутів, постійних (однорічних і дворічних), педагогічних курсів тощо.

Не залишили без уваги земці правобережних губерній України і питання підвищення кваліфікації вчителів шляхом відкриття тимчасових (літніх) педкурсів, згідно правил 1875 р. Вони по-різному вирішувались у губерніях краю. Київське земство, як і інші земства краю, направляло вчителів на літні курси до Фребелівського педагогічного інституту та на курси Київського навчального округу. Земства Волині організували педагогічні курси своїм коштом на базі навчальних закладів у межах губернії. Подільське земство фінансувало навчання вчителів на короткотермінових курсах, які з 1912 р. організувала Вінницька учительська семінарія тощо.

Короткотермінові курси мали за мету поповнити знання вчителів, ознайомити їх з новими досягненнями в галузі педагогіки, психології, методики викладання в початковій школі, розширити їхні знання із загальноосвітніх дисциплін, адже нові потреби школи вимагали перегляду й корегування шкільних предметів і методик їх викладання. Курси стимулювали у вчителів інтерес до справи, збуджували прагнення до застосування кращих методів навчання, сприяли обміну думками між учителями. На курсах учителі отримували теоретичні знання і практичні навички. Міністерство намагалося зорієнтувати земства на проведення курсів, у яких, насамперед вивчалися б методики викладання тих чи інших предметів. Однак, урахувавши побажання вчителів щодо підвищення їхнього загальноосвітнього рівня, на курсах поєднувалася підготовка із загальноосвітніх і педагогічних предметів.

За своїм змістом земські педагогічні курси поділялися на загальноосвітні (змішані й спеціальні). Як вказує дослідниця педкурсів Л.А. Бадья, організувалися переважно губернськими земствами), на Волині короткотермінові педагогічні курси проводили окремо для чоловіків і жінок. У 1908 році було проведено курси (чоловічі) для вчителів церковнопарафіяльних шкіл, у с.Дениші Житомирського повіту. Влітку 1909 року були проведені вчительським курси у Володимирі-Волинському (жіночі) та в Острозі (чоловічі), які в пам'ять князя Костянтина Острозького були названі “Костянтинівськими”. У 1910 р. були проведені курси для вчителів міністерських та церковно-парафіяльних шкіл у Житомирі (чоловічі) та у Володимир-Волинському (жіночі). Влітку 1911 року в Житомирі відбулися чоловічі та жіночі педагогічні курси.

У м. Житомирі з 10 червня по 12 липня 1912 р. були проведені короткотермінові педагогічні курси для 86 вчителів церковних шкіл Волинської губернії. Курсами завідувала особлива розпорядча комісія, яка складалася з представників Волинської губернської земської управи і керівників курсів [16]. Програма розрахована на 169 годин включала 77 год. теорії і 92 практичних, які за 25 днів занять мали пройти курсисти. Зокрема: методика Закону Божого – 13 год., методика російської і церковно-слов'янської мов – 50 год., методика церковного співу – 11 год., методика арифметики – 33 год., загальна дидактика – 16 год., російська література – 14 год., експериментальна психологія – 8 год., природознавство – 4 год. і хоровий спів – 20 год [17].

Зазначимо, що тимчасові курси для вчителів православних єпархій Правобережної України організувалися в Росії з 1896 року. До 1908 року було проведено більше 450 таких курсів, на яких побувало до 30 тис. курсистів, а витрати на них сягнули близько 1млн. рублів [18].

У 1917 р. у Житомирі були організовані педагогічні курси для вчителів земських та єпархіальних шкіл, законоучительські курси для священників та вчителів, а також курсів співів для вчителів церковнопарафіяльних шкіл.

Окрім загально губернських, проводились і районні тимчасові курси. Так, у серпні 1916 року Проскурівською повітовою земською управою були організовані в м. Проскурові, за проханням інспектора 2-го району, педагогічні курси для вчителів початкових шкіл району. Курси слухали до 60 учителів і вчительок земських і церковно-парафіяльних шкіл. Програма передбачала слухання лекцій з догматичного і морального Богослов'я, методики закону Божого, російської мови і арифметики, педагогіки, гігієни, родинознавства, дошкільного виховання дітей. Більшість слухачів курсів давали пробні уроки [19].

Як свідчать звітні відомості земських шкіл Київської губернії, за 1911 рік більшість учителів не були на педагогічних курсах жодного разу, що становить 67% (60% учителів і 79% учительок). З 429 земських учителів на 1 січня 1912 р. на курсах не були ні разу 149 учителів і 141 учительок, а були 101 учитель і 38 учительок. Зауважимо, що вчителі земських шкіл мали найвищий освітній рівень серед учителів початкових шкіл, адже їх підтримували земства.

Підсумовуючи роль педагогічних курсів у підготовці вчителів педагогічних курсів у підготовці вчителів початкових шкіл у Правобережній Україні на початку ХХ ст., зазначимо таке: 1. У правобережних губерніях України, як і країни загалом, склалася певна система підготовки народних учителів. Відсутність вищої ланки педагогічної освіти в Подільській і Волинській губерніях, недостатня кількість середніх спеціальних педагогічних закладів (два учительських інститути і 8 учительських семінарій), кілька 7-х (при єпархіальних училищах) і 8-х (при жіночих гімназіях) педагогічних класів, 3 церковно-вчительські школи і 37 друго-класних і кілька єпархіальних училищ на всю Правобережну Україну, в умовах запровадження загальної початкової освіти (з 1908 р.) викликали потребу в педагогічних курсах: однорічних (з 1903 р.) і дворічних (1909 р.), а також короткотермінових (літніх). Завдяки земствам краю вони відіграли відчутну роль у підготовці вчителів початкових шкіл.

2. Царизм прагнув здешевити витрати на підготовку вчителів, а тому вибирав більш дешеві способи їх підготовки, зокрема педагогічну і курси, старався, частково, перекласти тягар їх утримання на губернські та повітові земства.

3. Педагогічні курси суттєво не змінили стан справ з нестачею і низьким освітнім рівнем учителів. Вони готували обмежену кількість учителів початкових шкіл. В основному це були вихідні із селян, міщан, козаків, купців та інші.

4. Діяльність педагогічних курсів показала, що термін навчання навіть упродовж 2-х років недостатній, програми з багатьох предметів недосконалі, освітній рівень слухачів і керівників курсів був низьким, значного покращення вимагало проведення педагогічної практики тощо.

5. Досить суттєвим недоліком було те, що міські училища були загальноосвітніми навчальними закладами, які мали свою мету і педагогічні курси, не було їх органічною частиною, а лише додатками. Робота вчителів міських училищ на педагогічних курсах була додатковою до основної, не враховувалось, чи може вчитель бути "учителем учителів".

Отже, недостатня підготовка вчителів училищ, при яких діяли курси, слабка їх матеріальна база, незадовільна, іноді, підготовка слухачів курсів для оволодіння програмовим матеріалом, важкі матеріальні і правові умови тощо, супроводжували роботу курсів.

Загалом, педагогічні курси не могли замінити спеціальних педагогічних закладів, але при крайній нестачі останніх, вони мали велике значення в справі підготовки вчителів і учительок для початкових шкіл. На них учителі отримували теоретичні знання й практичні навички. Курси стимулювали у вчителя інтерес до справи, збуджували прагнення до застосування кращих методів навчання, сприяли обміну думками між учителями тощо. Педагогічні курси Правобережної України випускали слухачів в основному з надією, що вони в майбутньому, шляхом самоосвіти і добросовісного відношення до роботи, зможуть успішно працювати в початковій школі.

Список використаних джерел

1. Отчёт попечителя Киевского учебного округа о состоянии педагогических курсов для приготовления учителей и учительниц начальных училищ за 1911 год. – К. : Типографія т-ва И.Н. Кушнеров и К⁰, 1912. – С. 6-7, 10.
2. Отчёт по отделу народного образования за 1912 год. – Каменец-Подольский, 1913. – С. 13.
3. Отчёт попечителя Киевского учебного округа о состоянии педагогических курсов для приготовления учителей и учительниц начальных училищ за 1912 год. – К., 1912. – С. 8.
4. Отчёт по отделу народного образования за 1913 год. – Каменец-Подольский, 1914. – С. 19.
5. Отчёт по отделу народного образования за 1914 год. – Константиноград, 1916. – С. 25.
6. Отчёт попечителя Киевского учебного округа о состоянии педагогических курсов для приготовления учителей и учительниц начальных училищ за 1915 год. – К. : Типографія т-ва И.Н. Кушнеров и К⁰, 1916. – С. 3.
7. Там само.
8. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Конец XIX – начало XX в. – М.: Педагогика, 1991. – С. 141.
9. Королев Ф.Ф. Народное образование в России накануне февральской революции 1917 года / Ф.Ф. Королев // Советская педагогика. – 1951. – №12. – С. 59.
10. Отчёт попечителя Киевского учебного округа о состоянии педагогических курсов для приготовления учителей и учительниц начальных училищ за 1915 год. – К. : Типографія т-ва И.Н. Кушнеров и К⁰, 1916. – С. 4.
11. Отчёт попечителя Киевского учебного округа о состоянии педагогических курсов для приготовления учителей и учительниц начальных училищ за 1911 год. – К. : Типографія т-ва И.Н. Кушнеров и К⁰, 1912. – С. 6.
12. Дровозюк Л.М. Освітня діяльність земств Правобережної України (1904-1920 рр.): дис... канд., пед наук: 13.00.01 /Л.М. Дровозюк. – Вінниця, 1997. – С. 75.
13. Отчёт попечителя Киевского учебного округа о состоянии педагогических курсов для приготовления учителей и учительниц начальных училищ за 1912 год. – К., 1913. – С. 12.
14. Отчёт попечителя Киевского учебного округа о состоянии педагогических курсов для приготовления учителей и учительниц начальных училищ за 1911 год. – К. : Типографія т-ва И.Н. Кушнеров и К⁰, 1912. – С. 7.
15. Отчёт попечителя Киевского учебного округа о состоянии педагогических курсов для приготовления учителей и учительниц начальных училищ за 1915 год. – К. : Типографія т-ва И.Н. Кушнеров и К⁰, 1916. – С. 4.
16. Отчет Волынской губернской земской управы. По учительскому отделу. За 1912 год. – Житомир, 1913. – С. 1.
17. Там само. – С. 2.
18. Ванчаков А.М. Краткий историко-статистический обзор развития церковной школы с 1884 г. до настоящего времени (1884-1909 гг.) /А.М. Ванчаков. – С.-Петербург, 1909. – С. 20.
19. Православная Подолия. – 1916. – 9 октября (№27). – С. 167.
20. Отчет о земских школах и земских внешкольных просветительных мероприятиях в Киевской губернии за 1911 год. – К., 1913. – С. 25-26.

The article deals with the issue of permanent (one and two years) and temporary (summer) teachers training courses being held in the Right-bank Ukraine (Kiev, Podilia and Volyn provinces) in the early twentieth century. The author states that the lack of higher pedagogical establishments and specialized secondary pedagogical institutions caused the need for teacher training courses. It has been stated the extremely insufficient professional level of primary school teachers, and teaching training courses did not significantly change the situation. They prepared a limited number of primary school teachers, mostly peasants, burghers, cossacks, and merchants by origin. The analysis of teacher training courses' work showed that even the training period of 2 years was not enough, the subjects' programmes were far from perfect, the educational level of students and teaching staff was rather low, pedagogical practice required a significant improvement. Another drawback was the fact that town specialized schools were secondary

educational establishments having their purpose, and teaching training courses were not their integral part, but only applications. The work at the teaching training courses in town specialized schools was additional for many teachers but not the principal one.

Though teaching training courses couldn't replace special pedagogical establishments, they were of great importance in the preparation of primary school teachers. The teachers got theoretical knowledge and practical skills. Teaching training courses stimulated their interest and desire to use the best teaching methods, facilitated the exchange of ideas between the teachers and promoted their self-education.

Key words: teacher, primary school, town specialized school, teachers training courses, courses listener, curriculum, lesson, pedagogy, teaching methodology.

УДК 378.147

Старева Анна

Starieva Anna

ЗМІСТОВИЙ КОМПОНЕНТ ФОРМУВАННЯ МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ СУСПІЛЬСТВОЗНАВСТВА В УМОВАХ СТУПЕНЕВОЇ СИСТЕМИ ОСВІТИ

THE CONTENT OF FORMING THE METHODOLOGICAL COMPETENCE OF A FUTURE TEACHER OF SOCIAL SCIENCE UNDER THE CONDITIONS OF MULTISTAGE EDUCATION SYSTEM

Автор обґрунтував змістовий компонент формування предметно-методичної компетентності майбутнього вчителя суспільствознавчих дисциплін в умовах ступеневої системи освіти відповідно до навчального плану, сучасних орієнтирів шкільного суспільствознавства, особливостей університетської освіти та професійного розвитку педагога.

Ключові слова: предметно-методична компетентність, майбутній учитель суспільствознавчих дисциплін, ступенева освіта, система методичного навчання, навчальні результати.

Підготовка фахівців за ступеневою системою у вищих навчальних закладах визначена науковцями як одне з пріоритетних завдань, оскільки дає змогу формувати фахівця в умовах компетентнісної парадигми освіти, здатного до сприйняття і творення змін, який усвідомлює позитивний суспільний рух і сприяє сталому розвитку країни. Оскільки компетентності покладені в основу кваліфікації випускника і за національною рамкою кваліфікацій є головним навчальним результатом, що має напрацьовуватися в умовах імплементації Закону "Про вищу освіту", розробки державних стандартів та запровадження ступеневої освіти, визначення змісту формування методичної компетентності майбутнього вчителя суспільствознавства набуває особливої актуальності.

Формування компетентності майбутнього вчителя в умовах ступеневої освіти є предметом дослідження багатьох іноземних та вітчизняних учених. Методологічний та теоретичний фундамент компетентнісного підходу в освіті міститься у вітчизняних дослідженнях І. Зязюна, О. Локшиної, В. Лугового, С. Максименка, О. Пометун, Г. Пустовіта, І. Родигіної, О. Савченко, О. Слюсаренко, Ж. Таланової та ін. Особливості та умови реалізації мети і завдань ступеневої підготовки фахівців розкрито в роботах В. Бондаря, С. Власенко, А. Лігоцького, О. Мороза та інших. Предметом аналізу в сучасній вітчизняній освіті були історія та трансформація суспільствознавчої освіти в українській школі (В. Арешонков, К. Баханов, О. Михайличенко,

О. Пометун, І. Смагін, Т. Смагіна) та відповідної методичної підготовки вчителя (І. Єрмакова, А. Нікора, А. Старева), підготовки педагога до викладання суспільствознавчих дисциплін (Т. Бакка, А. Булда, Т. Ладиченко) та компетентнісного підходу в суспільствознавчій освіті учня (К. Баханов, О. Пометун, І. Сущенко). Аналіз наукового поля впевнює в тому, що змістове наповнення формування методичної компетентності майбутнього вчителя суспільствознавства ще не отримало наукового висвітлення.

Модель формування методичної компетентності майбутнього вчителя суспільствознавства у рамках нашого дослідження складається із цільового, змістового, діяльнісного та результативного блоків.

Метою статті є обґрунтування змістового наповнення предметно-методичної компетентності майбутнього вчителя суспільствознавчих дисциплін в умовах ступеневої системи освіти.

Зміст методичного навчання студентів та відповідний результат цього процесу криється у площині розуміння висхідного поняття дослідження – предметно-методичній компетентності майбутнього вчителя суспільствознавчих дисциплін.

Результати, виражені в термінах компетентностей, стають основним системоутворювальним чинником, відповідно до якого організуються, добираються, узгоджуються, оптимізуються, гармонізуються всі інші компоненти освіти, включаючи оцінювання [3, с. 7].

Компетентності – за методологією проекту Тюнінг [11] – узагальнене поняття, сукупність навчальних здобутків особи (“інформація, знання, розуміння, погляди, цінності, уміння, компетентності та вчинки”). Тож, на думку експертів [10], навчальні результати (результати освіти) є компетентністю, компетентностями, а компетентність, компетентності є навчальними результатами (результатами освіти). Тобто перші та другі сутнісно розрізняються між собою лише за диспозицією (кутом) розгляду. Тому, навчальні результати визначаються Національним освітнім глосарієм як “сукупність компетентностей, що виражають знання, розуміння, уміння, цінності, інші особисті якості, які набув студент після завершення освітньої /навчальної програми або її окремого компонента” [4, с. 55]. Компетентності – це всі реалізаційні якості, які набуває людина в освіті та які допомагають виконувати завдання, вирішувати задачі, розв’язувати проблеми й здійснювати успішну діяльність, людські здатності та спроможності [3, с. 10-11].

Вирізнення характерологічного змісту дефініції дозволяє зробити робоче визначення предметно-методичної компетентності майбутнього вчителя суспільствознавчих дисциплін як результату складової професійної здатності педагога здійснювати методичну діяльність, пов’язану з навчанням суспільствознавчих дисциплін, що є результатом системного багаторівневого поетапного теоретичного та методичного навчання й виражається в ціннісному ставленні до суспільно-політичних дисциплін; наявності предметних (теоретичних) і методичних знань; володінні специфічними для дисциплін суспільствознавчого змісту методичними вміннями та навичками; первинному педагогічному досвіді навчання суспільствознавства, що означає виконання студентом під час педагогічної практики професійних дій із необхідною якістю щодо відповідних державних стандартів освіти і нормативно-регульовальних документів.

Наповнення змісту формування предметно-методичної компетентності вчителя в рамках ступеневої системи навчання передбачає оновлення всієї методичної системи у рамках нормативної бази: від Закону України “Про вищу освіту”, Національної рамки кваліфікацій та галузевих стандартів до навчальних планів і програм дисциплін згідно державної моделі ступеневої освіти і регіональних потреб підготовки фахівців та державних стандартів початкової й базової повної середньої освіти до організаційно-педагогічних умов забезпечення ефективності цього процесу.

Елементи предметних компетентностей суспільствознавчих дисциплін наскрізно формуються на трьох ступенях шкільного навчання: в початковій, базовій і повній школі. Предметні (філософські, етичні, політичні, правові, економічні) компетентності завдяки предметам (філософія, етика, політологія, правознавство, економіка) і засобам їхніх основних змістових ліній (людина в суспільно-політичній сфері, людина в соціальній сфері, людина в правовій

сфері, людина в економічній сфері, людина в культурно-духовній сфері) інтегруються в галузеву (суспільствознавчу) компетентність.

Теоретичні знання з означених наук майбутні вчителі-суспільствознавці отримують за навчальним планом підготовки бакалаврів із галузі знань 0203. Гуманітарні науки, за напрямом Історія*, спеціальності 6.020302. Історія* поетапно: за циклом гуманітарної та соціально-економічної підготовки. Перший (бакалаврський) рівень вищої освіти відповідає шостому кваліфікаційному рівню Національної рамки кваліфікацій і передбачає здобуття студентом теоретичних знань та практичних умінь і навичок, достатніх для успішного виконання професійних обов'язків за обраною спеціальністю [2].

Методичне навчання майбутнього вчителя освітньої галузі “Суспільствознавство” реалізується на основі наступності, відповідно до ст. 5 Закону “Про вищу освіту” [2] та регламентується змістом дисциплін нормативної частини циклу практичної підготовки, дисциплін самостійного вибору навчального закладу та спецкурсів, пов'язаних із предметом навчання.

Предметно-методична компетентність майбутнього вчителя суспільствознавчих дисциплін набуває ознак здатності за проходження практичної складової навчального плану. Зміст практичної складової методичної системи навчання – набуття первинного досвіду майбутнього вчителя-суспільствознавця.

Результативність процесу формування змісту предметно-методичної компетентності майбутнього бакалавра досягається шляхом відповідної перевірки на тестовому іспиті з педагогіки, психології та методики викладання суспільствознавчих дисциплін під час підсумкової атестації.

Інтегрувальним курсом, що забезпечує змістове наповнення предметно-методичної компетентності майбутнього вчителя-суспільствознавця у ВНЗ усе ж є “Теорія та методика навчання суспільно-політичних дисциплін”. Змістовий компонент методичної компетентності майбутнього вчителя суспільствознавчих дисциплін будується на основі шести кредитів навчальної дисципліни “Теорія та методика навчання суспільно-політичних дисциплін”, зміст якої розподілений за чотирма змістовими модулями (ЗМ1. Концептуальні основи навчання та нормативні джерела суспільно-політичних дисциплін. ЗМ2. Теорія суспільно-політичних дисциплін у середній школі. ЗМ3. Форми, методи, прийоми і засоби навчання з суспільно-політичних дисциплін. ЗМ4. Результати навчальної діяльності учнів із суспільно-політичних дисциплін).

Предметом змісту, що опановують студенти стають: історія формування і трансформації шкільної освітньої галузі “Суспільствознавство”; інноваційність як умова і принцип розвитку суспільствознавчої освіти в Україні; сучасні наукові та нормативні підходи до шкільної суспільствознавчої освіти за кордоном; компетентнісна спрямованість її змісту; актуальність для української суспільствознавчої освіти вивчення освітнього досвіду країн ЄС, сучасна політика ЄС у галузі шкільної суспільствознавчої освіти; вплив процесів глобалізації на зміст освіти; перспективні стандарти як інструмент забезпечення її якості; формування демократичних цінностей у молодих громадян як аксіологічна основа сучасного суспільствознавства; нормативно-правове забезпечення навчального процесу з суспільно-політичних дисциплін в Україні; правова, громадянська, філософська, економічна, українознавча та суспільно-екологічна освіта в середній школі; форми, методи, прийоми і засоби навчання з суспільно-політичних дисциплін; урок як основна форма навчання суспільно-політичних дисциплін; нетрадиційні форми організації навчально-виховного процесу з суспільно-політичних дисциплін; характеристика і основні етапи підготовки вчителя до уроку та позаурочні форми роботи; специфічні засоби, методи і прийоми навчання суспільно-політичних дисциплін; застосування мультимедіа при вивченні суспільно-політичних дисциплін та результати навчальної праці учнів із суспільно-політичних дисциплін; особливості контролю та оцінювання навчальних досягнень учнів з суспільно-політичних дисциплін; суспільствознавча компетентність як інтегрований результат навчальної діяльності учнів тощо.

Шкільній суспільствознавчій освіті в контексті актуалізації входження до європейської освітньої спільноти відводиться особливо важлива роль у досягненні завдань, проголошених у Стратегічній рамковій програмі європейського співробітництва у сфері освіти та професійної підготовки до 2020 р. (Strategic Framework for European Cooperation in Education and Training until 2020): підвищення якості та ефективності освіти, сприяння справедливості, соціальній згоді та активному громадянству.

Пропонований зміст шкільної освітньої галузі за умов його повноцінної та ефективної реалізації учителем дає змогу сформувати як предметні компетентності учнів, так і значно активізувати розвиток у них громадянської, соціальної, загальнокультурної компетентностей та уміння вчитися.

Разом із тим, О. Пометун пропонує врахувати: 1) корегування мети і завдань як відповідь на виклики часу і відповідне коригування змісту (формування національної самосвідомості, патріотизму, приналежності до української політичної нації, громадянськості, готовності до захисту Вітчизни, толерантності, поваги до закону, держави); 2) поглиблення духовно-моральної спрямованості навчання; 3) акцентування на завданнях та очікуваних результатах, пов'язаних із умінями учнів працювати з інформацією, ефективно використовувати ІКТ для її пошуку та систематизації, критично мислити, розпізнавати некоректну аргументацію, інформаційні маніпуляції тощо; 4) удосконалення загальної методології стандарту, зокрема, більш послідовне проведення цивілізаційного і культурологічного підходів, практичне застосування гендерного і поліаспектного підходів, подальше посилення інтеграції змісту обох компонентів у рамках окремих предметів і курсів; 5) більш чітке визначення змістових ліній і їх відображення у змісті, ліквідації сумнівних формулювань, усунення зайвої деталізації, окремих дублювань; 6) орієнтація змісту і результатів навчання в стандарті і навчальних програмах на набуття учнями ключових і предметних компетентностей галузі (історичної, суспільствознавчої, правової тощо) [6, с. 18-21].

Модернізація змісту методичного навчання студентів потребує переосмислення та наповнення професійного стандарту вчителя-суспільствознавця заявленими державою, як актуальні, знаннями, викликаними реформуванням вітчизняної середньої освіти (роботою з обдарованими учнями, особливостями умов реалізації програм інклюзивного навчання, інтеграції змісту предметів галузі "Суспільствознавство", специфікою профільного навчання, навчання учнів у кризовому соціумі, підлітків, які мають проблеми в розвитку, девіантними, соціально вразливими учнями із серйозними відхиленнями в поведінці тощо) та відсутніми у державних стандартах бакалаврів.

Модель формування методичної компетентності майбутнього вчителя суспільствознавчих дисциплін змістово повинна враховувати освітні стандарти зі специфікою реалізованих у конкретному навчальному закладі освітніх програм (інваріантну та варіативну компоненту навчальних планів й відповідно – особливості викладання предметів суспільствознавчої галузі). Загальнонаціональна рамка змісту шкільного суспільствознавчого стандарту доповнюється регіональними вимогами, котрі мають географічні, соціокультурні, демографічні, економічні та інші особливості даної території, а отже повинні бути враховані в методичній системі навчання студентів.

Предметно-методична компетентність учителя суспільствознавчих дисциплін характеризує його здатність виконувати професійні завдання на основі фахових знань і вмінь, що інтегруються між собою в освітньому процесі та поєднуються з розвитком особистісних, професійно значимих якостей, серед яких провідним є розуміння суспільної важливості предмету навчання як особистого сенсу професійної діяльності майбутнього педагога.

Предметно-методична компетентність майбутнього вчителя суспільствознавчих дисциплін в умовах упровадження нового Закону "Про вищу освіту" [2] забезпечується можливостями автономії ВНЗ у формуванні навчального плану, стратегією компетентнісного навчання та формується в рамках ступеневої системи методичного навчання, що характеризується

оновленими цілями, змістом, специфічною методикою організації навчального процесу та навчально-пізнавальної діяльності студентів. Напрацювання змістового поля предметно-методичної компетентності майбутнього вчителя суспільствознавчих дисциплін може слугувати основою стандарту підготовки педагога відповідної спеціалізації.

Отже, сутність змістового компоненту формування предметно-методичної компетентності майбутнього вчителя-суспільствознавця у процесі навчання у ВНЗ визначається державним стандартом, унормовується навчальними планами, конкретизується програмами методичних дисциплін і предметів фахової підготовки та інтегрується засобами “Теорії та методики навчання суспільно-політичних дисциплін” зокрема – науковою та навчальною літературою [7-9].

Подальше дослідження розглянутої проблеми стосується розробки діяльнісного та результативного компонентів формування предметно-методичної компетентності майбутнього вчителя суспільствознавчих дисциплін у процесі ступеневої освіти.

Список використаних джерел

1. Арешонков В.Ю. Зміст шкільної суспільствознавчої освіти в Україні у ХХ столітті: формування і трансформація: [монографія] / Володимир Юрійович Арешонков. – Житомир : Полісся, 2014. – 380 с.
2. Закон України “Про вищу освіту” – Електронний ресурс / Режим доступу : <http://mon.gov.ua>
3. Компетентнісний підхід в освіті: теоретичні засади і практика реалізації: матеріали методол. семінару 3 квіт. 2014 р., м.Київ: [у 2 ч.]. Ч.1 / Нац. акад.пед. наук України; [редкол.: В.Г. Кремень (голова), В.І. Луговий (заст.голови), О.І. Ляшенко (заст. голови) та ін.] – К. : Ін-т обдарованої дитини НАПН України, 2014 –370 с. – [Електронний ресурс] – Режим доступу – <http://naps.gov.ua/ua/activities/publications/>.
4. Національний освітній глосарій: вища освіта [Текст] / авт.-уклад.: І.І. Бабин, Я.Я. Болюбаш, А.А. Гармаш й ін.; за ред. Д.В. Табачника і В.Г. Кременя. – К. : ТОВ “Видавничий дім “Плеяди”, 2011. – 100 с. – [Електронний ресурс] – Режим доступу – <http://naps.gov.ua/ua/activities/publications/>.
5. Нікора А.О. Теорія та методика навчання суспільно-політичних дисциплін : навчальний посібник : у 2-х кн. / Анна Олександрівна Нікора. – Миколаїв : Іліон, 2013. – 439 с.
6. Про зміст загальної середньої освіти: науково-аналітична доповідь / За заг. ред. В.Г. Кременя. – К. : НАПН України, 2015. – 118 с. – [Електронний ресурс] – Режим доступу – <http://naps.gov.ua/ua/activities/publications/>.
7. Смагін І.І. Підручник із суспільствознавства в українській школі 1920-1990 рр.: проблеми створення і функціонування : [монографія] / Ігор Іванович Смагін. – Житомир : Полісся, 2010. – 411 с.
8. Старева А.М. Методика навчання суспільствознавства: навчально-методичний посібник / Анна Михайлівна Старева. – Миколаїв : Іліон, 2013. – 484 с.
9. Старева А.М. Розвиток шкільного суспільствознавства в Україні та підготовка вчителів до його викладання (ретроспективний аналіз): навчально-методичний посібник / Анна Михайлівна Старева. – Миколаїв : ОІППО, 2011. – 160 с.
10. Common European Principles for Teacher1 Competences and Qualifications [Електронний ресурс] – Режим доступу : http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf.
11. Turning Education Structures in Europe [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://www.unideusto.org/tuningeu> .

The author substantiates the content of forming the methodical competence of future teachers of Social Sciences according to the curriculum, modern guidelines of school subject “Social Sciences”, peculiarities of university education and teachers’ professional development.

The methodical competence of future teachers of Social Sciences is defined as a result of methodical system of university education.

Methodical education of future teacher of educational branch “Social Sciences” is realized by the content of disciplines of regulatory part of practical training, self-selected disciplines and special courses connected with the subject “Social Sciences”. Subject-methodical competence acquires the features of the ability after learning the practical component of the curriculum. Practical component of methodical system of education means the acquisition of primary experience by future teachers of Social Sciences. The results of the content of bachelor’s subject-methodical competence forming process is reached by testing in pedagogic, psychology and methods of teaching Social Sciences.

The content of subject-methodical competence is provided by the integrative course “Theory and Methods of Social and Politics Sciences Disciplines Teaching” (it has six credits and consists of four modules). Content analysis of the methodical disciplines allowed revealing of some contradictions in future teachers training. Their solving is possible through significant modernization of the course “Theory and Methods of Social and Politics Sciences Disciplines Teaching” content.

The indicators and benchmarks are centered around eight key policy domains identified in the Education and Training 2010 strategy, namely: making education and training fairer; promoting efficiency in education and training; making lifelong learning a reality; key skills for young people; modernizing school education. These positions should be the content of future teachers training.

The conclusions allow changing the curriculum according to the terms of the Law of Ukraine “Higher Education”.

Key words: *subject-methodical competence, future teachers of Social Sciences, multistage education system, methodical training, training results.*

УДК 374.091.2:796: [159.922.76-056.49]

Тараненко Ірина

Taranenko Iryna

ПОЗАШКІЛЬНЕ ВИХОВНЕ СЕРЕДОВИЩЕ – ГРОМАДСЬКА ОРГАНІЗАЦІЯ “СПОРТИВНИЙ КЛУБ” ЯК ЗАСІБ РЕАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ ДО ВИХОВАННЯ ВАЖКИХ ПІДЛІТКІВ

EXTRACURRICULAR EDUCATIONAL ENVIRONMENT – PUBLIC ORGANIZATION “SPORT CLUB” AS A WAY OF IMPLEMENTATION OF PERSON-CENTERED APPROACH TO EDUCATION OF PROBLEM TEENAGERS

У статті приділено увагу позашкільному виховному середовищу, яке охоплює вільний час дітей і підлітків, враховуючи їх інтереси, здібності та виконує особистісно-орієнтовану функцію. Розглядається позашкільне виховне середовище – громадська організація “спортивний клуб” як потужний засіб реалізації особистісно-орієнтованого підходу до виховання важких підлітків. Визначені особливості діяльності громадської організації “спортивний клуб”, що дає змогу створити умови профілактики та корекції девіантної поведінки важких підлітків, їх соціалізації, використовуючи при цьому особистісно-орієнтований підхід у процесі занять фізичною культурою і спортом. Розкрито структуру громадської організації “спортивний клуб”.

Ключові слова: *позашкільне виховне середовище, громадська організація “спортивний клуб”, особистісно-орієнтований підхід, важкі підлітки, структура.*

Діти та підлітки є вразливим прошарком суспільства, чий етичний переконання піддаються надто руйнівним впливам у час соціальних катаклізмів. Унаслідок не сформованості у них

системи стійких моральних якостей, ціннісних орієнтацій вони не мають змоги адекватно реагувати на певні події й факти навколишнього середовища.

Виняткового значення в цьому плані набуває особистісно-орієнтований підхід у вихованні дітей і підлітків, у поведінці яких спостерігається досить висока кількість антисоціальних проявів, правопорушень та злочинів, зменшуючи тим самим групи так званих “важких підлітків”. Це зумовлює необхідність пошуку шляхів, спрямованих на профілактику та корекцію деструктивних проявів, антисупільного способу життя зростаючої особистості та формування соціальної поведінки підлітків.

Психолого-педагогічні засади особистісно-орієнтованого навчання та виховання окреслено у дослідженнях І. Беха, О. Бондаревської, І. Зязюна, В. Татенко, та ін. Зокрема, особливості гуманістичного підходу розкрито у працях І. Зязюна, С. Подмазіна, А. Маслоу та ін. Забезпечення сприятливих умов формування людини як унікальної особистості, яка потребує суб’єкт-суб’єктних зв’язків з іншими людьми та відчуває необхідність самовдосконалення, шукає сенс свого життя – знаходимо у дослідженнях І. Беха, О. Вишневського, О. Газмана, М. Красовицького та ін. Упровадженню особистісноорієнтованих технологій у фізичне виховання школярів приділяли увагу О. Дубогай, С. Євсєєв, О. Зайчиков, Л. Лубишева С. Моїсєєв Б. Шиян та ін.

Але, незважаючи на численні дослідження зазначеної проблеми, шляхи реалізації обистісно-орієнтованого підходу до виховання важких підлітків у процесі занять фізичною культурою залишаються недостатньо розробленими.

Метою дослідження є теоретичне обґрунтування організаційно-педагогічної умови реалізації особистісно-орієнтованого підходу до виховання важких підлітків у процесі занять фізичною культурою.

Пошук можливостей для реалізації та ефективного вирішення завдань особистісно-орієнтованого підходу до виховання важких підлітків у процесі занять фізичною культурою привів нас до розуміння необхідності створення організаційно-педагогічних умов, під якими розуміємо сукупність форм, методів, обставин та зовнішніх впливів, які забезпечують ефективність і результативність процесу формування соціальної поведінки, яка виявляється у свідомому прийнятті соціальних норм і цінностей, відповідальності, протистоянні впливу асоціального середовища. Відповідно до мети, завдань та гіпотези дослідження визначено такі педагогічні умови: 1) організація позашкільного виховного середовища – громадської організації “спортивний клуб”; 2) науково-методичне забезпечення особистісно-орієнтованого підходу до виховання важких підлітків в умовах громадської організації “спортивний клуб”; 3) діяльність тренера як основа стимулювання суб’єктності важких підлітків у процесі занять фізичною культурою і спортом.

Розглянемо докладніше одну із запропонованих організаційно-педагогічних умов, зокрема, “організація позашкільного виховного середовища – громадської організації “спортивний клуб””.

Так, позашкільне виховне середовище в умовах демократизації суспільства дозволяє реалізувати гуманістичний потенціал, створює умови для збагачення особистості, виконуючи його першочергову особистісно-орієнтовану функцію, а також охоплює вільний час дітей та підлітків, враховуючи їх інтереси та здібності, тому що діяльність позашкільних навчальних закладів є різноспрямованою та поліваріативною.

Зважаючи на те, що однією з причин важковиховуваності підлітків є їх незайнятість у позаурочний час, і як наслідок – малорухомий спосіб життя за грою в комп’ютерні ігри, перегляд телевізора, а також бездоглядність на вулиці, виникає необхідність надання підліткам можливості для дієвого, якісного, оздоровчого і соціально значимого способу з користю і змістовно проводити свій вільний час.

Проблема особистісного становлення особистості представлена у працях провідних психологів: Л. Божович, П. Ельконіна та ін. І. Бех, А. Капська, О. Кононко, В. Оржеховська,

О. Савченко та ін. у своїх дослідженнях приділяють увагу проблемі соціального становлення дітей та підлітків.

На сучасному етапі дослідження проблема виховання та соціалізації учнів в позашкільних навчальних закладах активізувалася. Це пов'язано з необхідністю підвищення ефективності духовно-морального розвитку особистості в умовах глобальних економічних, політичних та соціокультурних трансформацій суспільства. Тому як виховне середовище створює перспективи для розвитку і формування особистості дітей і підлітків, а саме: 1) свободу про прийняття рішення про входження у виховне середовище; 2) вибір та можливість зміни різних колективів, спеціальностей; 3) побудова діалогових відношень з людьми різного віку і різних соціальних груп; 4) входження в культурне, природне, інформаційне та інші середовища [2, с. 24].

З огляду на це, в нових соціально-економічних перетвореннях у суспільному житті одним із пріоритетних напрямів у роботі з дітьми і підлітками є створення умов для занять різними формами і видами фізичної культури і спорту в позанавчальний час. У цьому аспекті однією з потужних умов є позашкільні фізкультурно-спортивні організації, оскільки їхні соціально-педагогічні можливості визначаються тим, що вони створюють соціальне середовище гармонійного виховання особистості, її самовираження, формування соціальних норм, правил поведінки тощо. Цьому сприяє, насамперед, доступність та відкритість позашкільних організацій. З-поміж них слід назвати спортивні клуби для різних категорій дітей і підлітків, а саме: для дітей з різним рівнем здоров'я, інтелектуального розвитку, фізичними та фізіологічними можливостями, інтересами тощо, а у нашому випадку – підлітків з девіантною поведінкою. З метою вирішення питання соціального становлення особистості в позашкільній роботі ще С. Шацьким та П. Лесгафтом створювалися дитячі клуби, в практиці яких були реалізовані ідеї об'єднання дітей у товариства з метою розвинути в них почуття солідарності та відповідальності.

Особливістю спортивних клубів є те, що вони мають просту структуру, залучають до своїх лав велику кількість дітей та підлітків та дозволяють швидко реалізувати потреби членів організації у фізкультурно-спортивній діяльності відповідно до інтересів кожного з них. Їх функціонування базується на принципі самоорганізації, а діяльність спрямована на організацію фізкультурного дозвілля своїх членів, їх оздоровлення та участь у різноманітних фізкультурно-спортивних заходах.

Тому, в контексті нашого дослідження сприятливим соціально-виховним середовищем для важкого підлітка, на нашу думку, буде громадська організація “спортивний клуб”. Особливості діяльності запропонованої позашкільної організації дає змогу створити умови профілактики та корекції девіантної поведінки підлітків, їх соціалізації, використовуючи особистісно-орієнтований підхід у процесі занять фізичною культурою і спортом. Це посилюється Законом України “Про молодіжні та дитячі громадські організації”, у якому зазначено, що: “молодіжними громадськими організаціями є об'єднання громадян віком від 14 до 35 років, метою яких є здійснення діяльності, спрямованої на задоволення та захист своїх законних соціальних, економічних, творчих, духовних та інших спільних інтересів; дитячими громадськими організаціями – об'єднання громадян віком від 6 до 18 років, метою яких є здійснення діяльності, спрямованої на реалізацію та захист своїх прав і свобод, творчих здібностей, задоволення власних інтересів, які не суперечать законодавству, та соціальне становлення як повноправних членів суспільства. Молодіжні та дитячі громадські організації утворюються і діють на засадах добровільності, рівноправності їх членів, самоврядування, законності та гласності” [1].

Отже, вибір організаційної форми фізкультурно-спортивної діяльності дітей та молоді – громадська організація “спортивний клуб”, пов'язаний з тим, що: по-перше, в організації діяльності спортивного клубу активну участь приймають батьки та діти, з урахуванням своїх потреб, інтересів, здібностей та обдарувань; по-друге, в процесі діяльності спортивного клубу відкриваються великі можливості для вирішення задач всебічного та гармонійного розвитку,

корекції виховання особистості підлітка з девіантною поведінкою, та своєчасного самовизначення його в суспільстві.

У цьому плані варто зазначити, що громадська організація “спортивний клуб” є добровільною неприбутковою громадською організацією, яка об’єднує дорослих, дітей і підлітків на основі спільності інтересів для реалізації мети та завдань, передбачених Статутом. У своїй діяльності громадська організація “спортивний клуб” керується Конституцією України, Законом України “Про молодіжні та дитячі громадські організації”, “Про об’єднання громадян”, “Про фізичну культуру і спорт”, “Про охорону дитинства”; Указ Президента України “Про невідкладні додаткові заходи щодо зміцнення моральності у суспільстві та утвердження здорового способу життя”, Державної програми “Здорова дитина” на 2008–2017 рр. та іншими актами чинного законодавства України.

У подальшому розглянемо докладніше структуру громадської організації “спортивний клуб”, (далі спортивний клуб). Насамперед зазначимо, що ця організація створюється і діє на засадах добровільності, самоврядування, законності, виборності та підзвітності керівних органів, гласності в роботі та рівноправності своїх членів.

Метою спортивного клубу є – покращення здоров’я дітей та молоді, сприяння популяризації та розвитку обраного виду спорту, підвищення ролі фізичної культури і спорту у всебічному і гармонійному розвитку особистості, формування здорового способу життя, а також профілактика та корекція девіантної поведінки підлітків.

Основними *завданнями* спортивного клубу є:

- покращення стану здоров’я дітей та підлітків;
- сприяння підвищенню відповідальності батьків за здоров’я дітей;
- вивчення рівня фізичного розвитку, фізичної підготовленості, здібностей та особистісних якостей дітей та підлітків;
- задоволення потреб у руховій активності;
- вивчення інтересів, мотивів, потреб у фізкультурно-спортивній діяльності дітей та підлітків;
- сприяння фізичному самовихованню та формуванню навичок здорового способу життя;
- створення навчально-тренувальної бази з обраного виду спорту;
- формування соціальної поведінки та протистояння впливам асоціального середовища;
- встановлення контактів та розвиток спортивних взаємовідносин з іншими організаціями тощо.

Зауважимо, що у спортивному клубі встановлюється індивідуальне членство, яке є добровільним. Членами клубу можуть бути громадяни України, іноземці та особи без громадянства, які перебувають в Україні на законних підставах та підтримують мету і завдання Організації й визнають його Статут.

Прийняття нових членів у спортивний клуб здійснюється на підставі заяви, для неповнолітніх за письмовою згодою батьків, усиновителів, опікунів або піклувальників. Заява вступника розглядається радою клубу, яка приймає рішення у відповідності зі Статутом.

Членство в спортивному клубі припиняється у разі добровільного виходу або виключення.

Члени спортивного клубу мають такі права:

- обирати і бути обраними до керівних органів спортивного клубу, брати участь у всіх заходах, що проводяться спортивним клубом;
- брати участь у роботі постійних та тимчасових комісій, створених за рішенням уповноважених органів спортивного клубу;
- звертатися до ради спортивного клубу з запитами та пропозиціями, одержувати відповіді;
- оскаржувати рішення, дії, бездіяльність керівних органів спортивного клубу, подавати заяви, заперечення і скарги на прийняті ними рішення до ради та вимагати розгляду скарг та заяв на загальних зборах, які є найвищим органом управління в спортивному клубі;

- звертатися до органів управління спортивного клубу за допомогою у захисті своїх прав та законних інтересів;
Члени спортивного клубу зобов'язані:
- дотримуватись положень Статуту спортивного клубу, виконувати рішення керівних органів, у межах їх компетенції;
- сприяти здійсненню завдань спортивного клубу;
- брати участь у заходах, що проводяться спортивним клубом та дбати про імідж спортивного клубу.

Засновниками громадської організації “Спортивний клуб” (у більшості випадків) є вчителі фізичної культури та тренери з певних видів спорту, які й організують навчально-тренувальний процес, ефективність якого, особливо при роботі з девіантними підлітками, залежить від умінь педагога забезпечити кероване формування особистості вихованців у відповідності до мети і завдань її всебічного розвитку. Взаємодія тренера-викладача з підлітками, які мають відхилення у стані поведінки, на нашу думку, повинна будуватися в таких напрямках: створення довірливих відносин на основі здорового, сприятливого соціально-психологічного клімату; досягнення співпраці між усіма учасниками навчально-виховного процесу; розвиток гуманістичних установок, актуалізація мотиваційної сфери особистості підлітка.

Зазначимо, що розвиток та формування особистості буде позитивним тільки при дотриманні основних принципів життєдіяльності громадської організації спортивного клубу, а саме: *соціалізації*, що передбачає безперервність і відкритість освоєння підлітком соціального досвіду, включення спортивного клубу в широкі соціальні зв'язки, визначення свого місця в соціальному середовищі;

гуманізації, що визнає особистість і саму громадську організацію спортивний клуб як самоцінність;

демократизації, що гарантує особистості дотримання її прав і відповідальності в діяльності спортивного клубу та реалізацію прав і обов'язків громадської організації спортивного клубу в державі та суспільстві;

індивідуалізації, що забезпечує врахування і розвиток індивідуальності особистості та становлення оригінальності організації;

співпраці та співтворчості, що обумовлює суб'єкт-суб'єктні взаємини у спортивному клубі та таку ж форму взаємодії організації з державними і громадськими структурами;

інтеграції, що вимагає об'єднання і використання творчих потенціалів усіх членів громадського формування і сприятливих “зовнішніх” виховних впливів.

Утім, принципово важливим для реалізації виховного потенціалу спортивного клубу є створення реальних можливостей для: 1) усвідомлення особистістю цілей, перспектив клубу, своєї діяльності в ньому, актуалізації та розвитку особистісних інтересів, потреб, можливостей; 2) забезпечення особистісно значимої різноманітно-рольової діяльності, сприятливого міжособистісного і різновікового спілкування. Як специфічний канал соціалізації громадська організація “спортивний клуб”, залежно від змісту і характеру життєдіяльності підлітка в ній, впливає на засвоєння ним ціннісних орієнтацій, моральних норм, навичок взаємодії, групової поведінки тощо, тим самим формуючи соціальну поведінку у важких підлітків.

Отже, цілеспрямована сумісна діяльність підлітків і дорослих – членів громадської організації “спортивний клуб”, яка функціонує в конкретному соціокультурному середовищі, дає підстави розглядати спортивний клуб як ефективний засіб реалізації особистісно-орієнтованого підходу до виховання важких підлітків у процесі занять фізичною культурою та формування у них соціальної поведінки.

Список використаних джерел

1. Про молодіжні та дитячі громадські організації. Закон України від 01.12.1998 № 281 XIV
Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/281-14>

2. Сорока Г.І. Сучасні виховні системи і технології: [навчально-методичний посібник для керівників шкіл, вчителів, класних керівників, вихователів, слухачів ІПО] / Г.І. Сорока. – Харків: Веста: Вид-во “Ранок”, 2002. – 128 с. – (Серія “Управління школою”)

The article determines the pedagogical conditions of realization of person-centered approach to education of problem teenagers: 1) organization of extracurricular educational environment – public organization “Sport Club”; 2) scientific-methodical implementation of person-centered approach to education of problem teenagers in conditions of public organization “Sport Club”; 3) trainer’s activity as a basis of subject stimulating of problem teenagers in the process of physical training and sports.

The author stresses on the role of extracurricular educational environment allowing to realize its humanistic potential under the conditions of democratization of society, creating the conditions for enrichment of the individual performing of its primary person-centered function and covering childrens’ and teenagers’ spare time taking into account their interests and abilities.

It was established that in the new social-economic transformations in public life the creation of conditions for practicing various forms and kinds of physical culture and sports out of school hours is one of the prior ways. In the following aspect one of the powerful conditions are extracurricular physical and sports organizations as their social and pedagogical abilities are determined by creation of the social environment of harmonic education of the individual, his self-expression, formation of social norms, rules of behavior etc. It is contributed primarily by accessibility and openness of extracurricular organizations.

The attention is paid to extracurricular educational environment that covers childrens’ and teenagers’ spare time taking into consideration their interests and skills and performing person-centered function.

The author consider extracurricular educational environment – public organization “Sport Club” as a powerful way of implementation of person-centered approach to the problem of teenagers’ education. There were determined the peculiarities of public organization’s “Sport Club” activity that makes it possible to create conditions for the prevention and correction of deviant behavior of problem teenagers, their socialization, using person-centered approach in the process of physical training and sports. Besides, this article uncovers the structure of public organization “Sport Club”.

Key words: *extracurricular educational environment, public organization “Sport Club”, person-centered approach, problem teenagers, structure.*

УДК 378.091.4 Макаренко “1914/1917”

Ткаченко Андрій

Tkachenko Andrii

ALMA MATER A.S. МАКАРЕНКА: ПРОФЕСІОГЕНЕТИЧНИЙ ДИСКУРС

A.S. MAKARENKO’S ALMA MATER: PROFESSIOGENETIC DISCOURSE

У статті представлені результати дослідження професіогенетичних аспектів навчання А.С. Макаренка в Полтавському учительському інституті (1914–1917 рр.). Підкреслюється, що цей період є вирішальним у контексті так званого “пропедевтичного” етапу професійного становлення видатного вітчизняного педагога.

Ключові слова: *А.С. Макаренко, О.К. Волнін, Полтавський учительський інститут, підготовка вчителів для вищих початкових училищ, заліково-кругова система викладання.*

1914 року після трирічної роботи в Долинському залізничному училищі А.С. Макаренко вступає до щойно відкритого Полтавського учительського інституту. Згаданий інститут не

був вищим навчальним закладом, тому, як вважається, А.С. Макаренко прагнув використати навчання у ньому і відповідний диплом як необхідну умову для подальшої університетської освіти.

Задекларованому періоду професійного й особистісного становлення А.С. Макаренка традиційно приділяли увагу майже всі біографи педагога: Є.З. Балабанович, Б.О. Костелянець, Є.М. Мединський, М.П. Ніжинський, Є.М. Рижило, Г.О. Созинова, Г. Хілліг, М.Д. Ярмаченко та ін. При цьому найбільш ретельно історію заснування, особливості діяльності і кадровий склад Полтавського учительського інституту дослідив польський макаренкознавець М. Библюк. Цінне джерело для вивчення проблеми становлять спогади інститутських викладачів Макаренка, його товаришів уроки навчання і знайомих цього періоду. У мемуарах молодшого брата педагога, Віталія, докладно представлений побутовий фон життя Антона Семеновича в роки навчання.

У зв'язку з тим, що названий період завжди залишався у тіні пізніших етапів біографії Антона Семеновича, питання про роль учительського інституту в формуванні його як педагога і освітнього менеджера серед складних проблем макаренкознавства посідає одне із перших місць. Характерна для вітчизняних дослідників тенденція до ідеалізації навчального закладу, у якому лише і міг навчатися майбутній “видатний педагог”, зазнала критичної оцінки у зв'язку з ретельними архівними пошуками. Як з'ясувалося, низка об'єктивних обставин (проблеми з приміщенням, кадрами, фінансами, участь країни у світовій війні тощо) так і не дозволила оптимально побудувати роботу *alma mater* майбутнього реформатора соціального виховання.

Вельми збагачена останніми роками джерельна база робить достатньо реалістичною перспективу якомога повного висвітлення як сприятливих, так і деструктивних обставин формування професійної особистості Макаренка в його інститутську добу. Нижче представлені останні результати тривалих і ще далеко не закінчених студій зазначеної теми.

Історія Полтавського учительського інституту, закладу, що готував педагогів лише для міських училищ, починається з відповідного дозволу міністра народної освіти Російської імперії у листі від 28 червня 1914 р. до попечителя Київського навчального округу І.О. Базанова. Організатором інституту, а в подальшому його директором був призначений О.К. Волнін. Для інституту орендували двоповерховий восьмикімнатний будинок на Фабрикантській вулиці м. Полтави [9, с. 32–33].

Перші в історії закладу вступні іспити, участь у яких брав і А.С. Макаренко, проходили у серпні 1914 р. Як відомо, йому при вступі вдалося витримати чималий конкурс: із 120 абітурієнтів (за правилами, виключно чоловічої статі і неодружених) медичною комісією до іспитів було допущено 80; після ж складання екзаменів із російської мови, математики і Закону Божого до числа студентів інституту потрапили лише 28 осіб, двоє з яких на правах кандидатів [9, с. 33].

Директор нового закладу, статський радник *Олександр Костянтинович Волнін (1872 – після 1940)* мав уже чималий досвід управління педагогічною освітою. Будучи вихідцем із духовництва, закінчив Імператорську московську духовну академію, отримавши ступінь магістра богослов'я. Маючи державні нагороди (ордени Анни і Станіслава 2-го і 3-го ступеня), Волнін був найдосвідченішим із викладачів інституту й паралельно з керівництвом цим закладом очолював педагогічну раду в полтавській приватній гімназії В.П. Ахшарумової-Бельської; у відомстві народної освіти працював з 1909 р., службу ж розпочав ще 1898 р. До Полтави О.К. Волнін у чині колезького радника обіймав посаду директора учительської чоловічої семінарії в містечку Великі Сорочинці Полтавської ж губернії. Плідна робота в Полтавському учительському інституті в 1914–1917 рр. дала підстави керівництву охарактеризувати його як “доброго адміністратора” [5, с. 73; 9, с. 34].

Документи свідчать про те, що Волнін уживав усіх можливих заходів для реалізації в інституті системи власних уявлень у царині теорії й практики професіогенезу, зміст яких умовно поділяється на три напрями: забезпечення інтелектуального компоненту професійного

розвитку студентів, формування їх педагогічної позиції й організація практики професійної діяльності. Зазначимо, що досить короткий організаційний період фактично не дозволив йому створити оптимальне професійно-освітнє середовище, спрямоване на вирішення усіх трьох завдань.

У перший рік в інституті були обладнані фізико-хімічний, природничо-історичний кабінети і бібліотеки. Хоча в подальші роки кількість наочних посібників і збільшувалася, матеріальна база закладу залишалася недостатньою, у невеликому будинку інституту, частина якого ще й відводилася під квартиру директора, навчальної площі не вистачало. Бібліотеки, комплектування яких відбувалося щорічно, на 1 січня 1916 р. містили: фундаментальна – 663 найменування у 1176 томах на суму 2036 крб. 49 коп.; учнівська – 420 найменувань у 754 томах на суму 913 крб. 60 коп. [10]. За недостатністю штатів обов'язки бібліотекаря поклалися за окрему платню на викладачів – В.Н. Тарасова та М.Т. Квятковського [9, с. 33–34]. У зв'язку з ремонтом приміщень вирішено було навчання в інституті розпочати 12 вересня 1914 р.; напередодні першокурсники під керівництвом викладачів відвідали місцеві пам'ятки і “уклонялись місцевим святиням” [9, с. 33].

Зміст навчального плану інституту, що відповідав головній меті закладу, можемо частково відновити за матеріалами М. Библюка: педагогіка, психологія, логіка (О.К. Волнін), історія, географія (В.Н. Тарасов), російська мова (Ф.В. Лисогорський), Закон Божий (М.М. Війк), математика (М.Т. Квятковський), природознавство, фізика (І.А. Шестаков), гігієна, алкоголезнавство (І.П. Белкін), графічні мистецтва (К.Я. Чигирик), співи (В.І. Клемент), гімнастика і військовий стрій (В.І. Шереметов). Атестат, виданий А.С. Макаренку по закінченню навчання, дещо розширює й уточнює названий перелік: дидактика, російська і церковнослов'янська мова з методикою, теорія словесності і російської словесності, математика (арифметика, алгебра, геометрія та тригонометрія) з методикою, історія з методикою, географія з методикою. В цьому ж документі наводиться і список залікових практичних занять: із російської мови, математики, історії й географії, природознавства і фізики. Інститут не мав гімнастичної зали і спортивних споруд; ця, вочевидь, обставина, а також війна, що тривала, призвели до заміни у 1916 році занять із фізкультури військовою справою [4, с. 119; 9, с. 34–35].

За браком викладачів у вересні і частково в жовтні 1914 р. можна було проводити щоденно лише по три уроки, у суботу – тільки два. З тієї ж причини у 1915–1916 навчальному році педагогічна рада ввела так звану заліково-кругову систему викладання, яка поєднувалася з групо-реферативною системою: вихованців розподіляли по групах із декількох осіб, які самостійно мали готувати певну кількість творів і доповідей із 2–3 предметів (найчастіше шість – три з російської мови і три з інших предметів) упродовж 2–4 уроків на тиждень. Заліки (контрольні роботи, перевірки) проводилися у межах 4 “контрольних кіл”, кожне з яких продовжувалося майже місяць. Розбір доповідей робили викладачі-неспесціалісти в позаурочний час, вони ж проводили у групах бесіди з відповідних тем [9, с. 38].

Всі перелічені несприятливі обставини роботи інституту призвели до скорочення тривалості навчального року – до середини квітня у 1915 р. і до середини травня у 1916 р. У 1916 р. канікули були продовжені до середини вересня. Взагалі, на думку М. Библюка, не слід переоцінювати рівень інститутської дидактики і міру її впливу на А.С. Макаренка; висока освіченість майбутнього видатного педагога стала, результатом його самоосвіти в інститутський і доінститутський періоди. Вчений переконаний, що тимчасові об'єктивні недоліки в діяльності Полтавського інституту лише відтіняють талант його виключного вихованця [9, с. 38–39, с. 41].

Хоча Волніну так і не вдалося кількісно й якісно укомплектувати викладацький корпус, у його складі все ж можемо помітити низку непересічних представників професії. Найважче виявилось закрити вакансії вчителя співів (за перші роки змінилися 4 викладачі), Закону Божого і графічних мистецтв (малюнок, креслення, каліграфія). Дехто із педагогів не мав відповідної освіти й практичної підготовки (В.І. Клемент і К.Я. Чигирик), інші ж були

призвані до війська (І.П. Белкін, К.Я. Чигирик, С.К. Грач, Г.Г. Макаров). Середній вік членів доволі молодого педагогічного колективу дорівнював 32 рокам (найдовідченіший викладач – 42 роки, наймолодший – 25). Деякі педагоги були молодшими за найстарших вихованців. Середній педагогічний стаж наставників становив 8 років, що було навіть менше, ніж стаж А.С. Макаренка. А такий учитель як К.Я. Чигирик узагалі лише починав свою педагогічну кар'єру [9, с. 34].

Заступником директора інституту і секретарем його педагогічної ради працював колезький радник *Федір Васильович Лисогорський* (1876–?), який теж походив із духівництва, закінчив Петербурзьку духовну академію і мав ступінь кандидата богослов'я. Розпочавши службу 1900 р., Ф.В. Лисогорський викладав латину, історію і психологію в духовних семінаріях Іркутська і Вітебська та в тамбовській гімназії, за що був нагороджений орденами Анни і Станіслава 3 ступеня, в полтавському інституті теж “виявив себе знаючим і досвідченим викладачем” [5, с. 68; 9, с. 34–35].

Разом з О.К. Волніним із Великих Сорочинців прибув *Михайло Тихонович Квятковський* (1889–19[54]). Він походив із чиновників, закінчив Імператорський університет св. Володимира у Києві і теж отримав від керівництва позитивний відгук: “Маючи добру педагогічну підготовку за своїм фахом, [...] до службових своїх обов'язків ставиться з повною старанністю і користується заслуженою любов'ю учнів і службовців”. Свою кар'єру розпочав 1910 р., працюючи в інституті поєднував із викладанням у Великосорочинській семінарії і полтавській приватній гімназії М.П. Павелко [5, с. 68, 74–75, 369; 9, с. 35]. З'ясувати подальшу долю цього педагога допоміг його правнук – відомий одеський журналіст, автор численних культурологічних і краєзнавчих публікацій Євген Деменок. Виявилось, що Михайло Тихонович народився в сім'ї земського лікаря, який був сином відомого О.О. Квятковського – одного із засновників організації “Народна воля”, страченого в Петропавлівській фортеці за замах на імператора Олександра II. Пізніше, вже на початку Громадянської війни, у зв'язку з українізацією вчительського інституту, Квятковський кидає Полтаву й оселяється в підмосковному Кучиному, в подальшому ж стає професором математики і заслуженим гідрометеорологом СРСР. Один із його синів, Євген Михайлович, відомий як видатний геохімік, професор, завідувач кафедри у Ленінградському гірничому інституті, наставник сотень учнів. Інший син, Всеволод Михайлович, працював доцентом того ж самого вишу [3].

Селянське походження деякого із педагогів інституту не завадило їм свого часу отримати вищу освіту і високу кваліфікацію. Таким був передусім *Василь Никифорович Тарасов* (1886–1957), який закінчив Нижньогородську духовну семінарію і 1910 р. – історико-філологічний факультет Казанського університету з дипломом першого ступеня і званням учителя історії середніх навчальних закладів. До Полтави працював наставником у Кунарській учительській семінарії і Єкатеринбурзькому вчительському інституті, а також лектором із методики викладання історії і географії на курсах для підготовки “неповноправних” учителів вищих початкових училищ. Уже під час роботи в інституті працював головою педагогічної ради полтавської приватної гімназії Н.О. Старицької. Пізніше викладав історію, методику історії та педагогіку в полтавських жіночих гімназіях. Професійні якості В.Н. Тарасова чудово представлені у його характеристиці: “видний [...] та освічений викладач своїх предметів, особливо історії, і тому користується любов'ю учнів та популярністю серед них; на службі старанний працівник, [...] товариський і послужливий”. В.Н. Тарасов, вочевидь, вирізнявся і великою суспільною активністю, що підтверджується повідомленням газети “Полтавський день” про обрання його у липні 1917 р. делегатом до міської думи від партії “Народної свободи”. Пропрацювавши у полтавському інституті лише два роки, він перевівся до Твері і свою педагогічну кар'єру закінчив на посаді доцента кафедри загальної історії Калінінського педагогічного інституту [1].

Із селян також походили і викладачі *Іван Андрійович Шестаков* (1887–?) та *Кузьма Якович Чигирик* (1887–?). Перший закінчив також Казанський університет, службу розпочав 1912 року. До того як 26 вересня 1914 р. був прийнятий до Полтавського інституту, працював у

Валківському реальному училищі. К.Я. Чигирик був випускником Київського художнього училища і розпочав свою діяльність в інституті 21 жовтня 1914 р. [5, с. 68, 73; 9, с. 35].

Єдиним із викладачів, хто мав дворянське коріння, був підполковник *Василь Юліанович Шереметов* (1876–1921). Він розпочав свою службу навіть раніше за О.К. Волніна, ще 1893 року, закінчив Олександрівське військове училище та Олександрійські вищі навчальні й педагогічні курси при Головному управлінні ВНЗ. Як і О.К. Волнін, В.Ю. Шереметов був нагороджений орденами Анни і Станіслава 2-го і 3-го ступеня, і увесь час роботи в інституті (з 1 жовтня 1914 р.) не полишав свого основного місця служби – Петровського Полтавського кадетського корпусу (ППКК) [5, с. 60, 68; 9, с. 35]. Колишні вихованці ППКК характеризують Шереметова як зовні бравого і підтягнутого офіцера. Але зовсім неочікуваними для кадетів виявилися ті зміни, що відбулися з Василем Юліановичем під час лютневої революції 1917 р. – за їх словами, він став представником службовців корпусу в місцевому революційному комітеті і навіть військовим комісаром Полтави. У 1919–1920 рр., під час евакуації ППКК, Шереметов продовжував виконувати обов'язки офіцера-педагога, але при відступі Добровольчої армії із Криму залишився в Ялті, сподіваючись повернутися до своєї дружини і дітей у Полтаву [6, с. 57, 95, 96]. Проте революційні заслуги не врятували Шереметова від більшовицького терору: 6 липня 1921 р. він був розстріляний [8].

В інституті працювали також і дві особи духовного звання – В.І. Клемент (1888–?) і М.М. Війк (1876–?), обидва мали міщанське походження. *Віктор Іванович Клемент*, закінчивши Полтавську духовну семінарію, розпочав службу 1910 року, до інституту ж прийшов лише 1 січня 1915 р. *Мартин Мартинович Війк* мав ступінь кандидата богослов'я, закінчив Петербурзьку духовну академію і навіть був нагороджений Золотим хрестом й орденом Анни 3-го ступеня. У Полтаві він був настоятелем Різдва-Богородицької церкви, а свою роботу в інституті (з 21 вересня 1915 р.) поєднував із діяльністю інспектора класів Полтавського єпархіального училища. У його характеристиці, наданій єпископом Прилуцьким попечителю Київського навчального округу, говориться: “Відомий з найкращого боку, як чудовий педагог, спроможний з успіхом вести викладання Закону Божого” [9, с. 35–36].

Тимчасово (6 вересня 1915 р. – осінь 1916 р.) в інституті на викладацькій посаді працював лікар, випускник Імператорського університету св. Володимира у Києві *Іван Петрович Белкін* (1874–?), колишній директор санаторію Полтавського губернського земства в місті Гадячі і завідувач амбулаторії “Білої квітки” у Полтаві [9, с. 36].

Отже, хоча рівень освіти викладацького складу інституту був набагато вищим, ніж у А.С. Макаренка, але лише половина наставників мала перевагу над останнім щодо досвіду практичної педагогічної роботи. Загалом Макаренко в особі своїх педагогів отримав чудові приклади надзвичайно високої професійної підготовки, широких знань і доброї методики викладання, його вчителі вирізнялися “вільним від формалізму ставленням до духовних потреб учнів, а також вдумливою, заснованою на всебічному вивченні індивідуальних особливостей кожного вихованця, оцінкою знань” [9, с. 39].

Для вирішення проблеми включення студентів у процеси професійної діяльності 28 листопада 1915 р. при інституті було відкрите міське зразкове училище у складі одного відділення (22 учні), що виконувало роль бази педагогічної практики. Постійними ж викладачами училища працювали спочатку *Герасим Герасимович Макаров*, у подальшому – *Сисой Кіндратович Грач*, випускники, відповідно, Глухівського і Київського учительських інститутів [9, с. 34–35]. Реалізації такої функції інститутського навчання, як відомо, активно сприяв сам А.С. Макаренко, оскільки успішно апелював до власного професійного досвіду – при розборі творів і уроків, що давали слухачі інституту під час педагогічної практики, його зауваження вирізнялися глибиною аналізу і були настільки змістовними, що після його виступу інші могли додати мало що [7, с. 47]. Пізніше мобілізація одного з учителів зразкового училища спричинила можливість для вихованців, і А.С. Макаренка в тому числі, по черзі вести уроки в ньому на постійній основі [9, с. 38].

У Полтавському учительському інституті А.С. Макаренко не лише успішно навчається, але й привертає до себе увагу студентів і викладачів як надзвичайно обдарована, ерудована, працелюбна, наполеглива, цілеспрямована й амбітна людина. Викладачі цінували його за здібності і серйозне ставлення до праці, радо зустрічали у себе вдома. Ще на вступних іспитах Макаренко своїми знаннями і начитаністю в галузі загальноосвітніх предметів, ґрунтовними відповідями справив дуже сильне враження на екзаменаторів. Подібний же ефект мала його відповідь на іспиті з історії (при переході на 2-й курс) у попечителя Київського навчального округу професора-історика О.М. Деревиського [2, с. 36–37, с. 39]. Викладачі відмітили велике прагнення Макаренко до поглибленого засвоєння дисциплін, ґрунтовного вивчення рекомендованої літератури, звернення до першоджерел. Його твори відрізнялися від робіт інших вихованців глибиною думки, докладним змістом, логічною послідовністю і чудовим стилем [7, с. 43, 47].

Наведені вище матеріали набувають особливого значення з огляду на ту обставину, що навчання в учительському інституті фактично є заключною і вирішальною стадією “пропедевтичного” етапу перманентного процесу професійного розвитку А.С. Макаренко. Подібна контекстність представлених фактів дозволяє виокремити специфічні професіогенетичні чинники цього періоду життєдіяльності досліджуваної педагогічної особистості: розширення діапазону форм професійного саморозвитку, ускладнення цього процесу за рахунок узгодження його ціннісного і технологічного змісту із завданнями професійної діяльності (представленими як теоретично, так і емпірично) та характерними умовами отримання високої педагогічної освіти. Наявність цілого комплексу суто організаційних проблем новоствореного закладу і воєнний стан у державі відчутно обмежували власне освітні можливості інституту, у той же час активна й наполеглива розбудова його, вирішення безлічі організаційних, методичних, кадрових, фінансових, господарських проблем адміністрацією і викладацьким колективом, як ніщо інше, віддзеркалюють стійкість їх професійної позиції та змальовують перед нами принципові особливості того тла, на якому формувалася надзвичайно яскрава постать всесвітньо відомого соціального педагога-реформатора. Не применшуючи ролі самоосвітньої активності молодого А.С. Макаренко, підкреслимо, що виключно важливою умовою генези його аксіологічних, моральних, естетичних і психологічних установок у професійній царині виступав ще недостатньо досліджений і оцінений ученими приклад таких педагогів і яскравих особистостей, як О.К. Волнін, М.Т. Квятковський, Ф.В. Лисогорський, В.Н. Тарасов та інші носії високої професійної майстерності.

Список використаних джерел

1. Булава Л.М. Тарасов Василь Никифорович // Географічна освіта в Полтавському національному педагогічному університеті імені В.Г. Короленка : Історія в особах, 1914–2014 рр. : зб. ст. регіональної наук. конф., 11 квітня 2014 р. / За ред. Л.М. Булави; Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка. – Полтава, 2014. – С. 10–11.
2. Волнін А.К. Антон Семенович Макаренко в учительском институте // Воспоминания о Макаренко / А.К. Волнін ; сост. Н.А. Лялин и Н.А. Морозова. – Л. : Лениздат, 1960. – С. 35–40.
3. Деменок Е. Одиссея моей семьи [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://9musesjournal.wordpress.com/2013/12/14/евгений-деменок-одиссея-моей-семьи/>
4. Макаренко А.С. Педагогические сочинения : в 8 т. Т. 8 / А.С. Макаренко ; сост. : М.Д. Виноградова, А.А. Фролов. – М. : Педагогика, 1986. – 336 с.
5. Памятная книжка Полтавской губернии на 1915 год / Изд. Полтав. Губернского Стат. Ком. ; под ред. Члена Ком. исполняющего обязанности секретаря П.А. Снесского. – Полтава : Типо-литогр. Губернского Правления, 1915. – XXXII, 629 с.
6. Сборник воспоминаний бывших питомцев Петровского Полтавского кадетского корпуса, издаваемый Объединением в Париже по случаю столетия со дня основания Корпуса. – Париж, 1965. – 226 с.
7. Тарасов В. Н. В Полтавском учительском институте / В.Н. Тарасов // Воспоминания о Макаренко / сост. Н.А. Лялин и Н.А. Морозова. – Л. : Лениздат, 1960. – С. 41–49.

8. 1921 год [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://poltava-repres.narod.ru/vytoky/nesv/1921.htm>
9. Bybluk M. Makarenkos Alma mater. In: Hundert Jahre Anton Makarenko. Neue Studien zur Biographie / Hrsg. von G. Hillig. – Bremen: Edition Temmen, 1988. – S. 31–41.
10. Центральний державний історичний архів України, м. Київ. – Ф. 707, оп. 229, спр. 326, арк. 157 зв.

The paper presents the recent results of studying the circumstances of personal formation of A.S. Makarenko, a famous teacher of the 20th century, during his years of getting higher pedagogical education (1914-1917). In 1914, after three years of working in the Dolynskaya railway school, A.S. Makarenko enters the recently opened Poltava Teachers Institute, study in which he aimed to use as a necessary condition for further university education. The History of Poltava Teachers Institute, which trained teachers for urban schools only, begins in June 1914; O.K. Volnin became its founder and subsequently he was appointed its Director. A pretty short organizational period did not allow O.K. Volnin to equip teaching staff of the Institute quantitatively and qualitatively. The period of training at the Institute is the final and decisive stage of propaedeutic phase of A.S. Makarenko's professional development. At the Institute A.S. Makarenko not only studies successfully, but also attracts the attention of students and teachers as an extremely talented, erudite, industrious, persistent, purposeful and ambitious person. Specific professional and genetic factors of this segment of the teacher's life are the following: expanding the range of forms of professional self-development and coordinating its value and technological content with the tasks of professional activity and the conditions for higher education for teachers. Persistent development of the Institute, solving many organizational, methodological, personnel, financial and economic problems by the Institute management reflect the stability of its professional position and determine the characteristics of the background, which formed an extremely bright person of the world-famous social teacher and reformer. Along with self-educational activity of young A.S. Makarenko, a crucial condition for developing his axiological, moral, aesthetic and psychological values in the professional sphere was formed by still not well studied and evaluated by researchers example given to him by such professionals-teachers, as O.K. Volnin, M.T. Kwiatkowskiy, F.V. Lysohorskiy, V.N. Tarasov and other educators with high professional skills. Due to his mentors, A.S. Makarenko got an opportunity to have extremely high models of training, extensive knowledge and good teaching methods, informal attitude to the students' spiritual needs and individualized assessment.

Key words: A.S. Makarenko, O.K. Volnin, the Poltava Teachers Institute, the training of teachers for higher primary schools, test-circular system of teaching.

УДК 316. 3: 177. 5: 37

Chomińska Ludmiła

Khomińska Liudmila

WYKLUCZENIE SPOŁECZNE JAKO NASTĘPSTWO SPOŁECZNYCH NIERÓWNOŚCI

SOCIAL EXCEPTION AS A RESULT OF PUBLIC INEQUALITY IN EDUCATION ACCESS

The considerable sphere of poverty among families favours the increase of social inequality in education access. Public inequality complicates the entry into the adult life and leads to the social exception. The social phenomena that arose up in the modern world largely influence on socialization and education of individuals, and also on development of culture and education. The differentiated financial possibilities become reason of economic and social discrimination that lead to inequality of chances of development for young people – the group of people who do not have the opportunity to satisfy the basic vital necessities

increases. In scientific literature such groups are defined as socially eliminated. Intensification of public inequality conduces to the growing level of social exception, i.e. the phenomenon that foremost concern to life outside rights and privileges of the society. Therefore a necessary goal is creation of such educational and social conditions that an individual will develop and operate in favor of his own development, as well as environment in which he lives. Domestic and school education influences on individual's role in the society. Education in the family depends on financial condition, actually social status of family, and considerably influences on the child's future. Domestic socialization can be the factor of marginalization and blocking chances in school, public and professional stages of career. The special call for modern education is paying attention to threats and risks of modern civilization with the purpose of providing possibilities to leave the situation of inequality and marginalization by means of forming the abilities to observe these threats, and abilities to overcome the difficulties. A struggle against a social elimination must be addressed to the young people, and all actions must be aimed to the removal of barriers in education access, to create in this way educational prospect identical for all. Young people should realize the values of education that will awaken educational aspirations and create corresponding conditions for realization of their plans and intentions. Therefore education plays an important role in creation of societies and is the foundation of process of individual's development.

Key words: *education, values of education, inequality of chances in development, educational inequalities, social exception (elimination).*

W szybko zmieniającej się współczesnej rzeczywistości edukacja odgrywa szczególną rolę. Jednostki wykształcone łatwiej i efektywniej dostosowują się do nowych warunków życia. Społeczne nierówności edukacyjne wynikają często z zależności pomiędzy statusem społeczno-ekonomicznym rodziny, a wyborem dalszej drogi kształcenia i osiągnięciami ucznia w jego szkolnej karierze. Nierówności społeczne powodują utrudnienia w realizacji edukacyjnych zamierzeń, aspiracji młodych ludzi, ograniczają możliwości ich uczestnictwa w społecznym życiu. Edukacja jest więc wyznacznikiem wychodzenia z biedy i daje możliwość zdobywania społecznego awansu. Poprzez odpowiednią rangę czynników środowiskowych, które kształtują perspektywę edukacyjną dzieci w rodzinie, należy poszukiwać skutecznych metod walki ze zjawiskiem wykluczenia edukacyjnego. Edukację należy wskazywać młodym ludziom jako sposób na wyrwanie się z biedy i osiągnięcie dobrego startu w dorosłe życie.

Wykluczenie społeczne jako społeczny fakt.

Współczesne społeczeństwa stwarzają sytuacje, w których jednostka może być pozbawiona możliwości uczestnictwa w społecznym życiu. Może to wiązać się z brakiem świadomości o przysługujących jej uprawnieniach, z brakiem wiedzy na temat istnienia dóbr zapewniających uczestnictwo w społecznym życiu, czy nawet brakiem umiejętnego korzystania z tych możliwości. Niektóre z tych przyczyn wiążą się z faktem ubóstwa rodzin i dotyczą rodzin zaniedbanych, nieporadnych, skazujących dzieci na marginalizację. Instytucjonalne wsparcie w przewyżnianiu tych przyczyn a zarazem skutków społecznego wykluczenia jest bardzo ważne w pomocy oferowanej rodzinie i poprawie jej sytuacji życiowej. Pomoc społeczna ma uruchomić zasoby jednostki, by mogły te trudności życiowe pokonać, a przez to zapobiec wykluczeniu społecznemu. Zapewniają to akty prawne regulujące funkcjonowanie i organizację polityki społecznej.

W społeczeństwie zawsze są jednostki słabsze, mniej zaradne, oczekujące pomocy i opieki. Obecnie znacząco zwiększyła się sfera ubóstwa w Polsce co wiąże się z początkiem okresu transformacji. Zaczął się tworzyć margines ludzi wykluczonych z korzystania z rozwoju gospodarczego. Współczesna bieda dotyka także tej kategorii społecznej ludzi, którzy do tej pory nie byli zagrożeni [2, s. 43]. Niemiec J. pisze, że jakość życia społeczeństwa w pierwszych latach XXI wieku nosi wyraźne znamiona głębokiego i wielostronnego kryzysu. Stosowane zbyt szybko działania na rzecz rozwoju kapitalistycznych zasad funkcjonowania gospodarki, przy braku w tym zakresie odpowiednich doświadczeń i kompetencji, w konsekwencji prowadziło do błędów i następnie do niekontrolowanego bogacenia się jednych i ubożenia innych [6, s. 418], a to z pewnością rodzi nierówności w sferze edukacyjnej.

Wykluczenie społeczne jest często utożsamiane z ubóstwem, nierównościami społecznymi, dyskryminacją i tworzeniem się grupy społecznej zaliczanej do tzw. niższej klasy [7, s. 19]. W czasach współczesnych wykluczenie przybiera więc szerszy zakres – wpływa nie tylko na funkcjonowanie jednostek, na ich indywidualną sytuację, na jakość życia, ale ogranicza ich rozwój w perspektywie życia. E. Wnuk-Lipiński marginalizację rozumie jako usytuowanie jednostki na peryferiach istotnego wymiaru życia publicznego, wykluczenie natomiast to według autora niezależny od woli jednostki brak możliwości uczestniczenia w takich przestrzeniach życia zbiorowego jak: ekonomicznej, politycznej, cywilnej, aksjologicznej [8, s. 275].

Narodowa Strategia Integracji Społecznej definiuje pojęcie wykluczenia jako : „*sytuację uniemożliwiającą lub znacznie utrudniającą jednostce lub grupie , zgodne z prawem pełnienie ról społecznych, korzystanie z dóbr publicznych i infrastruktury społecznej, gromadzenie zasobów i zdobywanie dochodów w godny sposób,* [9, s. 22]. W przyjętym na lata 2008-2010 – przez Radę Ministrów – Krajowym Programie „Zabezpieczenie Społeczne i Integracja Społeczna,, zostało zdefiniowane społeczne wykluczenie jako brak możliwości lub ograniczenie możliwości korzystania osób lub grup z usług instytucji, z praw uczestnictwa, które są dla każdego dostępne. Autorzy „Poradnika wsparcia dla osób wykluczonych społecznie oraz zagrożonych wykluczeniem społecznym,, opracowanego w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki podają, że każdy czynnik, który decyduje o „pozostawaniu innym,, w społeczeństwie, doprowadzić może do sytuacji wykluczenia. Są to nie tylko uprzedzenia i stereotypy społeczne dotyczące jednostek np. ekonomiczny status, dyskryminacja, wyznanie, wiek, niepełnosprawność – ale także całych grup. Autorzy wymienionego wyżej poradnika piszą, że wykluczenie społeczne jest utożsamiane przez polskie społeczeństwo jako wyłączenie ze społeczeństwa, brak akceptacji w danym środowisku czy odizolowanie – także z powodu niezaradności i bezradności w społeczeństwie [10].

Pojęcie „wykluczenie społeczne,, jest utożsamiane również z takimi pojęciami jak: marginalizacja, ekskluzja społeczna, wyobcowanie. Wykluczeniu społecznemu sprzyja kumulacja cech niekorzystnych w różnych wymiarach życia społecznego [11, s. 136]. Bunio P. rozpatruje wykluczenie jako „brak przyszłości,, – niemożność świadomego budowania biografii oraz planowania i realizowania życiowego „projektu,, , wykluczenie rozumie też jako brak udziału w społeczeństwie konsumentów [12, s.72]. Marginalizacja jest nie tylko społecznym faktem i określonymi warunkami społecznymi, ale pojmowana jest także jako rezygnacja z walki o poprawę swojej życiowej sytuacji [13, s.103].

Edukacja skutecznym sposobem przeciwdziałania wykluczeniu społecznemu w różnych obszarach życia.

Prawo do edukacji jest prawem zapisanym w funkcjonujących dokumentach międzynarodowych. Nierówności w dostępie do edukacji powodują niepożądane konsekwencje ekonomiczne, burzą zasady sprawiedliwości społecznej i ideały demokracji [14, s. 12]. Podziały występujące w strukturze społecznej silnie oddziałują na nierówności edukacyjne. Różnice, które dzielą dzieci w różnych warunkach społecznych utrudniają realizację głównych zadań szkoły na poziomie nauki obowiązkowej tj. umożliwienie dzieciom opanowania podstaw wiedzy i umiejętności [15, s. 143]. Wykształcenie ma wpływać na wzrost poziomu życia i jest czynnikiem kariery zawodowej oraz pozycji społecznej. Solidna edukacja wpływa na prawidłowe funkcjonowanie społeczne, daje możliwość rozumienia świata, człowieka, systemu wartości, podnosi prestiż społeczny jednostki w środowisku, jest więc podstawowym składnikiem ludzkiej egzystencji.

Edukacja rozumiana jest najczęściej jako szeroki proces wychowawczy i edukacyjny czyli rodzaj oddziaływań starszego pokolenia na młodsze. Celem tego działania jest zmiana ludzi, którzy żyją w określonych warunkach społecznych, kształtowanie postaw do ideałów i celów wychowawczych, które w danym społeczeństwie są godne realizacji i cenione przez społeczeństwo. Należy tutaj wskazać, że edukację powinno się rozumieć jako „ogół procesów i oddziaływań, których celem jest zmienianie ludzi (przede wszystkim dzieci i młodzież) stosownie do panujących w danym społeczeństwie ideałów i celów wychowawczych [16, s. 87]. Instytucje edukacyjne powinny wspierać rozwój jednostek w osiąganiu założonych i uznawanych przez nich celów życiowych [17, s. 16].

Nieodłącznym elementem współczesnego świata jest obecnie edukacja permanentna. Kształcenie wymaga jednak nakładów, dlatego wykształcenie w związku z nierównościami społecznymi nie jest w jednakowym stopniu dostępne dla wszystkich. Nierówności społeczne stanowiące barierę materialną, strukturalną i świadomościową w upowszechnianiu szkolnictwa, szczególnie dotyczą tych środowisk, w których występuje kumulacja niekorzystnych czynników sytuacji rodzinnej [2, s. 87]. Według Z. Kwiecińskiego nierówności w szkolnictwie mogą być powodowane sumą osobistych przymiotów jednostki, kulturowego kapitału społecznego rodziny pochodzenia, które są wzmacniane przez organizację szkolnictwa i oświaty, funkcjonowanie szkoły oraz interakcje w jakie wchodzi młodzie ludzie w okresie ich rozwoju. Wymieniony wyżej autor zwraca uwagę na zapewnienie warunków dla osiągnięcia kompetencji, stworzenie warunków do uruchamiania działań na rzecz wyrównywania szans i zmniejszenia niekorzystnych czynników rozwoju dla dzieci i młodzieży z grup ryzyka [18, s. 21 i in]. Równe szanse to umożliwienie opanowania przez każdego człowieka podstawowych umiejętności, które umożliwią samodzielne korzystanie z dóbr kultury i cywilizacji [18, s. 26]. Oświata była zawsze skutecznym wyznacznikiem wychodzenia z biedy i dawała możliwość zdobycia awansu społecznego. Jest skutecznym sposobem na zdobywanie umiejętności i kompetencji, zapobiega temu, by w społeczeństwie nie powiększała się liczba przegranych i wykluczonych obywateli. Działalność wychowawcza jak stwierdza Brzezińska A. ma zawsze charakter interwencyjny w „rzeczywistość indywidualną (w prywatny świat osoby, jej obrazów świata i samej siebie, jej ukrytych teorii wyjaśniających funkcjonowanie świata i jej w nim miejsce), w rzeczywistość społeczną (w kulturowy świat znaczeń) stanowiącą ważny kontekst rozwoju tej pierwszej„. Wszelka działalność wychowawcza jest czynnikiem zmiany indywidualnej i zmiany społecznej [19, s. 233]. Cytowana autorka interpretuje interwencję wychowawczą (edukacyjną) skierowaną na jednostki, jako działania zmierzające do zmian w ich umiejętnościach, postawach, wartościach.

Podstawą zmian w systemie edukacji stała się doktryna krytyczno-kreatywna, według której zadaniem jest przygotowanie młodego pokolenia do współtworzenia cywilizacji, pobudzanie do innowacji, twórczości, zmian otaczającego świata [4, s. 118]. W nowej sytuacji historycznej w okresie transformacji społecznej umiejętność przewidywania skutków przystosowania do zmienionych warunków decyduje o sukcesie jednostki, o jej sposobach myślenia, a to w znacznym stopniu zależy od jakości procesu kształcenia i wychowania. Istnieją bowiem nowe wychowawcze potrzeby, konieczność dostrzegania zmiany swoich przekonań, rozumienia przemian, dążenie do coraz lepszych efektów. Wychowanie ma przygotować do nowych wyzwań współczesności, stąd ważne jest również miejsce wychowania rodzinnego.

Eurochild w swoim stanowisku w kwestii polityki społecznej podaje, że zwalczanie biedy musi być „dzieciocentryczne„. Nie można więc ograniczać się do zwalczania biedy rodziny ponieważ dziecko działa też poza rodziną. Wylimitowanie biedy dzieci nie jest możliwe wyłącznie poprzez redukcję biedy rodziny. Błędem jest także zwalczanie biedy poprzez zwiększanie zatrudnienia rodziców. Dużą rolę Eurochild przypisuje edukacji oraz polityce mieszkaniowej, zdrowotnej, opiece społecznej [20, s. 21].

Istnienie rodziny jest związane z istnieniem społeczeństwa, bowiem to społeczeństwo wyznacza jej cele, zadania i funkcje, umożliwiając podejmowanie procesu edukacji młodych pokoleń [2, s. 50]. Dziedziczenie biedy jest powodem bierności w podejmowaniu wysiłków w kierunku zmiany sytuacji życiowej i utrwalenia wzorów egzystencji, bezradności oraz uzależnienia od systemu opieki społecznej. Skutecznym sposobem na przeciwdziałanie wykluczeniu byłaby praca, jako wstęp do zdobycia zasobów, ale warunkiem zdobycia pracy jest zdobycie wykształcenia. Z uwagi na to jednym z najważniejszych celów polityki oświatowej państwa musi być zapewnienie równości dostępu do kształcenia. Edukacja jest więc skuteczną formą przeciwdziałania wykluczeniu społecznemu [13, s. 103].

Należy wskazać, że to przez odpowiednie zabiegi edukacyjne i system wychowawczo-społeczny można wpływać na rozwój człowieka w wielu dziedzinach jego funkcjonowania od rozwoju emocjonalnego, osobowości, interpersonalnego i moralnego. Ponadto edukacja wraz z jej elementami jest zespołem przekazywania wartości, które mają wyznaczać kierunek i sens życia człowieka, Wszelki

kontakt z dobrami i wartościami społecznymi kształtuje pewne dyspozycje osobowości co jest celem rozwoju indywidualnego człowieka. Nie da się zapewnić identycznych warunków rozwojowych we wszystkich środowiskach społecznych, ze względu na dysproporcje socjalne, ale należy dążyć do ich zminimalizowania i wyrównania szans edukacyjnych np. poprzez stypendia, zasiłki, zapomogi, ulgi, pożyczki, dożywianie. Dużą w tym rolę odgrywa system pomocy społecznej oparty na prawnych aktach oraz rozłożenie odpowiedzialności za zwalczanie ubóstwa i wykluczenia społecznego na wiele podmiotów w obszarze państwa. Pomoc powinna być wieloaspektowa, oparta o sprawiedliwą redystrybucję środków działań profilaktycznych, terapeutycznych i ratowniczych, a umiejętnie prowadzona praca wychowawcza z rodziną ma uświadomić, że edukacja to szansa na przerwanie wykluczenia społecznego.

Sfera ubóstwa wśród rodzin przyczyną wzrostu nierówności społecznych w dostępie do kształcenia.

Według badaczy ponowoczesności zadaniem współczesnego człowieka jest indywidualne kształtowanie swojej biografii, swojej teraźniejszości i przyszłości, dokonywanie wyborów z mnogości dostępnych opcji. Żeby tego dokonać, trzeba mieć zasoby, kapitał i kompetencje, w które wyposaża jednostkę rodzina. Chociaż rodzicom zależy na tym, by swoim dzieciom zapewnić najlepszą przyszłość, to nie wszyscy dysponują odpowiednimi środkami, by móc tego dokonać. Doskonale wiedzą co według proponowanych standardów „powinni zapewnić swym dzieciom, ale czego nie są w stanie im zaferować” [12, s. 76].

Głowała A. pisze, podając za Waloszek D., że słabością współczesnej rodziny jest „dezintegracja oddziaływań wychowawczych, której źródeł upatruje się w pluralizmie wartości, norm, wzorów postępowania, braku określonego wzorca życia rodzinnego, malejącym autorytecie rodziców, bezkrytycznym powielaniu zachodnich stylów życia, nienadążaniu rodziny za gwałtownymi przemianami społeczno-gospodarczymi i politycznymi, niekontrolowanym wpływie mediów na wychowanie młodego pokolenia, przeciążeniu rodziców pracą zawodową” [21, s. 387].

Trudności materialne rodziny generują następstwa negatywne i zagrażają prawidłowemu przebiegowi procesów wychowawczych. Ubóstwo dotyka wszystkich dziedzin egzystencji ludzi biednych. Zjawiska współwystępujące z biedą w znaczny sposób ograniczają możliwości uczestnictwa w wielu sferach życia i spychają osoby nimi dotknięte na margines społecznego życia. Szczególnie odbijają się na procesie rozwoju dzieci i młodzieży utrudniając procesy opiekuńczo-wychowawcze i edukację. Dzieci te są społeczną kategorią, która obecnie jest zagrożona biedą, a w przyszłości narażona będzie na odsunięcie na margines życia społecznego, ponieważ status materialny rodziny modeluje plany edukacyjne dziecka. Kontynuacja nauki uzależniona jest od możliwości ekonomicznych rodziny. Problemy finansowe ograniczają dostęp do różnych dóbr kultury, sprawiają, że dzieci czują się gorsze w grupie rówieśniczej, a to wywołuje powstanie barier psychologicznych, obniża aspiracje dotyczące nauki i przyszłego życia [2, s.36] Już H. Radlińska dowodziła, że przyczyny niepowodzeń szkolnych dzieci tkwią w warunkach społecznych życia dzieci- np. ubóstwo, niedostateczna opieka rodzicielska, złe wpływy środowiskowe, niski poziom kultury rodziców [22].

Wielu autorów wskazuje na zagrożenia ryzykiem międzypokoleniowej transmisji biedy, nierówności społecznych tj. powielanie warunków życia rodziny pochodzenia. Wskazują oni na rangę czynników środowiskowych kształtujących perspektywy edukacyjne dziecka i konieczność poszukiwania skutecznych metod i form walki z procesem wykluczenia edukacyjnego [2, s. 43]. Tarkowska E. pisze, że dramatyzm biedy w warunkach polskich polega na „niebezpieczeństwie utrwalania się niedostatku i towarzyszących mu negatywnych zjawisk, na odtwarzaniu się w następnych pokoleniach mechanizmów zamykających je w kręgu biedy, bezrobocia, wyrzeczności i trwałej marginalizacji” [23, s. 13]. Rodzina powinna dysponować zasobami niezbędnymi do utrzymania dzieci. Zdarza się jednak, że rodzina nie ma perspektyw na poprawę warunków życia i sytuacja rodzinna ulega marginalizacji w sensie społecznym [24, s. 195]. Tarkowska E. wskazuje na edukację jako najlepszy sposób na wyrwanie się młodego pokolenia z niekorzystnej sytuacji społecznej. Podkreśla korelację

ubóstwa z niskim poziomem wykształcenia i niebezpieczeństwo wynikające z dziedziczenia tych niekorzystnych czynników [25].

Rodziny, które z różnych przyczyn nie są w stanie wypełnić przypisanych im funkcji – zwłaszcza opiekuńczo-wychowawczych i ekonomiczno-materialnych – postrzegane są jako niezdolne do utrzymywania ładu społecznego. Rodziny takie tracą swoją wartość dla państwa, są nawet odbierane jako zagrożenie dla społeczeństwa [26]. Ubóstwo rodziny spycha dzieci na margines życia szkolnego, rówieśniczego i społecznego. Ta sytuacja nie tylko utrudnia warunki socjalizacji, ale jest przyczyną trudnego startu w dorosłe życie. Tarkowska E. pisze, że taka młodzież nie ma możliwości indywidualnego inwestowania we własną przyszłość. Przedłużająca się sytuacja biedy sprzyja wystąpieniu wykluczenia społecznego [27, s.6]. Znaczna sfera ubóstwa wśród rodzin powoduje wzrost nierówności społecznych w dostępie do kształcenia. Ważnym uwarunkowaniem nierówności edukacyjnych jest poziom wykształcenia, pochodzenie społeczne, zróżnicowanie regionalne, kulturowe, polaryzacja dochodów [28, s.14].

Podsumowanie.

Nierówności edukacyjne wywoływane są przez nakładające się na siebie przyczyny ekonomiczne i społeczno-kulturowe. Powstają one w toku procesu naturalnego wychowania i przekazywania wzorów w rodzinie. Młodzież ze środowisk biednych, tych o skumulowanych czynnikach patogennych ma zablokowaną drogę do realizacji swych edukacyjnych zamierzeń. Utrudnia to dodatkowo syndrom dziedziczenia statusu społecznego i poziomu wykształcenia. Zależności te wynikają ze zróżnicowania dochodów i trudnego położenia materialnego rodzin. To blokuje dostęp do kształcenia młodym ludziom [2, s. 92]. W rodzinach biednych słabnie tendencja do dbania o jakość wykształcenia dzieci. Sytuacja taka różnicuje polskie społeczeństwo i nie sprzyja wychowaniu młodych ludzi. Braków nie da się nadrobić i są istotnym czynnikiem prowadzącym do nierówności edukacyjnych. Wykluczenie edukacyjne stanowi ważny obszar wykluczenia społecznego. Ekonomiczny, społeczny i kulturowy status rodziny jest czynnikiem różnicującym dostęp do nauki. Edukacja jest więc szansą awansu społecznego dla dziecka z rodziny ubogiej [2, s. 95]. Ważne jest więc zrozumienie przez młodych ludzi, że wydobyć się z kręgu biedy prowadzi przez edukację i daje szansę na podejmowanie odpowiedniej pracy, wpływa na los każdej jednostki, pozwoli odnosić sukcesy w życiu, jest też obietnicą na zagwarantowanie lepszej przyszłości.

Konieczne jest również stworzenia takiego systemu, który pozwoli na wydobyć dziecko z biedy i stworzy mu lepsze możliwości edukacyjne. Do tego potrzeba zaangażowania wielu podmiotów i znajomość uwarunkowań społecznych dostępu młodzieży do edukacji, która ma być jednakową szansą dla wszystkich bez względu na ekonomiczny, kulturowy status oraz społeczne pochodzenie [2, s. 98]. Chociaż obecnie wzrastają aspiracje społeczeństwa w zakresie posiadania wykształcenia, to dostępność do edukacji dla młodzieży z wiejskich środowisk i środowisk małomiasteczkowych wciąż wiąże się z kontekstem rozwoju gospodarczego, rozwoju społecznego państwa, realizacją założeń reformy w systemie edukacji oraz podejmowaniem działań organizacyjnych i zmian merytorycznych dla polityki oświatowej, samorządów, placówek naukowych i organizacji pozarządowych [29].

Bibliografia

1. Kawula S., *Człowiek w obliczu marginalizacji i społecznego wykluczenia w drodze ku normalizacji życia*, „Pedagogika Społeczna”, 2006/3.
2. Cęcelek G., *Sytuacja szkolna dziecka z rodziny ubogiej*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2011.
3. Kujawa M., *Rozwój w kierunku zachowań sprzyjających niedostosowaniu społecznemu*, (w:) Dziecko zagrożone wykluczeniem. Elementy diagnozy, działania profilaktyczne i pomocowe (red.) K. Biel, J. Kuszał, Wydawnictwo WAM, Kraków 2011. Także: www.wydawnictwo.ignatianum.edu.pl
4. Bogaj A., Kwiatkowski S.M., Szymański M., *System edukacji w Polsce*, JEB, Warszawa 1995.
5. Szlendak T., *Zaniedbana piaskownica. Style wychowania małych dzieci a problem nierówności szans edukacyjnych*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 2003.

6. Niemiec J., *Edukacja wobec realiów, tendencji i reformy w. Edukacyjne tendencje XXI wieku* (red) A. Karpińska, Białystok, 2005.
7. Chrzanowska I., *Zaniedbane obszary edukacji – pomiędzy pedagogiką a pedagogiką specjalną*, Kraków 2009.
8. Wnuk-Lipiński E., *Socjologia życia publicznego*, Warszawa 2005.
9. Narodowa Strategia Integracji Społecznej, 2003.
10. *Poradnik wsparcia dla osób wykluczonych społecznie oraz zagrożonych wykluczeniem społecznym* w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, Warszawa 2009. www.mpips.gov.pl
11. Turnowiecki W., *Polityka społeczna*, Gdańska Wyższa Szkoła Humanistyczna, Gdańsk 2002.
12. Bunio-Mroczek P., *Wczesnie wykluczeni. Dzieci w rodzinach klientów pomocy społecznej* (w:) Bieda dzieci, zaniedbanie, wykluczenie społeczne, Wielisława Warzywoda-Kruszyńska (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2012.
13. Pilch T., *Pedagogika społeczna wobec kryzysu świata wartości, więzi i instytucji*, (w:) E. Marynowicz-Hetka (red) Pedagogika, PWN 2007.
14. Blumsztajn A., *Modele wyrównywania szans edukacyjnych Stany Zjednoczone i Francja.*, „Polityka Społeczna”, 2003/5-6.
15. Zahorska M., *Dzieci ze środowisk marginesu społecznego w szkole*, (w:) Bieda, zaniedbanie, wykluczenie społeczne, Wielisława Warzywoda-Kruszyńska (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2012.
16. Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2001.
17. Lewowicki T., *Przemiany oświaty*, Warszawa 1997.
18. Kwieciński Z., *Nierówności społeczne w oświacie. Modele przyczyn i strategii interwencyjnych w: Przekraczanie kręgu ubóstwa kulturowego. Konteksty społeczne*, red. D. Wajsprych, Kraków 2010.
19. Brzezińska A., *Psychologia wychowania w: Psychologia t.3* (red Strelau J.) Podręcznik akademicki, Gdańsk 2000.
20. Warzywoda-Kruszyńska W., *Unia Europejska wobec biedy dzieci i jakości ich życia*, (w:) Bieda dzieci, zaniedbanie, wykluczenie społeczne, Wielisława Warzywoda-Kruszyńska (red), Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2012.
21. Głowala A., *Udział rodziców w edukacji przedszkolnej dziecka* (w:) H. Marzec, Cz. Wiśniewski (red.) Rodzina na początku III tysiąclecia – obraz przeszłości i terażniejszości, Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie, Piotrków Trybunalski 2009, tom I. . Także: D. Waloszek, Odpowiedzialność rodziców i nauczycieli za edukację dzieci, „Wychowanie w Przedszkolu”, 1994, nr 7.
22. Radlińska H., (red.) *Społeczne przyczyny powodzeń i niepowodzeń szkolnych*, Warszawa 1937.
23. Tarkowska E., *Dziecko w biednej rodzinie*, „Polityka Społeczna”, 2004/9.
24. Cudak H., Marzec H., (red.) *Współczesna rodzina polska- jej stan i perspektywy*, Mysłowice 2005.
25. Tarkowska E., *Czy dziedziczenie biedy? Bariery i szanse edukacyjne młodzieży wiejskiej z gminy Kościelec* (w:) E. Tarkowska (red.) Lata tłuste, lata chude... Spojrzenia na biedę w społeczeństwach lokalnych, Warszawa 2002.
26. Kudlińska J., *„Dobro dziecka, a „dobro rodziny, – koncepcje obecne w dyskursie nad problemem zaniedbywania dzieci*, (w:) Bieda dzieci, zaniedbanie, wykluczenie społeczne, Wielisława Warzywoda-Kruszyńska (red.), Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego Łódź 2012
27. Tarkowska E., (red.) *Ubóstwo i wykluczenie społeczne młodzieży*, Warszawa 2007.
28. Kołaczek B., *Podstawowe uwarunkowania społeczne dostępu młodzieży do kształcenia*, „Polityka Społeczna”, 2005/1.
29. <http://nauczyciel.wsipnet.pl/serwisy/reforma/arch/ref052.htm>

Соціальне виключення як результат суспільної нерівності у доступі до освіти

Поширення бідності серед сімей сприяє зростанню соціальної нерівності у доступі до навчання. Суспільна нерівність ускладнює вихід у доросле життя і веде до соціального виключення. Суспільні явища, які виникли у сучасному світі значною впливають на соціалізацію і виховання індивідів, а також на розвиток культури та освіти. Диференційовані фінансові можливості

стають причиною економічно-суспільної знедоленості, а це призводить до нерівності шансів розвитку молодих людей. Збільшується група осіб, які не мають можливості задовільнити свої основні життєві потреби. Такі групи в науковій літературі називають соціальновиключеними. Поглиблення суспільної нерівності є причиною зростання рівня соціального виключення, тобто явища, яке передусім відноситься до життя за межами прав і привілеїв суспільства. Отож необхідним завданням є створення таких освітніх і соціальних умов, у яких індивід розвиватиметься, діятиме на користь власного розвитку, як і середовища, в якому він живе. Сімейна і шкільна освіта впливають на те, яке місце в суспільстві займатиме індивід. Виховання в сім'ї залежить від матеріального, а відповідно соціального статусу сім'ї та значно впливає на майбутнє дитини. Отож, від сім'ї залежить на якому місці соціальної структури опиниться в майбутньому молода людина. Сімейна соціалізація може бути чинником маргіналізації і блокувати шанси на етапах шкільної, суспільної і професійної кар'єри. Особливим викликом для сучасної освіти є врахування загроз і ризиків сучасної цивілізації для того, щоб дати можливість індивіду вийти із ситуації нерівності та маргіналізації через формування вмінь виявляти ці загрози, а також допомога у їх вирішенні. Боротьба з соціальним виключенням повинна бути адресована до молодих людей, а всі дії повинні бути направлені на усунення бар'єрів у доступі до освіти, щоб створити для всіх однакову освітню перспективу. Молодим людям варто усвідомлювати, які цінності закладені в освіті, щоб пробудити в них прагнення до навчання та створити відповідні умови для реалізації планів і задумів. Отож, освіта відіграє важливу роль у створенні майбутніх суспільств і є підставою процесу розвитку індивіда.

Ключові слова: освіта, цінності освіти, нерівність шансів розвитку, освітні нерівності, соціальне виключення.

УДК 373.5.016:821

Червінська Інна

Chervinska Inna

НАСТУПНІСТЬ У РОДИННО-ШКІЛЬНОМУ ВИХОВАННІ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ ІНТЕГРАЦІЇ УКРАЇНИ В ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ОСВІТНІЙ ПРОСТІР

CONTINUITY IN THE FAMILY AND THE SCHOOL EDUCATION OF THE PERSON IN THE CONDITIONS OF INTEGRATION OF UKRAINE INTO THE EUROPEAN EDUCATIONAL SPACE

Питання про роль сім'ї у вихованні майбутніх поколінь і її місце в суспільстві завжди було відкритим і неоднозначним. Педагогічні дослідження з вивчення практики сімейних відносин, показують, що інтенсивна урбанізація та міграція, масовий виїзд батьків за кордон, втрата зв'язку між поколіннями в родині негативно позначилися на вихованні підростаючої особистості. Сім'я завжди була осередком первинної соціалізації дитини до навколишнього середовища, де збереглися виховні традиції, де можна отримати емоційну підтримку, де відбувається передача культурних цінностей від покоління до покоління.

Сім'я – один з головних соціальних інститутів, значимість якого у формуванні особистості дитини не може бути переоцінена. Адже в сім'ї, під керівництвом і за допомогою батьків формується особистість. Через освіту, сім'я, батьки створюють умови для хорошого розвитку особистості, дають дитині відчуття безпеки, балансу, довіри, формуючи активну позицію.

Ключові слова: наступність, родина, інтеграція, розвиток особистості, виховання.

Входження до європейського освітнього простору, впровадження європейських цінностей та стандартів є одним із ключових завдань української освіти. Швидкі зміни, що відбуваються

у навколишньому світі, зумовлюють необхідність формувати в підростаючої особистості бажання навчатися впродовж усього свого життя. Адже характерною особливістю нашого часу є те, що школа не тільки отримала широкі повноваження щодо демократизації навчально-виховного процесу, але й здобула право на індивідуальний розвиток та становлення.

З'явилися різноманітні навчальні заклади: школи життєтворчості, школи вільного виховання, школи-комплекси, школи для обдарованих дітей, школи для дітей з особливими потребами, школи з профільним навчанням. Однак відродження і розвиток сучасної школи немислимі без опори та підтримки з боку родини і громадськості. Тому звернення до зазначеної теми не випадкове. Належне її висвітлення необхідне для розв'язання родинних проблем і завдань батьківської педагогіки, формування національної системи українського родинно-громадсько-шкільного виховання, наукового прогнозування перспектив зміцнення сучасної сім'ї й піднесення її ролі у вихованні дітей та молоді.

Питання про роль сім'ї, школи та громадськості у вихованні підростаючих поколінь та їх місце у суспільстві завжди було відкритим і неоднозначним. Спроби аналізу ролі родинних традицій у вихованні молодого покоління знаходимо у працях літописців та педагогів Київської Русі, зокрема митрополита Іларіона Київського, князя Володимира Мономаха та інших.

Окремі аспекти сімейного виховання на принципах природовідповідності, культуровідповідності, народності досліджували та втілювали в життя українські педагоги і філософи С. Полоцький, П. Беринда, Г. Галятовський, Ф. Прокопович, Г. Сковорода, О. Духнович, К. Ушинський.

У царині національно-етнографічних витоків та особливостей української родини, її звичаєво-обрядової культури напрацьовано ґрунтовний матеріал дослідниками М. Грушевським, П. Чубинським, Н. Заглодою.

Значущість родинних цінностей у вихованні підростаючого покоління підкреслювали педагоги і письменники І. Огієнко, С. Русова, Я. Чепіга, Леся Українка, І. Франко. Питання сімейного виховання цікавили їх у плані громадянської відповідальності родини за виховання дитини як корисного члена суспільства. Серед розроблених А. Макаренком та В. Сухомлинським питань розумового, трудового, морального і фізичного виховання молоді людини особлива увага приділялася реалізації виховного потенціалу сім'ї.

Проблеми традиційного родинного виховання українців були предметом дослідження вчених діаспори Г. Ващенко, І. Гончаренка, О. Кульчицького, М. Чарторійського. Прогресивні здобутки національної родинної педагогіки на основі фольклорних, народознавчих і соціологічних матеріалів розкрито в працях М. Стельмаховича. Проблеми психології родинних взаємин на різних вікових етапах розвитку і становлення особистості висвітлено в працях психологів І. Бега, Л. Божович, М. Боришевського, Т. Драгунової, І. Кона, Г. Костюка та ін.

Значний внесок у розробку питань сімейного виховання зробили видатні зарубіжні педагоги-класики: І. Герbart, Дж. Дьюї, Я.-А. Коменський, Я. Корчак, Дж. Локк, Й. Песталоцці, Ж.-Ж. Руссо та ін. Репрезентували сімейний виховний досвід і українські педагоги та культурні діячі, зокрема, Х. Алчевська, П. Куліш, Г. Сковорода, Т. Шевченко та ін.

Історію розвитку сімейного виховання, вплив виховних традицій на становлення особистості, неперервність процесу родинно-шкільного виховання простежено у сучасних історико-педагогічних дослідженнях (С. Бабишин, О. Вишневський, М. Євтух, О. Кравець, О. Любар, Т. Мацейків, Ю. Руденко, М. Сметанський, М. Стельмахович, О. Сухомлинська, Є. Сявак, Р. Чмелик, П. Щербань, О. Ярошинська).

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури, вивчення передового педагогічного досвіду учителів, розкрити особливості проблеми наступності у родинно-шкільному вихованні особистості в умовах інтеграції України в європейський освітній простір.

Сім'я є першоосновою суспільства, соціумом, де найбільше проявляються індивідуальні особливості кожного із батьків, їхніх дітей, онуків, інших членів родини, реалізуються потреби,

формується особистість. У сьогоdnішній педагогiчній ситуацiї школа i сiм'я є найголовнiшими соціальними iнститутами, що здiйснюють пошуки iнновацiйних пiдходiв до розв'язання проблеми оптимiзацiї умов виховання дiтей. Адже сучасна сiм'я виступає i як середовище, що впливає на дитину, i як суб'єкт виховного процесу. Її багатi виховнi можливостi зумовленi рiзними чинниками, серед яких вiдзначимо: готовнiстю батькiв до виховання дитини, рiвень загальної i педагогiчної культури та можливостi їх реалiзацiї, характер взаємостосункiв i взаємоузгодженiсть дiй батькiв у питаннях виховання, iндивiдуальнi особливостi та загальний досвiд щодо виховання дiтей.

Спiвдружнiсть школи з сiм'єю, опора на родиннi традицiї набуває сьогоднi нового педагогiчного змiсту та особливої актуальностi. Об'єктивна необхiднiсть взаємодiї школи i сiм'ї у розвитку особистостi має глибокi соціальнi й психолого-педагогiчнi основи. Вона зумовлена сутнiстю самого процесу виховання й розвитку, який пов'язаний з безпосереднiм сприйманням особистiстю як органiзованих, так i випадкових зовнiшнiх впливiв.

Школа i сiм'я – два суспiльних iнститути, на яких покладено обов'язок виховувати особистiсть. Визнаючи школу, як одну з провiдних ланок у формуваннi особистостi треба зазначити, що без єдностi зусиль з сiм'єю, ефективнiсть цього процесу буде низькою. Адже сiм'я найбільше впливає на її всебiчний розвиток: укладом спiльного життя, побутом, працею, традицiями, звичаями. Саме в сiм'ї дитина засвоює такi загальнолюдськi поняття, як добро i зло, правда i кривда, корисне i шкiдливе, тобто тi морально-етичнi принципи на яких споконвiку базується педагогiчний досвiд народу. Вирiшальне значення у формуваннi людини як особистостi належить родинi. Саме родина покликана сформувати особистiсть громадянина, здатного адаптуватися до швидкозмiнних суспiльних процесiв, бути активним учасником виробничих процесiв, сповiдувати суспiльно визнанi цiнностi життя, бути патрiотом своєї держави.

Конституцiєю України, Державною нацiональною програмою “Освiта” (“Україна ХХI столiття”), урядовою програмою “Українська родина” та iншими нормативними документами визначено, що саме сiм'я, родина виконують провiдну роль у пiдготовцi дiтей до самостiйного життя, через її дiяльнiсть вiдбувається становлення громадянина як особистостi i фахiвця, змцнюється iнтелектуальний i духовний потенцiал нацiї.

У сiм'ї як базиснiй складовiй неперервної освiти найефективнiше здiйснюється фiзичне, трудове, естетичне та розумове виховання, найбільш гармонiйно проходить пiдготовка до майбутнього сiмейного та суспiльного життя. Вагоме значення має родинне виховання i в наш час – час змiн прiоритетiв, побудови громадянського суспiльства, входження України в європейськiй освiтнiй простiр..

Прiоритет родинного виховання, порiвняно з усiма iншими ланками виховання, незаперечний. Суть його полягає в тому, що сiм'я першою бере пiд свою опiку дитину з моменту її народження, в ранньому дитинствi, у час її найбільшої безпомiчностi, у вiцi найiнтенсивнiшого формування її характеру, не полишає своєї уваги й тодi, коли вона стає дорослою людиною. Вiдвiдуючи дитячий садок, а потiм навчаючись у школi, дитина все одно бiльшiсть свого часу проводить в сiм'ї, не перестає вона бути її членом i пiсля закінчення школи. Тому родина належить до перших i найвпливовiших вихователiв особистостi члени.

Педагогiчнi дослiдження, вивчення практики сiмейних взаємовiдносин засвiдчують, що iнтенсивнi процеси урбанiзацiї й мiграцiї населення, масовий виїзд батькiв за кордон, втрата зв'язкiв мiж поколiннями у родинi не завжди сприяють засвоєнню моральних та етичних цiнностей народу, а вiдокремлення вiд батькiвськoї родини веде до втрати кращих традицiй та досвiду народної педагогiки виховання дiтей батьками. Це призводить до значних втрат не лише у царинi моральностi та духовностi, а й у фiзичному здоров'ї зростаючого поколiння.

Януш Корчак, Антон Макаренко, Василь Сухомлинський, Мирослав Стельмахович та iншi видатнi педагоги придiляли серйозну увагу проблемам родинного виховання, розглядаючи

його як найбільш стійку та природну основу формування психічного і морального складу особистості, розвитку творчих здібностей людини на всіх вікових етапах її життя.

Так на початку ХХ ст. у США та Європі набули поширення погляди американського педагога, філософа і засновника педагогіки прагматизму Дж. Дьюї. Підкреслюючи значення освіти та виховання, він в одній із своїх ранніх праць “Мое педагогічне кредо” зазначав, що виховання є головним методом соціального прогресу та соціальних реформ. Значну увагу в працях Дж. Дьюї приділено проблемі взаємодії школи і середовища, зокрема общини. Він твердив, що все соціальне оточення дитини впливає на неї, допомагає її вихованню або ускладнює його. Завдання, яке прагнув вирішити педагог, зводилося до того, щоб школу перетворити в общину в мініатюрі, у суспільство в зародку. Школу він розглядав як один із механізмів, котрий може наповнити дитину духом служіння суспільству. Однак ці його висновки були уже підсумком того, що накопичили попередні покоління. Можна сказати, що він просто відокремив їх із загальної педагогіки.

Саме тому активізується роль соціальних наук, зокрема педагогіки, яка спрямована на подолання життєвих криз особистості й суспільства, які можуть передувати соціальним та індивідуальним кризам і катастрофам.

Педагог-гуманіст В.О. Сухомлинський у своїх працях обґрунтував вихідні положення про тісний взаємозв'язок таких соціальних інститутів як школа і сім'я, розкрив багатогранні можливості впливу на процес виховання зовнішнього середовища.

Під українською сім'єю (родиною) розуміємо родове й свояцьке об'єднання українців, що складається з чоловіка, дружини, дітей та інших близьких родичів, які належать до української нації і мешкають разом.

Традиційна родина мешканця Карпатських гір є яскравим представником української родини, переконливим свідченням розмаїтого родинотворчого феномена українського народу, багатою окрасою не тільки українського національного, але й загальноєвропейського і загальнолюдського родинобудівництва. Зароджена й сформована посеред Європи, Географічний центр якої розташований поблизу міста Рахова Закарпатської області (Україна), традиційна українська родина гуцула-горянина щедро наділена ознаками європеїзму й належить до родин європейського типу.

Спілкуючись із жителями гірських сіл чи містечок Буковини, Прикарпаття чи Закарпаття (а саме вони за сучасним адміністративним поділом й охоплюють етнографічну територію Гуцульщини), можна легко пересвідчитися, що їх мешканці, особливо гуцули й гуцулки старшого покоління, виявляють до сім'ї й родинних зв'язків глибоко поважне ставлення: “З родини йде життя людини”, “Без сім'ї нема щастя на землі”, “Сім'я – ключ до щастя”, “Міцна родина – сильна держава” тощо.

Родинне виховання – це виховання дітей у родині батьками, родичами, опікунами або особами, які замінюють батьків. Родинне виховання не належить до окремих педагогічних явищ, а відбувається в контексті життя родини, на основі внутрішніх родинних стосунків, трудових і опікунських обов'язків, родинно-побутової культури, рівень якої зумовлений станом культурно-педагогічного розвитку родини.

Родинне виховання в Україні ґрунтується на: народному родинознавстві (фамілістиці) і національному дитинознавстві з урахуванням їхнього історичного розвитку; родинних виховних традицій українського народу, їхніх позитивних проявах; нових тенденціях традиційного українського родинного виховання; зіставленні теорії й практики українського родинного виховання з родинними виховними системами високорозвинутих зарубіжних країн і використанні всього позитивного в них. [9]. Родина жителів гірської місцевості – це “осередок мудрості, національного виховання, світлиця моральних чеснот і благородних вчинків, плекальниця пошанівку до рідної мови, предків, релігії, карпатського краю, фольклору, народних традицій, свят, обрядів, символів, самобутньої родинно-побутової культури,

гуцульського мистецтва, ремесел і промислів”. Вдача і характер, духовний світ горян теж формується там, де вони народилися і зростали, тобто в родинному гнізді. Не випадково в гуцульській коломийці наголошується: *“Ой не той то, брате, гуцул, що погуцулився. Але той то, брате, гуцул, що в горах вродився”*.

Функції родини горянина благородні й різноманітні: відтворення й продовження роду, українського народу, нації; виховання дітей; організація домашнього й підсобного, господарства, ремесел і промислів, споживання, побуту, дозвілля; забезпечення єдності, наступності й спадкоємності поколінь, передачі дітям духовних і матеріальних цінностей, виробничого та життєвого досвіду, господарсько-трудова умінь і навичок, родинно-побутової культури; етнічна соціалізація; підготовка молоді до сімейного життя.

У горах споконвіків прийнято ставитись до тата й мами, дідусів і бабусь, братів і сестер, родичів і свояків із глибокою повагою і ввічливістю, дітям до батьків звертатись через пошанне “Ви”. Ні в українській літературній мові, ні серед гірських діалектів немає слів, які б ображали батька чи матір. Важливим у родинному вихованні є те, наскільки родина живе інтересами всього народу, інтересами держави. Діти прислухаються до розмов батьків, є свідками їхніх вчинків, радіють їхнім успіхам чи співчувають невдачам.

Виховний вплив родини зростає, якщо батьки цікавляться не лише навчанням, а й позанавчальною діяльністю своїх дітей. За таких умов інтереси родини збігаються з інтересами школи, суспільства, в результаті чого формується свідомий громадянин. Провідна роль у родинному вихованні належить батькам. Здійснюючи родинне виховання, батьки створюють умови для повноцінного становлення та розвитку особистості, забезпечують дитині почуття захищеності, рівноваги, довіри, формують активне, зацікавлене ставлення до оточуючого середовища.

Відомий український педагог В.О. Сухомлинський розглядає особистість, що формується, як самоцінність, висуваючи головною метою виховання вільний розвиток дитини як активної особистості. Гуманізм навчання і виховання педагог вбачав у створенні для дитини умов, спрямованих на розвиток творчої індивідуальності учня, ставленні до нього як до мети, а не засобу, у подоланні всіх видів відчуження, відсутності зневаги до відмінностей у біофізіологічних і психічних можливостях школярів [7].

Родина завжди була і залишається природним середовищем первинної соціалізації дитини, джерелом матеріальної і емоційної підтримки, необхідної для розвитку її членів, засобом збереження і передачі культурних цінностей від покоління до покоління. Формування зростаючої особистості неможливе без сприятливого впливу навчально-виховного середовища навчального закладу, без соціального довілля, без врахування багатьох інших чинників. Йдеться не лише про вплив географічного середовища, а й про етнокультурні засади, на яких функціонує школа, живе учень і вчитель, діє громада гірського населеного пункту. Педагог у своїй професійній діяльності повинен враховувати чинники природного та соціального середовища розвитку дитини, надавати їм цільову спрямованість, тим самим створювати позитивне виховуюче середовище.

Адже соціокультурне середовище – це конкретний, даний кожній дитині соціальний простір, за допомогою якого вона включається в культурні зв'язки суспільства, і де набуває перший досвід самостійної культурної діяльності. Це сукупність різних умов виховання: у сім'ї, в школі, в культурному середовищі регіону чи міста, країни в цілому. За таких умов особистість живе, діє і розвивається у багатогранному соціокультурному середовищі, яке стимулює її культурний саморозвиток і сприяє самоактуалізації.

Соціокультурне середовище освіти (в широкому сенсі слова, куди включається й процес виховання) – це сукупність взаємопов'язаних економічних, соціальних і культурних ставлень до освіти, наявність та сам зміст яких дозволяє їй продуктивно діяти і самоорганізовуватися, саморозвиватися, оновлюватися, змінюватися і, у свою чергу, впливати на соціальні процеси. Цей вплив тим вище, чим вище культура освіти і виховання [4, с. 148].

Соціокультурне середовище – це сукупність суспільних, матеріальних і духовних умов, факторів, відносин тощо, в яких існує особистість і які так чи інакше впливають на її свідомість, поведінку та діяльність. Вплив соціокультурного середовища на особистість та її подальший розвиток здійснюється через мікросередовище (групу, сім'ю, неформальну групу), безпосереднє соціальне середовище, що є сполучною ланкою між особистістю і суспільством. А для успішного формування зростаючої особистості необхідно враховувати особливості, що склалися в сучасному соціокультурному середовищі. Назвемо їх сучасними реаліями дитинства.

До сучасних реалій дитинства відносять – економічні, політичні, соціальні, культурні та моральні.

Економічні реалії. Майнове розшарування дітей, як наслідок майнового розшарування суспільства. Підміна товариських відносин відносинами “купівлі-продажу”. Роздуті потреби в матеріальній сфері за відсутності духовних потреб. Вимушена трудова діяльність деяких дітей.

Політичні реалії сьогодення. Панування у дитячому середовищі невпевненості в майбутньому, зацикленості на негативному, відсутність політико-економічних орієнтирів. Відхід у неформальні молодіжні об'єднання асоціального спрямування з негативними проявами.

Соціальні реалії. Зниження рівня життя. Зростання захворюваності та збільшення випадків дитячої смертності, безпритульність, рання наркоманія та зростання злочинності серед дітей шкільного віку.

Культурні реалії. Втрата пріоритетів та цінностей національної культури. Негативний вплив засобів масової інформації. Руйнування системи дитячих позашкільних виховних установ.

Моральні реалії. Відбулася значна переоцінка цінностей. Орієнтація молоді на культ сили та насильства, моральна розкутість. Відхід від реального життя у віртуальний світ.

Вагомий вплив на формування особистості має соціокультурне середовище з його регіональними чинниками, які сприяють творчому розвитку особистості та стимулюють її саморозвиток.

Адже досить часто середовище особистісного культурного розвитку школяра розглядається як “поле життєдіяльності та життєтворчості дитини, що обумовлює його розвиток на основі засвоєння гуманістичних цінностей, особистісного пізнання навколишнього світу” [11].

Для досягнення визначених завдань педагогічній громадськості необхідно дотримуватися наступності у родинно-шкільному вихованні дітей. Адже, як стверджував дослідник народної педагогіки та академік АПН України М.Г. Стельмахович, “на формування світогляду й поведінки дітей та молоді великий вплив мають також дідусі й бабусі, брати й сестри як взаємовихователі, няні з народу, родичі, свояки, куми, ровесники, дитячі й молодіжні громадські об'єднання, церква” [9, с. 87]. У сім'ї відбувається формування характеру кожної людини, її особистісних рис і національної свідомості. Саме тут з молоком матері закладаються основи її становлення. Реалізація навчальних і виховних завдань школи ХХІ століття прийде через забезпечення гармонії родинно-громадсько-шкільного виховання дітей.

У шкільному віці основою родинного виховання є формування в дітей гуманістичної моралі, естетичної культури, готовності до праці, до захисту рідної землі, патріотичних почуттів. Воно має різні форми і відбувається на основі взаємодії дитини з середовищем. А позитивний вплив середовища (у нашому випадку це сімейне й шкільне) на всебічний розвиток особистості здійснюється лише в тому випадку, коли вона здатна сприймати його як орієнтир у своїй життєдіяльності.

Стан та рівень роботи гірської школи сьогодні визначається тим, що вона є головним чинником життєдіяльності, збереження і розвитку селища, села чи присілка. Життя кожного мешканця гірського села і його родини пов'язане зі школою і педагогами, які працюють у ній. Такий навчальний заклад має стати для всіх учнів другою домівкою, тут кожен повинен почуватися господарем, а перебування в її стінах має бути не тягарем, а приносити радість і

задоволення. Тому для оптимізації діяльності шкіл такого типу необхідно постійно працювати над удосконаленням навчально-виховного середовища, сприяти розвитку творчого потенціалу як вчителів, так і учнів.

Сучасна школа розглядається як відкрита соціальна система, яка включає:

- розширення соціальних контактів школи із сім'єю та громадськістю;
- взаємодію школи із закладами додаткової освіти, культури, іншими соціальними інститутами;
- інтеграцію зусиль педагогів з широким колом громадськості;
- проведення уроків, позаурочних занять за межами школи: у майстернях, лабораторіях, на виробництві, в парках та скверах.

Реалії сучасного життя обумовлюють становлення моделі соціально активної школи, яка не лише надає освітні послуги, а й сприяє розвитку громади, організує співпрацю батьків, школи та громадськості у вирішенні соціальних проблем не лише дітей та молоді, а й членів усього пришкольного соціуму. Школа організовує всю виховну та соціально-педагогічну роботу на принципах партнерства, поваги, інтеграції ресурсів соціуму.

Школа в гірській місцевості повинна стати центром культурного і соціального розвитку її жителів. Подібний адаптований досвід організації діяльності громадсько-активних шкіл та збереження освітніх послуг у сільській місцевості має Польща. Мова йде про проект "Школа – центр активності громади". Громадсько-активні школи або громадські центри створювались у різних країнах як відгук на потребу активізації місцевих громад у вирішенні власних потреб, реалізації концепції навчання впродовж усього життя та розвитку громад. Саме школи з існуючим у них потенціалом – людськими та технічними ресурсами – стали ініціаторами змін у місцевих громадах, залучаючи мешканців громад до процесів прийняття рішень щодо майбутнього цих громад і суспільства в цілому. Громадсько-активні школи (ГАШ) мають давній досвід діяльності у країнах Західної Європи [12, с. 4]. З огляду на вищезазначене та після аналізу реформування системи освіти у Польщі, стає зрозумілим, що подолання перешкод в освіті є вельми актуальним й для України. Наша держава долає ті ж труднощі, із якими зіткнулася польська система освіти наприкінці 80х, 90-х років ХХ ст. – початку 2000-х років: мізерне фінансування, закриття шкіл тощо. Активісти польських сільських громад разом із недержавними організаціями та органами місцевого самоврядування знайшли шлях вирішення проблеми ліквідації малих шкіл через створення громадських закладів освіти.

Адаптація та застосування польського досвіду збереження мережі навчальних закладів дозволить попередити конфлікти між органами місцевого самоврядування з одного боку та працівниками школи, батьками дітей, членами місцевої громади – з іншого, зберегти навчальний заклад та попередити процес зникнення сільських населених пунктів в Україні.

Освітнє середовище виступає одним із наповнень освітнього простору. Освітній простір, у свою чергу, інтерпретується як інваріант соціокультурного простору суспільства [12].

Педагогічна наука і практика довели, що становлення особистості завжди відбувається у взаємодії окремої людини з мікро- та макросоціумом, тобто матеріальним і культурним середовищем, а також у взаємодії з різними соціальними інститутами, зокрема, з сім'єю, громадою, релігійними спільнотами, формальними чи неформальними об'єднаннями.

Особливості поведінки жителів Карпатського регіону зумовлені також специфікою гірського соціокультурного середовища. Мешканці гірських районів з раннього дитинства майстерно володіють різноманітними промислами та ремеслами, ведуть натуральний спосіб життя, користуються специфічними для гірської місцевості прийомами життєзабезпечення, добре знають лікарські рослини та цілющі властивості їх застосування у народній медицині. Тобто намагаються жити за неписаними законами природи та у невід'ємній близькості з нею. У цьому аспекті педагогам потрібно якомога ефективніше використовувати закладені родиною основи знань про природу, життя людей, суспільство з метою подальшого розвитку

особистості. Адже для того, щоб молодій людині досягти визначених завдань, добитися певного успіху необхідно, перш за все, жити за законами природи, родини й суспільства. Вчителі гірських шкіл, організовуючи навчально-виховну діяльність дітей також повинні врахувати особливості впливу оточуючого середовища. Всебічний розвиток дітей буде успішним за умови їх тісної взаємодії з родинами школярів та із врахуванням специфіки соціокультурного середовища.

Василь Сухомлинський писав, що “у хорошій сім’ї, де батько і мати живуть у злагоді, де панують тонкі стосунки добра, злагоди, взаємної поваги до батьків, перед дитиною розкривається все те, на чому стверджується її віра в людську красу, душевний спокій, рівновага” [8].

Сьогодення вплинуло на зміст взаємодії батьків з дітьми. Ринкові відносини, вільний вибір галузі діяльності сприяють посиленню потреби особистості у додатковій освіті та професійному самовизначенні. З огляду на це загострюється увага та зацікавленість батьків до шкільної діяльності дітей.

Значення батьківського авторитету, роль педагогічного колективу та всієї системи освіти є важливою умовою успішного функціонування навчально-виховного процесу сучасної школи. Щоб змінити на краще стан моральності суспільства, необхідно пам’ятати, що вихованість наших учнів результат копійки щоденної роботи, а також тих реальних міжособистісних стосунків, у які включається дитина з перших днів свого життя у родині і активним учасником яких вона залишається впродовж усіх наступних років.

Для підвищення ефективності навчально-виховної роботи потрібно налагодити співробітництво школи й родини, яке передбачає належний рівень педагогічної культури батьків. Педагогічна освіченість батьків залежить від традицій, які панували у сім’ях, де вони виростили, від набутих знань, життєвого досвіду та здатності до саморозвитку. Проте ставлення батьків до проблем виховання дітей не є однозначним. Близько 70% батьків визнають всю відповідальність за навчання і виховання своїх дітей, 25% вважають, що виховувати дитину повинна сім’я, школа і суспільство, тому й відповідальність необхідно ділити порівну. І понад 5% батьків взагалі знімають із себе відповідальність за виховання своїх дітей [10, с. 92]. Батьків необхідно націлювати на те, що результативність виховання значною мірою залежить від дружного і погодженого виховного впливу на них родини і школи, батьків і учителів.

Відомо, що родина – той основний осередок, де відбувається формування особистості дитини. Вплив сім’ї на дитину унікальний, а багато в чому й незамінний. У сім’ї особистість формується в природних умовах, вихователі тут – найближчі й найдорожчі для дитини люди, з якими вона постійно спілкується і яким повністю довіряє. “Саме в сім’ї беруть початок світогляд, ідейні й моральні переконання, етичні й естетичні ідеали і смаки, норми поведінки, трудові навички, ціннісні орієнтації, дитина вперше прилучається до рідної мови, історії та культури свого народу, його традицій, звичаїв, обрядів, усього укладу життя” [2, с. 6].

Проблема наступності у взаємодії школи й родини, на наш погляд, належить до найскладніших і найважчих. Оскільки взаємозалежність педагогічних явищ і процесів у наші дні дедалі ускладнюється, завдання, які висуває перед школою життя, стають настільки складними, що без високої педагогічної культури всього суспільства і, насамперед, сім’ї та громадськості зусилля вчителів, якими б значними вони не були, виявляються недостатньо ефективними. Аналогічні проблеми стоять і перед сім’єю. Тому що всі труднощі, які виникають у складному процесі шкільного виховання, вкорінюються і у сім’ю, особливо на тлі сучасних суспільно-економічних контрастів.

Успішний розвиток дітей значною мірою залежить від дружної й узгодженої виховної роботи школи і сім’ї, дотримання принципів наступності і систематичності у вихованні. Цю істину повинні добре засвоїти не тільки вчителі, а й батьки. Добре виховати своїх дітей – не тільки найголовніший моральний, а й конституційний обов’язок кожного батька і кожної матері. За виховання своїх синів і дочок вони відповідають перед суспільством. Адже, як

зазначав А.С.Макаренко, “виховання дітей найважливіша галузь нашого життя. Наші діти – це майбутні громадяни нашої країни і громадяни світу. Вони творитимуть історію. Наші діти – це майбутні батьки й матері, вони теж будуть вихователями своїх дітей. Але й це – не все: наші діти – це наша старість. Правильне виховання – це наша щаслива старість, погане виховання – це наше майбутнє горе, це – наші сльози, це – наша провина перед іншими людьми, перед усією країною” [5].

Отже, наступність у родинно-шкільному вихованні дає плідні наслідки тоді, коли воно прямує до досягнення виховного ідеалу – взірця досконалої у всіх відношеннях людини, на який слід орієнтуватися всім, причетним до виховання підростаючого покоління. Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів зазначеної проблеми. Перспективи подальших напрацювань вбачаємо у необхідності докладнішого вивчення проблеми формування світоглядних засад особистості молодшого школяра.

Список використаних джерел

1. Державна національна програма “Освіта” (Україна ХХІ століття). – Київ, 1994. – 17 с.
2. Докуніна О. Виховання молодших школярів у сучасній українській сім’ї / О.Докуніна // Початкова школа. – 1997. – №6. – С. 6-12.
3. Закон України “Про освіту”. – Київ, 1997. – 6 с.
4. Кісіль М.В. Простір освіти з точки зору її основного суб’єкта / М.В. Кісіль // Вісник Черкаського університету. – 2006. – Серія “Педагогічні науки”, Вип. 88. – С. 138-141.
5. Макаренко А.С. Виховання в сім’ї та в школі. Вибрані педагогічні твори / А.С. Макаренко. – Харків : Рад. школа, 1947. – 340 с.
6. Мистецтво життєтворчості особистості: Науково-методичний посібник. – К. : Інститут змісту і методів навчання. – 1997. – Т.2. – 936 с.
7. Сухомлинський В.О. Батьківська педагогіка / В.О. Сухомлинський. – Київ : Рад. школа, 1978. – 376 с.
8. Сухомлинський В.О. Вибрані твори в п’яти томах / Сухомлинський Василь Олександрович. – К. : Рад. школа, 1976. – 654 с.
9. Стельмахович М.Г. Українська родинна педагогіка / М.Г. Стельмахович. – Київ, 1996. – 246 с.
10. Червінська І.Б. Теоретико-методичні засади виховної роботи в початковій школі: навчальний посібник / І.Б. Червінська. – Івано-Франківськ, 2012. – 515 с.
11. Школа – центр активності громади: узагальнення адаптованого польського досвіду збереження освітніх послуг у сільській місцевості: матеріали Всеукр. науково-практичного семінару (Луганськ, 26-27 березня 2011 р.) / ред. колегія: О.М. Дрепіна, О.В. Переходченко, В.В. Щербаченко. – Луганськ : СПД Резніков В.С., 2011. – 268 с.
12. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин. – М. : Смысл, 2001. – 365 с.

Based on the analysis of psychological and pedagogical literature, the study of advanced pedagogical experience of teachers reveals the features of the problem of succession in family and school upbringing of personality under the conditions of integration of Ukraine into the European educational space.

The question of the role of the family in the education of future generations and its place in society has always been open and ambiguous.

Family is the fundamental principle of society; it's a socium, where the individual characteristics of parents, their children, grandchildren and other family members are mostly found, their needs are, realized and the personality is formed.

Pedagogical studies examining the practice of family relationships indicate that intensive urbanization and migration, parents' work abroad, loss of communication between the generations in the family don't provide the formation of people's moral and ethical values. The separation from the parental family leads to the loss of the best traditions and practice of folk parenting pedagogy.

This leads to a significant loss not only in the formation of morality, spirituality and physical health of new generation. Family has always been a natural environment of primary socialization of a child, the source of material and emotional support, a means of preservation and transmission of cultural values from generation to generation.

Family is one of the main educational institutions where a child's personality is formed; its role can not be overestimated. Only in the family, under the guidance and with the help of parents a child perceives the around world in all its complexity and manifestations. Person's social development, forming of her his worldview and aesthetic tastes is obtained in the family.

Through family education, parents create conditions for good establishment and development of the individual, provide the child's a sense of security, balance and confidence.

Key words: family, family education, family traditions, personal development, education experience.

УДК 378.011.3-051:5

Шапран Юрій

Shapran Yurii

ДІАГНОСТИКА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ МЕТОДОМ АНАЛІЗУ ПОВЕДІНКОВИХ ІНДИКАТОРІВ

DIAGNOSTICS OF PEDAGOGICAL UNIVERSITIES STUDENTS' PROFESSIONAL COMPETENCE BY THE METHOD OF BEHAVIORAL INDICATORS ANALYSIS

У статті обговорюються питання використання комплексу діагностичних процедур із метою з'ясування сформованості професійної компетентності майбутніх учителів. Доведена доцільність вимірювання мотиваційно-ціннісного, когнітивно-діяльнісного і особистісно-рефлексивного компонентів досліджуваного феномену. Запропонована авторська діагностична методика виявлення поведінкових проявів складових професійної компетентності за позитивними і негативними індикаторами.

Ключові слова: педагогічна діагностика, професійна компетентність, майбутні вчителі, студенти, індикатори поведінкових проявів.

Модернізація національної педагогічної системи освіти передбачає розвиток професійних якостей фахівців, що обумовлює орієнтацію навчання на впровадження компетентнісного підходу в практику роботи вищих навчальних закладів. Із метою перевірки ефективності процесу професійного становлення педагогічних кадрів постає нагальна потреба у використанні дієвого діагностичного інструментарію.

Специфіку педагогічної діагностики варто розглядати в якості процесу розпізнавання досліджуваних явищ і визначення їх рівня розвитку на підґрунті використання необхідних для цього методик. Педагогічна діагностика як система методів і засобів вимірювання професійної компетентності студентів педагогічного університету надає інформацію щодо наявності прогалин у навчальному процесі, сприяє усвідомленню та пошуку оптимальних шляхів їх подолання. Діагностика дозволяє конкретизувати діяльність майбутнього педагога, спрямувати його на розв'язання практичних завдань, удосконалення професійної компетентності.

Окремі аспекти діагностики професійної компетентності майбутніх педагогів розглядаються в працях О. Войтовської, М. Інькова, Н. Калініної, Л. Катаєвої, І. Кузнецової, М. Науменко, Т. Носової, О. Полянської, О. Браславської, В. Уруського, В. Шадрикова та ін.

Результати аналізу сучасних літературних джерел доводять недостатність наукових досліджень із означеної проблематики, що унеможлиблює впровадження ефективної системи професійної підготовки педагогічних кадрів. Наразі існує обмежена кількість публікацій, у яких досліджується проблема комплексної діагностики студентів педагогічних університетів.

Мета статті полягає в апробації авторської діагностичної методики визначення сформованості професійної компетентності майбутніх учителів методом аналізу позитивних і негативних поведінкових індикаторів.

Професійна компетентність майбутніх учителів є достатньо багатоаспектним явищем. Вона містить низку складників, які визначають її структурну специфічність.

Стратегія діагностики професійної компетентності майбутніх учителів враховувала структуру досліджуваного феномену, а саме: мотиваційно-ціннісний (мотиви, потреби, ціннісні орієнтації, ціннісно-орієнтаційна, диференційовано-психологічна компетентності), когнітивно-діяльнісний (оволодіння теоретико-методологічними знаннями, вміннями та навичками, предметна, стратегічна, методична, інформаційно-технологічна, організаційна), особистісно-рефлексивний (особистісні якості педагога, самопізнання і самоусвідомлення власних професійних можливостей, прагнення до самовдосконалення, соціально-комунікативна, інноваційно-творча, здоров'язбережувальна, аутопсихологічна) компоненти (Шапран, 2013).

У процесі проведення експериментальної роботи були підібрані діагностичні методики, які не лише охоплювали всі боки досліджуваного об'єкта, а й взаємно доповнювалися, були раніше апробованими, доступними для використання студентами і не потребували громіздких процедур обробки [1; 2; 5]. З цією метою використовувалися різні анкети й опитувальники (тести самооцінки, ситуативні тести, тести розв'язання проблемних завдань, комп'ютерні тести оцінки навчальних досягнень тощо). При формуванні комплексу діагностичних методик особливий акцент був зроблений на самодіагностичні методики. Вони спонукали студентів до самооцінної діяльності, що дозволяло максимально враховувати власні пріоритети особистісного та професійного саморозвитку, самостійної регуляції процесу самопізнання і самоаналізу.

Діагностика професійної компетентності майбутніх учителів, їх професійних знань, умінь і особистісних якостей передбачала участь в експерименті фахівців-експертів, що дозволяло вивчити професійну компетентність студентів із позиції "незалежних спостерігачів". Означені методи сприяли використанню наявного дослідницького досвіду. Діагностування майбутніх учителів здійснювалося при проведенні педагогічних і навчальних практик невеликою групою компетентних експертів: викладачів-методистів і педагогів-предметників.

Із метою удосконалення процесу вимірювання професійної компетентності майбутніх учителів та корекції рівнів сформованості її складових була розроблена й апробована авторська діагностична методика. В її основу були покладені принципи, що використовуються міжнародною компанією "SHL" при проведенні інтерв'ю за компетенціями із менеджерами і випускниками навчальних закладів [4]. Із використанням методу інтерв'ю студентам пропонувалося проаналізувати приклади власної діяльності, що могли дати уяву про розвиток відповідних компетентностей. Окрім того імітувалися типові професійні ситуації, в які занурювалися респонденти. Вони вимушені були моделювати власні поведінкові реакції, що виступали позитивними або негативними проявами індикаторів компетентностей. Методика передбачала постановку різних видів запитань, що стосувалися вияву конкретних компетентностей: відкриті запитання (Хто? Чому? Яким чином? Що?); спеціальні (Який результат Ви отримали? Що відбулось згодом? Що Вас спонукало?); порівняльні (Порівняйте власні знання із знаннями колег; Як Ви оцінюєте власні перспективи у порівнянні з іншими?); поведінкові (Яких результатів Ви досягли після використання цієї стратегії? До яких наслідків це призвело?

Під час упровадження інновацій який опір Ви зустріли? Яким чином Ви його подолали?); зворотнього зв'язку (Яка була зворотня реакція після планування цього заходу? Якого досвіду Ви набули після цього? Як його використовували у подальшій діяльності?). При діагностуванні увага акцентувалася на досвід, який набули студенти під час проходження різних видів практик.

Наприклад, розвиток ціннісно-орієнтаційної компетентності вимірювався шляхом аналізу відповідей студентів на наступні запитання.

1. Опишіть, чим Ви керувалися при виборі майбутньої професії. За наявності альтернативи вкажіть, чому саме професію вчителя Ви обрали? Які сподівання Ви покладаєте на свою майбутню професію?
2. Як Ви бачите розвиток власної педагогічної кар'єри? Які найближчі завдання – професійні, кар'єрні Ви ставите перед собою? Що Ви робите для їх досягнення?
3. Опишіть ситуацію, коли під час проходження практики Вам вдалося розв'язати важливі педагогічні завдання. Що є стимулом для Вас під час проходження педагогічної практики? Чи маєте власні педагогічні задуми? Як Ви їх реалізуєте?
4. Що у Вас відбиває бажання ефективно працювати під час проходження практики? Що Вас не влаштовує під час проходження практики? Яким чином Ви зберегли мотивацію на виконання завдань, від яких Ви не в захваті (не отримуєте задоволення).
5. Опишіть настрій із яким Ви відвідуєте заняття в університеті. Чи могли Ви не відвідувати заняття за умови відсутності перевірки студентів? Як часто? Чому?
6. Як Ви ставитеся до педагогічної та психологічної літератури? Що Вас спонукає до її пошуку? Де Ви її віднаходите: в читальному залі, бібліотеці, Інтернет-мережі, вдома?
7. Опишіть, як часто Ви купуєте літературу з педагогіки і фахових дисциплін. Що саме і коли Ви придбали?
8. Розкажіть, коли востаннє Ви блискавично досягли поставленої перед собою мети? Наскільки Ви її досягли? Як Вам це вдалося? Що відбулося згодом?
9. Опишіть ситуацію, коли Вам доводилося багато і важко працювати. Що виявилось стимулом такої роботи? З якими труднощами Ви зіткнулися при цьому? Яких результатів Ви досягли?

Проведений аналіз отриманих даних передбачав вияв позитивних поведінкових індикаторів розвитку ціннісно-орієнтаційної компетентності, а саме: наявність можливості повної самореалізації в професійній діяльності; задоволеність від процесу та результатів власної педагогічної діяльності; прагнення до кар'єрного зростання; вияв мотиваційних спонукань заради досягнення задуманого; активність при виконанні поставлених завдань; наполегливість при подоланні перепон; готовність виконувати нову роботу, важкі завдання; налаштованість на успіх; орієнтованість на професійну діяльність, справу, спілкування.

Прояв негативних поведінкових реакцій характеризувався: відсутністю спроможності до самореалізації в професійній діяльності; невдоволеністю процесом та результатами власної педагогічної діяльності; відсутністю прагнення до кар'єрного зростання, задоволеності раніше отриманим результатом; пасивністю, апатією, відсутністю чітких планів на майбутнє у професійній діяльності; виявом остраху виконання нових завдань; налаштованістю на посередність, орієнтованістю на показну зацікавленість, професійну байдужість; відсутністю віри у власний успіх.

Предметна компетентність діагностувалась шляхом аналізу відповідей на такі запитання.

1. Дайте самооцінку власних знань зі свого фаху. Яке відношення мають державні стандарти до Вашої професійної діяльності? Чи доводилось Вам керуватися ними при проходженні педагогічної практики? Що саме Ви використовували?
2. Опишіть наскільки Вам вистачало предметних знань для проведення ефективної роботи під час проходження практики? Відмітьте яких саме знань було не достатньо? Чому саме таких знань? У чому причина такої ситуації?

3. Оцініть глибину знань і Ваш рівень володіння фактичним матеріалом. Чи достатніми вони є для Вас? Чи були такі запитання від учнів відповісти на які Ви не змогли? Чому склалася така ситуація? Що Ви здійснюєте для підвищення рівня власної фахової підготовки?
4. Опишіть, що виявилось для вас стимулом до підвищення свого фахового рівня. Які професійні проблеми є викликом для Вас? Назвіть наявні сильні і слабкі сторони як фахівця. Порівняйте рівень Ваших знань зі знаннями колег.
5. Опишіть випадок із практики, коли Ви відчули, що рівень Ваших знань є недостатнім. Чому Ви так вирішили? Що Ви вчинили для покращення ситуації? Яким виявився кінцевий результат?
6. Наведіть приклад власних глибоких знань із вашого фаху. Опишіть сучасні досягнення цієї галузі знань. Які наслідки вони можуть мати у майбутньому? Чому саме ці знання Ви обрали за приклад?
7. Наведіть приклади залучення учнів у додаткові форми пізнання. Які умови Ви створили для їх залучення? Які форми пізнання з предмету були вами обрані? Чому саме такі? Відповідь обґрунтуйте.
8. Наведіть приклади із практики стимулювання інтересу в учнів до свого предмету. Наскільки Вам це вдавалося?

Серед позитивних поведінкових індикаторів сформованості предметної компетентності виокремимо: вияв системних професійних знань із предмету; обізнаність із останніми досягненнями відповідної наукової галузі; здатність до професійного розвитку; вміння викликати інтерес до свого предмету; вміння створювати умови для залучення учнів у додаткові форми пізнання.

Негативні поведінкові індикатори засвідчували: обмежені (неповні) професійні знання із предмету викладання; поверхові знання про останні наукові досягнення у відповідній галузі; відсутність бажання до власного професійного розвитку; нездатність викликати інтерес до свого предмету; небажання створення умов для залучення учнів у додаткові форми пізнання.

Аналогічний підхід здійснювався до вимірювання інших складових професійної компетентності студентів педагогічного університету.

У процесі дослідження виокремлено такі критерії професійної компетентності майбутніх учителів: ціннісне ставлення до життєдіяльності; усвідомленість теоретичного матеріалу, готовність до практичної реалізації компетенцій у професійній діяльності; сформованість професійно-значимих якостей, орієнтація на професійне самовдосконалення і саморозвиток. Цими критеріями передбачалось сформованість таких показників професійної компетентності студентів, а саме: професійна спрямованість особистості, ставлення до педагогічної діяльності, стимулювання позитивної мотивації учнів до навчання; системність професійних знань, спроможність визначати стратегію майбутньої педагогічної діяльності, використання адекватних методів, прийомів, методик, сучасних педагогічних технологій у процесі професійної діяльності, оперування інформацією, раціональна організація власної діяльності і діяльності учнів у навчально-виховному процесі; володіння прийомами міжособистісного спілкування, сформованість особистісних якостей (соціально-комунікативної адаптивності, гуманізму, співробітництва, відповідальності, оптимізму, віри в себе, фрустраційної толерантності, емпатійності), вміння ініціювати дослідницько-інноваційні проекти, генерувати творчі ідеї; дотримання принципів і правил здорового способу життя, здатність до саморозвитку і самовдосконалення впродовж життя.

Із урахуванням критеріїв та ступенів сформованості показників пропонуємо виокремити три рівні професійної компетентності майбутніх учителів: професійно-творчий, частково-пошуковий і репродуктивний.

Професійно-творчий рівень професійної компетентності передбачає суттєве переважання позитивних поведінкових індикаторів, частково-пошуковий, наявність добре виражених

позитивних і деяких негативних, репродуктивних, превалювання негативних індикаторів над позитивними.

Отже, науково-методична обґрунтованість діагностичних процедур вимірювання професійної компетентності вчителів покликана забезпечувати оперативність і динамізм управління системою їх професійної підготовки, своєчасне виявлення можливих деформацій із метою їх коригування у процесі особистісно-професійного саморозвитку. Сучасні вимоги до діагностики компетентності педагогів спонукають до комплексного використання методик різного типу з метою синхронізованого оцінювання рівня розвитку відповідних компетентностей студентів педагогічного університету.

Подальші дослідження полягатимуть у розробці програми самовдосконалення студентів, відборі ефективних методів і прийомів самовиховання, зіставленні досягнутих результатів із очікуваними.

Список використаних джерел

1. Гельфман Е. Психологічні основи конструювання навчальної інформації / Е.Г. Гельфман, М.А. Холодна, Л.Н. Демидова // Психологічний журнал. – 1993. – Том 14. – № 6. – С. 35-45.
2. Методика оценки уровня квалификации педагогических работников. / под ред. В.Д. Шадринкова, И.В. Кузнецовой. – М, 2010. – 176 с.
3. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты : [уч. пособие] / Даниил Яковлевич Райгородский. – Самара : Издательский Дом “БАХРАХ – М”. – 2008. – 672 с.
4. Руководство по проведению интервью по компетенциям с менеджерами и выпускниками учебных заведений. Руководство пользователя. Опросные карты интервьюера. – М. : SHL Russia Business Psychologists Ltd, б. г. – 64 с.
5. Фетискин Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. – М. : Изд-во Института Психотерапии, 2002. – 490 с.

The purpose of the article is in testing complex diagnostic methods for determining the level of formation of future teachers' professional competence.

This study involves the analysis of the fundamental contradictions between the process of professional teacher training and diagnostic tools to determine the level of their professional competence.

The results of contemporary literature analysis show the lack of researches devoted to the above mentioned problems that interferes the implementation of an effective system of teachers training. There is a limited number of publications devoted to the problem of complex diagnostics of pedagogical universities students.

The chosen diagnostic tool includes the determination of professional competence indicators. They are considered to be the following: motivational-value (the value-oriented, differential-psychological competence); cognitive-activity (objective, strategic, methodical, informational-technological, organizational competence); personal-reflexive (socio-communicative, creative and innovative, health-saving, environmental, auto-psychological competence).

In order to improve the process of diagnosing future teachers' professional competence and to correct the level of formation of its components, the author proposed a proven diagnostic technique. It is based on the principles used by the international company “SHL” in conducting Interview Competency with managers and graduates.

Further research will focus on the creation of developmental programs for pedagogical universities students.

Key words: *pedagogical diagnostics, professional competence, future teachers, students, indicators of behavioral manifestations.*

УДК.378.14(477)

Штифурак Віра

Shtyfurakh Vira

ПОПЕРЕДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ДЕФОРМАЦІЇ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ НА ОСНОВІ УТВЕРДЖЕННЯ ЗДОРОВОЇ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ

WARNING OF STUDENTS' SOCIAL STRAIN ON THE BASIS OF HEALTHY LIFE ADOPTION

У статті виокремлено сучасні тенденції в студентському середовищі в умовах перегляду соціальних пріоритетів; подано узагальнені результати щодо формування здорового способу життя як інтегрального показника успішного соціального становлення та протидії можливій соціальній деформації за такими критеріями: мотиваційним, когнітивним, поведінковим; виокремлено досконалий, достатній, базовий та початковий рівень сформованості принципів здорової життєдіяльності.

Ключові слова: студентська молодь, соціальне становлення, соціальна деформація, здорова життєдіяльність, фактори ризику у студентському середовищі.

В умовах перегляду соціальних пріоритетів відбувається зміна зразків поведінки, способу життя, прийнятих у суспільстві як норма, що вимагає не простого поведінкового пристосування до умов соціуму, а активної внутрішньо мотивованої діяльності із прийняття чи неприйняття соціальних вимог і на цій основі утвердження цінностей власної життєдіяльності. Діяльність набуває соціального характеру, коли в її основу покладається суб'єктивна мотивація, що зумовлюється наявною системою цінностей як стратегічних домінант поведінки у часовому та аксіологічному просторі і визначає життєву орієнтацію загалом (А. Лякішева, М. Михальченко).

Сучасна трансформація системи цінностей, розширення можливостей самореалізації та прояву індивідуальності може стати у молодіжному середовищі провокувальним чинником щодо якісно іншого змістового наповнення життя. Тому категорія "стиль життя" розцінюється як інтегральний показник самобутності особистості та є ознакою її індивідуальної цілісності, що забезпечує можливість самореалізації у нестійкому соціальному середовищі (А. Коваль). Регуляторами соціально схвалюваної поведінки постають соціальні якості, які мають інтегральний характер і визначають спосіб життя та формуються у конкретній діяльності (Т. Алексеєнко). Водночас необхідність самостійно вибирати моделі поведінки загострює у студентському середовищі суперечності між ціннісно-нормативною структурою та індивідуальними вчинками у межах молодіжної субкультури, що може посилювати тенденції соціальної деформації. У цьому контексті виважена поведінка в ситуаціях вибору сприймається як складова частина соціокультурної позиції особистості, сприяння становленню якої, за визначенням І. Беха, є однією з важливих соціально-педагогічних функцій. Студентство є тією соціальною когортою, для якої надзвичайної актуальності набуває проблема змісту морального вибору і на його основі цілісної системи вчинкового діяння (Г. Балл, В. Циба), що підтверджує успішність соціального становлення. Неадекватність реагування в утруднених соціальних ситуаціях засвідчує особистісну неготовність до кардинальних життєвих змін, що може набувати різних форм соціальної деформації, зокрема: узалежненої поведінки, деривації потреби у безпеці, зниження емоційно-поведінкового контролю, нехтування власним здоров'ям, у тому числі і репродуктивним.

Тому вихідними положеннями нашого дослідження стала концепція гуманізації вищої освіти (І. Бех), що передбачає повноцінний особистісно-професійний розвиток, а також ідеї аксіологічної, превентивної спрямованості виховної роботи у вищих навчальних закладах (О. Безпалько, І. Зверева, В. Оржеховська), що мають унеможливити поширення негативних явищ у молодіжному середовищі та сприяти утвердженню здорової життєдіяльності (В. Бобрицька) як інтегрованого показника успішної протидії можливій соціальній деформації студентської молоді. Суперечність виявляється у тому, що аргументовано доведені соціокультурні настанови мають здійснюватись через культивування здорового способу життя в онтогенетичному розвитку кожного індивіда. А як засвідчує практика, у виховній роботі вищих навчальних закладів має місце своєрідний когнітивно-поведінковий дисонанс, коли достатня поінформованість не узгоджується із аналогічним рівнем активності щодо утвердження здорової життєдіяльності. А між тим, внутрішня погодженість фізичного, психічного, соціального й духовного компонентів здорового способу життя передбачає функціонування оптимально узгодженої взаємодії трьох основних процесів: саморегуляції, соціальної адаптації і самоактуалізації (С. Горчак, Г. Нікіфоров, В. Оржеховська). Це вимагає дотримання принципу ієрархічної залежності визначених параметрів та їх рівнів. При цьому спосіб життєдіяльності розцінюється як показник, що характеризує особистісне становлення в об'єктивному вимірі стихійного і цілеспрямованого впливу соціальних чинників.

З огляду на сказане, в основу експериментальної роботи було покладено: особливості соціального становлення студентської молоді; суперечності та закономірності виховного процесу у вищих навчальних закладах; принципи організації соціально-педагогічної діяльності з урахуванням вікових тенденцій та соціальної ситуації розвитку в умовах студентської групи; психологічні основи використання індивідуальної консультативної та групової соціально-педагогічної роботи, що здійснюється на базі центрів соціально-педагогічної підтримки і допомоги студентській молоді.

У результаті експериментальної роботи, що була проведена серед студентів вищих навчальних закладів упродовж 2013-2015 р. (усього діагностичними процедурами охоплено 237 чол.), було виявлено та пролонговано чинники ризику здорової життєдіяльності:

- *знижена фізична активність* уважалась як показник за умови відсутності регулярних фізичних занять (окрім тих, що передбачені навчальним планом) та проведення вільного часу за переглядом телепередач більше чотирьох годин на день, епізодичні наміри займатись фізичною культурою та оздоровчими процедурами, які швидко завершувались як невдале експериментування;
- *психологічний дискомфорт* визначався на основі домінантного психологічного стану студентів, який супроводжувався тривогою, напруженістю, непевністю, сумнівами, самозвинуваченнями, роздратуванням, озлобленістю, гнівом, відстороненістю, чутливістю до невдач, байдужістю, депресивним станом, апатією, порушенням ритмів сну і відпочинку, втратою апетиту або ж переїданням;
- *надмірна вага*–переважання нормативних показників ваги щодо зросту, різкі коливання між схудненням або ж збільшенням ваги як результату дотримання різних дієт;
- *наявність захворювань*–визначалася за даними амбулаторних карток студентів та їх самозвітів. До цієї групи включені і ті, хто впродовж року більше 4-х разів мав гострі респіраторні захворювання, загострення хронічних захворювань, різні форми травматизму;
- *вживання алкогольних напоїв, наркотиків, паління*–вважалось показником ризику для здоров'я тоді, коли молода людини вживає будь-який алкогольний напій (пиво, вино, міцні напої) більше чотирьох разів на місяць; у цю групу входили ті, хто вживав наркотики три рази впродовж життя; якщо впродовж дня випаює більше однієї цигарки, виявляє стурбованість щодо неможливості позбутись шкідливих звичок, мав неодноразові спроби кинути палити, пити, переїдати;

- *інтернет-залежність та залежність від азартних ігор* визнавалась тоді, коли молода людина проводила час біля комп'ютера понад 10 годин на тиждень і включала не лише пошук навчальної інформації, а залучення до різноманітних ігор, а також проведення вільного часу за ігровими автоматами;
- *ігнорування проблемами репродуктивного здоров'я* проявлялося у тих випадках, коли студенти нехтували визнаними суспільною мораллю нормами міжстатевих стосунків, виправдовували дошлюбні статеві зв'язки, доводили доцільність громадянських шлюбів, ігнорували застереження щодо особистої гігієни.

Узагальнення отриманого емпіричного матеріалу дає змогу констатувати, що найбільш значимими для студентів стали такі чинники здорового способу життя, як: відсутність шкідливих звичок (27,9%), раціональне використання часу (26,7%), рухова активність (21,3%), запобігання захворюванням (15,4%), збалансоване харчування (11,3%), загартування організму (9,7%), підтримування хорошої фізичної форми (8,1%), навички психологічної саморегуляції (7,9%). Бажання внести корективи у власний стиль життя виявили майже 87,2% від загальної кількості опитаних (усього-237 чол.). До названих параметрів віднесено: вироблення навичок саморегуляції – 32,2%, бажання позбутись шкідливих звичок – 27,2%, збільшення рухової активності – 17,3%, дотримання посту – 8,3%, загартування – 5,7%. Турботу з приводу власного здоров'я виявляли майже 13,3% студентів; інколи задумуються про це – 7,3%; лише тоді, коли хворіють – 10,9%. Одержані дані мають гендерні відмінності. За всіма параметрами юнаки мають вищі показники ризику, аніж дівчата від 20,3 % до 48,2 %.

Перепонами на шляху утвердження здорового способу життя молоді люди вважають: нестачу часу (43,2%), відсутність коштів (25,9%), власні лінощі (18,5%), недостатню поінформованість (3,7%). Загалом, переваги здорового способу життя респонденти в основному пов'язують із активною працездатністю та добрим самопочуттям (68,1%) і відсутністю шкідливих звичок (47,3 %).

На основі одержаних даних виокремлено основні складники здорового способу життя у розумінні студентів вищих навчальних закладів; мотиви вибору і утвердження принципів здорового способу життя; місце означеної категорії у ціннісній ієрархії студентської молоді; наміри піддати корекції усталений стиль життя з метою наближення його до здорової життєдіяльності, що пов'язано із особистісною настановою на самовиховання і особистісно-професійне зростання, здатністю успішно адаптуватись до змінюваних соціальних умов та діяти превентивно в умовах несприятливого соціального оточення. Тому *інтегральним показником* ефективності організації виховної роботи серед студентів на засадах превентивності було обрано готовність до реалізації здорової життєдіяльності, яка передбачала дієву протидію можливій соціальній деформації і визначалася відповідно до критеріїв: мотиваційного, когнітивного, поведінкового.

Вивчення ефективності формування готовності майбутніх фахівців різних галузей до організації здорового способу життя та протидії соціальній деформації за ознаками *мотиваційного критерію* включало виявлення міри усвідомлення цінностей здорового способу життя і важливості організації власної життєдіяльності на раціональній основі; наявності бажання передбачати та набувати досвіду вдосконалення сформованих стереотипів поведінки як особистісно-професійної перспективи; аналіз ставлення до тенденції поширення негативних явищ у молодіжному середовищі; сформованість усвідомленої настанови на самовдосконалення в особистісно-професійній сфері.

Здійснений аналіз свідчить про те, що найбільшим регулювальним впливом на вибір студентами здорового способу життя мають чинники, пов'язані із професійним самовдосконаленням, кар'єрним зростанням та протистоянням негативним тенденціям у молодіжному середовищі. Питома вага впливу цих чинників становить 65,3% для цієї категорії опитаних. Студенти демонструють професійно вмотивований інтерес до систематизованого вивчення, а не фрагментарного ознайомлення із теоретичними основами здорового способу

життя і сприймають такі знання як невід'ємну частину власного особистісно-професійного становлення.

У межах когнітивного критерію готовності майбутніх фахівців до формування здорового способу життя досліджувалась інформаційна обізнаність щодо принципів та способів попередження негативних тенденцій у молодіжному середовищі, що можуть провокувати появу різних форм соціальної деформації. З цією метою було розроблено репродуктивні, творчо-пошукові, конструктивні завдання, оцінювання яких здійснювалось за такими параметрами: повнота відтворення інформації, усвідомлення сутнісних зв'язків та їх глибина, конкретність та узагальненість, системність, ґрунтовність, інтегрованість, аргументованість.

У підсумку було з'ясовано, що студенти часто не могли виокремити причинно-наслідкові зв'язки між явищами, які розглядались, у відповідях було чимало побутових тлумачень значимих для розуміння категорій (стиль та спосіб життя, здоровий спосіб життя, причини uzалежненої поведінки, клінічні ознаки наркотичної, алкогольної, Інтернет-залежності, залежності від азартних ігор, репродуктивне здоров'я); міжпредметні зв'язки встановлювалися лише в окремих випадках і розцінювалися вони як несуттєві. Найбільш результативними були завдання репродуктивного і конструктивного рівнів. За даними анкетних опитувань, для студентів значимою була та інформація, що розглядалася у формі життєвих прикладів про сутність репродуктивного здоров'я, шляхи його збереження і зміцнення, наслідки різних форм uzалежненої поведінки. Вони із задоволення слухали розповіді про життєві ситуації, могли вдаватися до часткового аналізу емпіричної частини матеріалу. Теоретична інформація часто сприймалася ними як набір термінів. В аналітичній частині роботи переважали наміри виправдати негативні тенденції, які поширені у молодіжному середовищі, соціально-економічною нестабільністю, певним збігом обставин, фатальними наслідками випадкових контактів та спокусливих пропозицій.

Вивчення ефективності формування здорового способу життя за ознаками поведінкового критерію включало аналіз умінь і навичок студентів щодо моделювання майбутньої професійної діяльності на основі принципів здорового способу життя, розробка і застосування практичних прийомів з охорони власного здоров'я, здатність протистояти негативним тенденціям у молодіжному середовищі, готовність брати участь у превентивних акціях, працювати у волонтерських групах. Зокрема, оцінювався рівень сформованості вмінь і навичок реалізації комплексу діагностичних досліджень стану здоров'я свого та інших; раціонального планування різних видів занять з урахуванням динаміки денної і тижневої працездатності; дотримання повітряного, температурного і світлового режиму навчальних аудиторій; здійснення профілактики негативних явищ у молодіжному середовищі, вміння проводити просвітницьку роботу, участь у масових заходах, акціях, святах, соціальних проєктах і програмах.

Систематизовані дані за вказаними параметрами дали змогу виокремити загальні показники визначених критеріїв утвердження принципів здорового способу життя студентської молоді з метою протидії можливій соціальній деформації:

- усвідомлену систематичну чи випадкову епізодичну зацікавленість у дотриманні принципів здорового способу життя;
- активну дієвість чи пасивну вичікувальну життєву тактику;
- готовність долати труднощі чи пошук аргументів для самовиправдання;
- самоконтроль чи потреба постійного або періодичного підкріплення у реалізації принципів здорової життєдіяльності;
- усвідомлення зв'язку принципів здорової життєдіяльності із кар'єрним зростанням чи заперечення такої залежності;
- націленість на прогнозований очікуваний результат чи дії у межах превентивних застережень;
- перспективну віддаленість моделей соціальної поведінки на основі морального вибору чи обмеженість вчинків близькою перспективою;

– ситуативну креативність, тактичну мобільність, адекватну до змінюваних умов, чи статичну залежність від генетично успадкованої основи або ж зовнішніх, в основному пов'язаних із молодіжною субкультурою, чинників.

На цій основі було аргументовано та описано характерологічні прояви студентів, яким властиві *досконалий, достатній, базовий та початковий рівень* сформованості принципів власної здорової життєдіяльності.

Характерними проявами студентів, що належать до першої групи, (8,4%) є усвідомлене розуміння основних складників здорової життєдіяльності, як-от: гігієнічно зумовлену поведінку людини; фізіологічно оптимальний режим праці; достатню рухову активність; раціональне харчування; відмову від шкідливих звичок; відпочинок, що відновлює сили; корисні для особистості, сім'ї, суспільства форми дозвілля, оптимальний руховий режим; тренування імунітету і загартування; психофізіологічну саморегуляцію; психосексуальну і статеву культуру; раціональний режим життя; валеологічну самоосвіту; переважаючими мотивами є бажання підтримувати високу працездатність упродовж усього життя, максимально використати власний природний потенціал, відчувати задоволення життям, набуті здатності діяти ефективно за будь-яких змінюваних умов, не залежати від мінливих зовнішніх факторів; активно-дієве ставлення до організації життєдіяльності, що проявляється в усвідомленому систематичному дотриманні переважної більшості означених принципів; розуміння зв'язку між здоровим способом життя й професійним зростанням; розвиненість навичок самоконтролю, ситуативної креативності, тактичної мобільності, що дозволяє регулювати інтенсивність фізичних, інтелектуальних навантажень відповідно до соціальної ситуації розвитку; готовність аргументовано відстоювати власну позицію, незалежно від тенденцій найближчого оточення.

До другої групи (47,4%) включені ті, хто назвав більшу частину параметрів, які пояснюють сутність поняття "здоровий спосіб життя", за винятком психологічного саморегулювання, валеологічної самоосвіти та суспільно схвалюваних форм дозвілля; мотивами утвердження принципів здорової життєдіяльності є бажання підтримувати хорошу спортивну форму, високий рівень працездатності, менше хворіти, чим не завдавати турбот близьким; виявляють високу зацікавленість поглибленням інформації щодо даної категорії, але не завжди можуть її знайти; усвідомлюють, що подібна життєва практика пов'язана з утрудненнями і впевнені, що зможуть їх подолати; час від часу потребують зовнішнього підкріплення з боку найближчого оточення у періоди морального вибору; переконані, що кар'єру може вибудувати фізично здорова людина, однак сумніваються, наскільки цим принципом користуються роботодавці, схвалюють дії на рівні держави щодо пропаганди здорового способу життя, оскільки це може позитивно вплинути на тих, хто ще не визначився у своєму виборі; вважають, що ЗМІ непропорційно висвітлює дану тематику; не завжди вистачає аргументів з тим, щоб відстояти власний соціально орієнтований вибір.

Третю групу студентів (15,9%) вирізняє епізодична зацікавленість проблемами здорового способу життя, декілька разів робили спробу долучитись до тих, хто відвідує секції, басейни, тренажерні зали тощо, але досить швидко покидали затію, пояснюючи це відсутністю часу, матеріальних коштів та реальних змін на краще; переважаючими при цьому були бажання поліпшити фізичну форму, гарно виглядати, мати струнку фігуру; вони вказують на те, що мають шкідливі звички, але впевнені, що за бажання зможуть їх позбутися; для них багато важать цінності найближчого оточення, атрибути молодіжної субкультури, які, на їхню думку, не можуть появлятися просто так; здорову життєдіяльність не пов'язують із професійним зростанням, хіба що із бездоганним зовнішнім виглядом, змінювані соціальні умови можуть викликати безпорадність та розчарування, вважають, що у життєдіяльності багато залежить від генетично зумовлених чинників, оправдовують приклади соціально деформованої поведінки серед молоді, пояснюючи це тим, що "кожен господар власного життя".

До четвертої групи (28,3%) включені ті, хто складниками здорового способу життя назвали лише відсутність шкідливих звичок, фізичну активність та окремо виділили загартування; ніколи не долучались до форм активної життєдіяльності, оскільки вважають це марною справою, “кожен проживе стільки, скільки йому призначено”; вони ж ствердно відповіли на запитання щодо наявності шкідливих звичок, дію яких на організм не вважають фатальною, оскільки їхні спостереження за найближчим оточенням, у тому числі і за батьками, переконують, що “і так можна жити довго”; професійні перспективи і здоровий спосіб життя ніяк не пов’язують; висловлюють припущення з приводу того, що лише проблеми зі здоров’ям можуть спричинити перегляд усталеної життєвої позиції; зовнішнє інформування важить небагато, більше довіряють фактам реальної дійсності, при цьому не схильні критично ставитись до різних форм соціально деформованої поведінки.

За нашими даними, ефективними є ті форми виховної роботи, які дають змогу систематизувати часто суперечливий потік інформації щодо феномену здоров’я, його складників, взаємозв’язку зі стилем і способом життя, ціннісними орієнтаціями та професійними перспективами студентської молоді, соціальним становленням загалом та протидії можливій соціальній деформації. Переорієнтування пізнавального процесу від інформативно-освітнього до навчання через дії позитивно позначається на формуванні навичок ведення здорового способу життя. Важливими умовами цього процесу є стимулювання партнерських стосунків між учасниками виховної взаємодії, що унеможлиблює деструктивне конфліктне протистояння; активна участь студентської молоді в розробці та реалізації соціальних програм превентивного спрямування; стимулювання переходу від ситуативної активності до стійкої зацікавленості і переконаності у необхідності збереження власної життєздатності.

Список використаних джерел

1. Безпалько О.В. Соціальна робота в громаді. Навчальний посібник / О.В. Безпалько. – Київ: Центр навчальної літератури, 2005.- 176с.
2. Бех І.Д. Виховання особистості Сходження до духовності / І.Д. Бех. – К: Наукове видання. – Либідь, 2006. – 272 с.
3. Бобрицька В.І. Формування здорового способу життя у майбутніх учителів. Монографія / В.І. Бобрицька. – Полтава : ТОВ Поліграфічний центр “Скайтек”, 2006. – 434 с.
4. Вища освіта України як фактор цивілізаційного визначення молоді: монографія / [авт. кол.: М. Михальченко (кер.), Т. Андрущенко, О. Бульвінська, М. Лукашевич та ін. – К. : Пед. Думка, 2010. – 312 с.
5. Зверева І.Д. Соціально-педагогічна робота з дітьми та молоддю: теорія і практика: монографія // І.Д. Зверева. – К., 1998. – 333 с.
6. Лякішева А.В. Соціальна поведінка і групова взаємодія [Текст] : монографія / Анна Володимирівна Лякішева. – Луцьк : Вежа-Друк, 2014. – 368 с.

The article deals with the modern trends in the students' surrounding within social priorities' review. It is shown that the change in any way of life requires not a simple behaviour adaption to the social circumstances, but an active self-motivated activity with acceptance or not acceptance of social requirements, and concerning this process the confirmation of values of one's life sustenance. Modern transformation of value system, enhancing the opportunities of self-realization and performing the individuality can appear a provocative factor relative to other substantial interpenetration of life. Therefore, the category "style of life" is an integral criteria of a distinctive character of an individual and a feature of an individual integrity, that provides the opportunity of self-realization within the unstable social surrounding. Regulators of socially acceptable behavior turn to be the social skills that posses an integral character and determine the way of life. At the same time the need to choose behavior models in the student surrounding independently sharpens the contradiction between value-normative structure and individual factors within the youth subculture, which may increase the tendency of social deformation.

In this context, a balanced behavior in the situations of choosing something is perceived as a part of an

individual's own position. Students are that social cohort for which extreme urgency gets the issue of moral choice of content, that confirms the success of social development. Inadequate response in difficult social situations can occur in various forms of social deformation, including: addicted behavior, ignoring the need for security, reduced emotional-behavioral control, neglect of their health, including reproductive health.

The author proved that the work with the students includes a kind of cognitive-behavioral dissonance when sufficient knowledge is not consistent with a similar level of activity to establish a healthy life and combating the social deformation. Readiness to the implementation of a healthy life, which forecasts effective counteraction to possible social strain, is determined by the following criteria: motivational, cognitive, behavioral and relevant indicators.

Key words: college students, social development, social deformity, healthy life-sustaining activity, risk factors among students.

УДК 316.624-057.87:37.013.42:378.09(477)

Шулик Тетяна

Shulyk Tetiana

УПРОВАДЖЕННЯ ДОСВІДУ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРОФІЛАКТИКИ АДИКТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ УКРАЇНИ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХХ СТ. У СУЧАСНИХ ВНЗ

IMPLEMENTATION OF AN EXPERIENCE OF SOCIAL AND EDUCATIONAL PREVENTION OF AN ADDICTIVE BEHAVIOUR OF UKRAINIAN STUDENTS IN THE SECOND HALF OF THE TWENTIETH CENTURY IN MODERN INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION

У статті висвітлено напрями, форми та методи соціально-педагогічної профілактики адитивної поведінки студентської молоді України в другій половині ХХ ст. у контексті їх проектування на сьогоднішній день. Проаналізовано їх поширеність у теперішніх умовах. Визначено шляхи застосування цього досвіду на сучасному етапі розвитку.

Ключові слова: адитивна поведінка, соціально-педагогічна профілактика, студентська молодь, сучасні вищі навчальні заклади, здоров'я.

Із плином часу проблема адитивної поведінки набуває особливої актуальності, що пов'язано з розширенням переліку хімічних сполук, доступністю наркотичних речовин, активним розвитком комп'ютерних технологій, які сьогодні мають не лише позитивний вплив на життя й здоров'я молодих людей (зниження гнучкості пізнавальних процесів, зміна мотиваційної сфери) тощо. Усі ці чинники становлять подвійну небезпеку: для суспільства та для самої особистості. І, якщо не проводити систематичну профілактичну роботу, спрямовану на подолання адитивної стратегії поведінки молоді у відповідь на вимоги середовища, то суспільству не уникнути несприятливих у соціальному, демографічному й економічному плані наслідків: погіршення репродуктивного здоров'я молоді, продовження падіння народжуваності, зниження потенціалу майбутнього працездатного населення, проблем у спілкуванні в сім'ї та найближчому оточенні, матеріальних витрат на соціальну підтримку та лікування тощо.

Сучасні вищі навчальні заклади повинні запобігати виникненню в студентському середовищі явищ, що негативно впливають на здоров'я та соціальні функції студентів,

організувати профілактичну роботу не просто у формі передавання знань, а через формування активної життєвої позиції молодій людині, і, тим самим, сприяти збереженню духовного, психічного, фізичного та соціального здоров'я молодих людей.

Питання профілактики адитивної поведінки у вищих навчальних закладах та закладах освіти загалом розглядали у своїх працях С. Болтівець, І. Зверєва, Г. Золотова, О. Пилипенко, Н. Пихтіна, О. Сізанов, І. Фурманов, В. Хриптович, І. Шишова, О. Югова та ін.

Серед авторів дисертаційних робіт ХХІ століття, у яких аналізувався досвід соціально-педагогічної діяльності другої половини ХХ ст., виокремимо І. Зверєву, Т. Єрмакову, Н. Клішевич, О. Сердюка, О. Юшка та ін. Проте дослідження, у якому б цілісно розглядався історико-педагогічний досвід другої половини ХХ ст. із профілактики адитивної поведінки в студентському середовищі, відсутнє.

Мета статті – проаналізувати напрями, форми та методи соціально-педагогічної профілактики адитивної поведінки студентської молоді України в другій половині ХХ ст. у контексті їх проектування на сучасність із подальшим обґрунтуванням ефективності чи навпаки занепаду; визначити шляхи застосування цього досвіду на сучасному етапі розвитку.

Дослідивши діяльність вищих навчальних закладів у другій половині ХХ ст. [1-2; с. 7-10], виокремлено основні напрями соціально-педагогічної профілактики адитивної поведінки студентської молоді України: робота в академічних групах; робота в гуртожитках; діяльність громадських організацій; трудове, правове, естетичне, військово-патріотичне, інтернаціональне виховання; організація дозвілля студентів (культурно-масова, науково-дослідна, спортивно-оздоровча робота); різноманітні покарання та заохочення. Розглянемо ці напрями, проектуючи їх на діяльність сучасних вишів.

1. Робота в академічних групах.

Академічні групи, як і раніше, залишаються центром виховної роботи студентської молоді. Закріплення кураторів за групами відбувається й сьогодні. Проте в той час, коли куратор має допомагати студентам своєї групи в питаннях навчальної діяльності, організації вільного часу, особистого характеру, тобто бути заміною батьків молодій людині на період навчання у ВНЗ, робота деяких із них носить формальний характер. Сьогодні нечастими є походи в кіно, театри, на природу з кураторами академічних груп. Із огляду на вищезазначене, вважаємо, що необхідно, щоб серед форм і методів роботи кураторів обов'язковими були: відвідування кіно, театрів, концертів, виставок, виїзди на природу разом зі своїми групами; проведення індивідуальної роботи зі студентами, які потребують особливої уваги; допомога, у разі потреби, у навчальній діяльності студентам, які мають труднощі в оволодінні дисциплінами (індивідуальні заняття, залучення більш здатних студентів тощо); використання досвіду роботи кращих кураторів, які мають дружні колективи у своїх групах, володіють інформацією про кожного студента, організують насичене дозвілля тощо.

Окремо хотілося б звернути увагу на таку форму роботи, як огляд-конкурс на кращу студентську академічну групу. Сьогодні вона не набула такого поширення, як у досліджуваній період. Проте, на нашу думку, активне її використання в сучасних умовах буде мати позитивні наслідки як у навчальній, так і у виховній роботі, сприятиме дотриманню студентами трудової дисципліни та норм поведінки під час навчання й у побуті, підвищенню престижу роботи куратора тощо.

Якщо діяльність наставників студентських груп буде побудовано належно, ними буде знайдено підхід до кожного вихованця своєї групи, то вірогідність випадків адитивної поведінки значно зменшиться, що сприятиме формуванню здорового колективу як у прямому, так і переносному сенсі.

2. Робота в гуртожитках та за місцем проживання.

Діяльність у гуртожитках у другій половині ХХ ст., на нашу думку, була більш насиченою та різноманітною, ніж у сучасних умовах. Деякі форми роботи, безумовно, залишилися незмінними (відвідування викладачами гуртожитків, обговорення на радах ВНЗ проблем

життєдіяльності студентів тощо), але є й такі, які носять епізодичний характер чи взагалі відсутні. Тому задля урізноманітнення роботи в гуртожитках вважаємо доцільними активізацію чи впровадження таких форм і методів: діяльність студентських рад у гуртожитках (організація побуту та дозвілля студентів); створення клубів за інтересами; організація роботи психологічної та соціально-педагогічної служби (разом зі студентами відповідних факультетів); систематичне запрошення працівників служб охорони здоров'я та правоохоронних органів, а не лише тоді, коли негативний інцидент уже відбувся.

Особливу увагу потрібно звернути на налагодження роботи зі студентами, які мешкають на приватних квартирах, яка й сьогодні, і в досліджуваній період була слабко організованою. Розв'язання цієї проблеми убачаємо в: залученні якомога більше студентів, які мешкають на приватних квартирах, до заходів, що проводяться у гуртожитках; організації в поза навчальний час різноманітних заходів як у навчальних закладах, так і за їх межами; систематичному відвідуванні студентів, які мешкають на приватних квартирах.

Виховна робота зі студентами за місцем проживання, як невід'ємна частина цілісного виховання, має сприяти всебічному розвитку студентів, запобігати їхній педагогічній занедбаності, попереджати й долати шкідливі для здоров'я звички.

3. Діяльність громадських організацій.

Чільне місце в студентському житті посідають громадські організації, які утворюються безпосередньо в стінах вишу. Наймасовішими з них сьогодні є органи студентського самоврядування (студентські ради, студентські деканати, парламенти, сенати тощо) та профспілкові організації, які об'єднують студентів для задоволення та захисту своїх соціальних, економічних, творчих, вікових, національно-культурних, спортивних та інших інтересів. На відміну від своїх „попередників” (комсомол), сьогодні громадські організації ВНЗ мають змогу проводити організаційні, просвітницькі, наукові, спортивні, оздоровчі та інші заходи незалежно від впливу політичних партій і адміністрації вишів. Отже, констатуємо, що студентський рух в Україні, порівняно з досліджуваним періодом, значно активізувався: проведення масових акцій, зустрічі із представниками адміністрації ВНЗ та органів державної влади – є безперечним цьому підтвердженням.

Також доречним вважаємо в цьому пункті звернути увагу на такий аспект діяльності громадських організацій як правове виховання. Якщо в другій половині ХХ ст. активними борцями з негативними виявами в молодіжному середовищі були добровільні народні дружини (ДНД) та оперативні комсомольські загони дружинників (ОКЗД), які можна вважати „проектами” комсомолу, то сьогодні аналогів цим організаціям у ВНЗ немає. Тому було б корисним сьогоднішнім громадським організаціям вишів частково взяти на себе цю функцію та скористатися досвідом другої половини ХХ ст.

Спираючись на вищезазначене, вважаємо, що громадські організації сьогодні мають не менший вплив на виховання студентської молоді та володіють великими можливостями в проведенні діяльності, спрямованої на збереження здоров'я студентської молоді та здійснення системи заходів щодо попередження адиктивної поведінки.

4. Трудове, правове, естетичне, військово-патріотичне, інтернаціональне виховання.

Серед зазначених видів виховання в наш час найбільших змін зазнали два види: військово-патріотичне й трудове. Натомість, естетичне, правове та інтернаціональне виховання залишилися майже незмінними.

Військово-патріотичне виховання на початку ХХІ століття й дотепер набуло особливої ваги та значимості, активізувавши виховання в молодого покоління почуття патріотизму (готовність до захисту Вітчизни, любов до рідної землі, шанування рідної мови, традицій тощо). У сучасних умовах воно організовується та здійснюється через вивчення героїчної історії українського народу, його духовної спадщини, культури, національних традицій, пропаганду життя та діяльності видатних державних, військових та громадських діячів, вивчення

основ державної незалежності та суверенітету, ролі й місця Збройних сил України, значення військової служби та військового обов'язку тощо.

Трудове виховання дещо змінило свою специфіку: вже не такими актуальними стали роботи в студентських будівельних загонах, навчання в інститутах та на факультетах громадських професій. Натомість, усе частіше воно реалізується під час навчальної праці, виробничої практики, громадської діяльності, участі в благодійних акціях, побутовій праці, ремонтних роботах тощо.

Аналізуючи форми та методи зазначеного напрямку в контексті їх проектування на сучасність, вважаємо, що цей досвід не можна вважати таким, що втратив свою актуальність, бо майже кожен форму всіх видів виховання можна адаптувати до умов сьогодення. Задля набуття ними ще більшої ефективності в період сучасності потрібно модифікувати їх зміст із урахуванням сучасних соціокультурних умов.

5. Організація дозвілля студентів (культурно-масова, науково-дослідна, спортивно-оздоровча робота).

Порівняно з розглянутими напрямами роботи в подоланні негативних явищ у студентському середовищі, цей напрям, на нашу думку, найменше з усіх зазнав змін. Організація змістовного дозвілля студентів і сьогодні залишається одним із пріоритетних завдань педагогів вищих навчальних закладів. Культурно-масова, науково-дослідна, спортивно-оздоровча робота, як і раніше, насичені різноманітними формами й методами, які сприяють гармонійному розвитку особистості, її соціальному утвердженню та відволіканню від наявних негативних тенденцій у молодіжному середовищі.

6. Різноманітні покарання та заохочення.

На відміну від досліджуваного періоду, у наш час випадки адитивної поведінки не можна вважати поодиноким явищем. Це можна пояснити соціально-психологічною невдоволеністю, незрілістю суджень і нестійкістю інтересів, іноді станом психічного дискомфорту студентської молоді тощо. Усі ці стани викликають необхідність швидкого досягнення суб'єктивного комфорту, яке й відбувається за допомогою тих чи тих хімічних речовин чи певних дій. Аналізуючи форми та методи цього напрямку в досліджуваній проміжок часу, констатуємо, що більшість із них є прийнятними й актуальними в наш час. Проте хотілося зауважити на тому факті, що, якщо в другій половині ХХ ст. більш поширеними були масові форми роботи (громадський суд, загальні збори), то в наш час потрібно орієнтуватися на індивідуальну роботу з молодими людьми, при цьому, за необхідності, залучаючи спеціалістів відповідних служб.

Окрім того, на відміну від досліджуваного періоду, в якому перевагу в профілактичній діяльності віддавали адміністративно-авторитарним підходам, а негативні вчинки піддавалися різкому засудженню та каральному впливу, то сьогодні суспільство починає усвідомлювати необхідність особливого відношення до цієї категорії молоді, відмовляючись від неприйняття й осуду, і все частіше використовуючи більш гуманістичні стратегії у відношенні до неї [4, с. 69].

Узагальнюючи вище викладений матеріал, зазначимо, що традиційні форми та методи профілактики адитивної поведінки другої половини ХХ ст. (просвітницькі лекторії, бесіди, усні журнали тощо) у сучасних соціокультурних умовах важливо доповнити інтерактивними формами й методами, які дозволяють швидко залучити молодь до активної діяльності, встановити прямий і зворотний зв'язок між студентом та викладачем. Найбільш вживаними та дієвими сьогодні є: інтерактивні бесіди, дискусії, ігрові навчальні та творчі методи (колективна творча праця, акторська гра, метод відкритої трибуни, гра-драматизація тощо), мозковий штурм, аналіз конкретних життєвих ситуацій, відеолекторії, тренінги особистісного зростання, профілактичні тренінги, круглі столи, метод соціальної реклами, творчі методи, ситуаційно-рольові ігри, соціальне проектування тощо. Використовувати ці методи можна як у стінах навчального закладу (під час кураторських годин, загально вишівських заходів та

заходів у гуртожитках, участі в різноманітних гуртках тощо), так і поза їх межами – клубах за інтересами, різноманітних флешмобах та інших масових акціях.

Проведений аналіз напрямів соціально-педагогічної профілактики адитивної поведінки в студентському середовищі з проєкцією на сьогодні дозволяє зробити висновок, що багато її форм і методів є актуальними й дотепер. Деякі форми роботи, на нашу думку, навіть потребують часткового відновлення чи активізації (проведення ранкової гімнастики та організація самообслуговування в гуртожитках, створення організацій, подібних до ДНД і ОКЗД тощо). Проте, враховуючи зміни в державній і молодіжній політиці країни, докорінне реформування системи освіти, зростання соціальної ролі особистості, вважаємо доцільним також використання сучасніших напрямів (діяльність Центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, засоби масової інформації, зарубіжний досвід, активний розвиток превентивної педагогіки та ін.) [3, с. 118-127; 5, с. 119-120; 6, с. 69-70], які почали активно розвиватися вже після досліджуваного періоду, є найбільш уживаними й актуальними в наш час, і разом із напрямами другої половини ХХ ст. створюють дієву систему з профілактики адитивної поведінки студентської молоді.

Перспективи подальших розвідок вбачаємо в дослідженні задекларованої проблеми в інші часові періоди та проведенні порівняльного аналізу змісту соціально-педагогічної профілактики в ці періоди та із сучасністю; дослідженні проблеми соціально-педагогічної профілактики адитивної поведінки в підлітковому середовищі в різні проміжки часу; розширенні змісту профілактичної роботи відповідно до розширення кола об'єктів адикцій; дослідженні сучасних напрямів, форм і методів соціально-педагогічної профілактики адитивної поведінки, які реалізуються за межами навчальних закладів тощо.

Список використаних джерел

1. Архів Державного вищого навчального закладу „Донбаський державний педагогічний університет”, м. Слов'янськ (Архів ДДПУ), ф. 106, оп. 1, спр. 359, 106 арк.
2. Державний архів Луганської області (Держархів Луганської обл.), ф. Р-416, оп. 2, спр. 475, 315 арк.
3. Зверева І.Д. Теорія і практика соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю в Україні : дис. ...доктора пед. наук : 13.00.05 / Ірина Дмитрівна Зверева. – К., 1999. – 451 с.
4. Коношенко С.В. Реабілітаційна робота з соціально дезадаптованими підлітками в умовах індустріального регіону : монографія / С.В. Коношенко. – Слов'янськ : „Печатный двор”, 2009. – 251 с.
5. Омельченко С.О. Теоретичні та методичні основи взаємодії соціальних інститутів суспільства в формуванні здорового способу життя учнів загальноосвітніх навчальних закладів : дис. ...доктора пед. наук : 13.00.05 / Світлана Олександрівна Омельченко. – Луганськ, 2008. – 431 с.
6. Оржеховська В.М. Превентивна педагогіка : навчальний посібник / Валентина Оржеховська, Олександр Пилипенко. – Черкаси : Вид. Чабаненко Ю, 2007. – 284 с.
7. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України (ЦДАВО України), ф. 4621, оп. 13, спр. 349, 270 арк.
8. ЦДАВО України, ф. 166, оп. 15, спр. 3382, 249 арк.
9. ЦДАВО України, ф. 166, оп. 15, спр. 8346, 89 арк.
10. ЦДАВО України, ф. 166, оп. 15, спр. 6482, 171 арк.

The danger of further development of addictive behaviour problems and the necessity of carrying out systematic measures to prevent further development and campus events that affect students, health negatively and their social functions are settled in this article. Recent research on prevention of addictive behaviour in universities and educational institutions in general, as well as studying the experience of social and educational activities in the second half of the twentieth century are analyzed. The basic directions

of social and educational prevention of addictive behaviour of students of Ukraine in the second half of the twentieth century, with their inherent forms and methods (work in the academic groups; work in the hostels; public organizations; labor, legal, aesthetic, military, patriotic, international education; supervised students (at cultural, scientific research, sports and recreation activities); promoting at a variety of sentence) in the context of their reflection on the reality are covered. Their prevalence in conditions are analyzed. It is founded that many forms and methods of social and educational prevention of addictive behavior of students in the second half of the twentieth century are relevant to the present. The ways of applying this experience in the current development are defined. The feasibility of using the more modern directions of social and educational prevention of addictive behaviour of students of Ukraine (activities of social family, children and youth services, the media, the international experience, an active development of preventive pedagogy, etc.), who began developing actively just after the study period, relevant nowadays. In combination with the directions of the second half of the twentieth century, they create an effective system of prevention of addictive behaviour of students. The prospects for further research on the problem are outlined.

Key words: addictive behaviour, social and educational prevention, students, modern institutions of higher education, health.

УДК 37.04:005.94

Яценко Володимир

Yatsenko Volodymyr

ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОДУКТИВНОЇ МОТИВАЦІЇ УЧНІВ ДО ПІЗНАННЯ НОВОГО ТА ЯКІСНОГО ЗАСВОЄННЯ ЗНАНЬ

PREREQUISITES FOR THE FORMATION OF THE PUPILS' PRODUCTIVE MOTIVATION TO THE COGNITION OF THE NEW AND THE QUALITATIVE KNOWLEDGE ACQUISITION

В умовах переходу на 12-ти річну систему навчання підвищується роль психологічного супроводу навчально-виховного процесу української школи. Власне багатьма вчителями не враховуються під час оцінювання навчальних досягнень учнів основні умови формування їх продуктивної мотивації до пізнання нового та якісного засвоєння знань. Ця проблема потребує експериментальної перевірки та обґрунтування положень основних психолого-педагогічних категорій контролю з метою їх врахування учителями в педагогічній практиці на прикладі навчального предмета географія.

Ключові слова: оцінка, оцінювання, самооцінка, самоконтроль, взаємоконтроль.

Важливою психолого-педагогічною категорією контролю є *шкільна оцінка*. Уже на початку ХХ століття вітчизняними та зарубіжними психологами проводилась значна експериментальна робота з проблеми оцінки й оцінювання як у навчальній, так і у виробничій діяльності. Так, американський психолог і філософ Джемс Вільям (1842-1910) на початку ХХ століття висловив ідею про психологічне значення *оцінки*. Він вказував, що учні повинні знати кінечні результати власних учинків і що це знання власних можливостей є обов'язковою умовою їхнього подальшого психологічного розвитку.

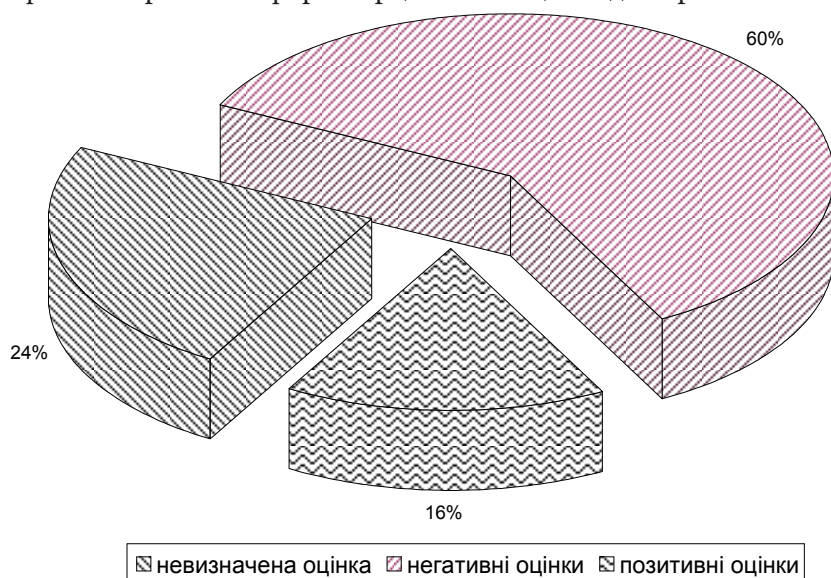
Експерименти американських дослідників Герлока і Дональда у 1934 році також показали, що *відсутність оцінки* здійснювало сильний вплив на процес роботи, але по відношенню її погіршення [12].

Російський психолог Ананьєв Б.Г. (1907-1972) у 1933-1934 роках здійснив психолого-педагогічне дослідження *психології педагогічної оцінки*. За визначенням вченого “оцінка може бути розглянута з а) орієнтуючої, впливаючої на розумову роботу школяра, сприяє усвідомленню учнем процесу цієї роботи і розуміння ним власних знань; б) стимулюючої, що впливає на афективно-вольову сферу через переживання, вчинки і відношення” [2, с. 131].

За визначенням Б.Г. Ананьєва, *відсутність оцінки* є найгіршою оцінкою, оскільки вона дезорієнтує учня і впливає на формування його *самооцінки* (як правило уже не об’єктивної). Коли вчитель географії виставить оцінки у класний журнал, вони тим самим стають власне точкою зору педагога на учня, впливаючи на взаємовідносини “учитель-учень”. Учений виокремлює три види оцінок – парціальна оцінка, фіксована оцінка і інтегральна оцінка (педагогічна характеристика).

Коротко зупинимось на характеристиці *парціальної оцінки*. Дослідник виділяє її поза обліком успішності, групуючи при цьому у три великі групи:

- а) відсутність оцінки, опосередкована оцінка, невизначена оцінка;
- б) негативні оцінки, які утворюються: зауваженням, запереченням, осудом, з включенням сюди сарказму, докору, погрози, нотації;
- в) позитивна оцінка, яка утворюється: погодженням, підбадьорюванням, схваленням [там же, 144]. Графічне зображення форм парціальних оцінок див.: рис.1.



Український психолог Костюк Г.С. (1899-1982) приділяє значну увагу *оцінці*, вказуючи при цьому, що “серед засобів виховання свідомого, зацікавленого ставлення учнів до навчання важливу роль відіграє *педагогічна оцінка*” [6, с. 12].

Досліджуючи психолого-педагогічний аспект *теорії навчальних задач*, український психолог Балл Г.А. підкреслює, що “розробка методів оцінки кількісних характеристик задач має важливе значення у плані вдосконалення процесу навчання” [3, с. 113] відзначаючи при цьому, що “використання для оцінки складності задач вражень тих, хто їх вирішує, вимагає обліку мотиваційних характеристик діяльності цих осіб” [там же, 116].

Американський психолог Ф. Зімбардо, досліджуючи *проблему сором’язливості*, відзначає “те, що наше суспільство, в тому числі батьки, приділяють дуже великого значення шкільним оцінкам і особливо навичкам читання у дітей, заставляє дітей відчувати себе менш впевнено і отримувати менше задоволень від життя” [5, с. 68–69].

Білоруський практичний психолог Абрамова Г.С. дає таке визначення *оцінці*: “оцінка – це свого роду дозвіл на змістовне відношення до навчання і поведінки” [1, с. 435] і одночасно ще раз нагадує, що “успішність дитини у навчанні визначається багатьма чинниками, у тому

числі і вашою вірою в його сили і можливість, вашою реальною допомогою і підтримкою” [там же, 452].

У психологічній періодичній пресі постійно друкуються матеріали про проблему контролю навчальних досягнень учнів. Наприклад, шкільний психолог Бітянова М. розділяє два поняття – відмітка та оцінка. *Відмітка* – використовується педагогом, щоб “кількісно виразити співвідношення між навчальним досягненням дитини і якимось важливим для учителя показником” і *оцінка* “це необхідний компонент будь-якої людської діяльності – індивідуальної або спільної. Без оцінки діяльність не може бути ефективно завершена або продовжена, а відмітка – одна з форм, у якій школяреві може даватися зовнішня оцінка його діяльності” [4].

Другою важливою психолого-педагогічною *категорією* контролю є самооцінка учня.

В уже згаданій роботі Ананьєва Б.Г. “Психологія педагогічної оцінки” (1935) наводяться неоподинокі приклади, які трапляються в навчальному процесі сучасної загальноосвітньої школи: “Педагог викликав учня, який не може відповісти на запитання і стоїть перед учителем з винною усмішкою. Педагог звертається до класу, кажучи про цього учня: “Весело й усміхається... Ну, сідай... І то добре”. Після того, як 12 учнів не відповіли на запитання вчителя, стоячи біля парти, педагог звернувся до класу: “Ось, діти, це відборна частина класу, яка нічого не хоче робити, це весь цвіт класу. (Звертається до одного з учнів.) Скажи, будь ласка, К – в, ти вже два рази так стояв і два рази так і не говорив... (Перериває своє звертання, мовчить, починає знову говорити роздратовано). Я тобі декілька разів говорив, що хоч тобі книжку тільки одному дати, то всерівно із тебе нічого не вийде, тому, що ти великий, величезний ледар... велечезний ледар... (Продовжує). Насильно знань у голову не вкладеш... може бути, оцінка тебе розбудить... Ну, сідай, К – в, з тобою все рівно ніякого толку не буде...” [2, с. 157]. Ананьєв Б.Г. зі своїми співробітниками провели з учнями, які не відповіли експериментальну письмову роботу з метою прослідкувати *рівень їх домагань на оцінку*. “Коли учням було поставлено умову написати роботу обов’язково на “добре”, учні спочатку відмовились писати, а потім заявили, що вони можуть написати лише погано. Дослідження показало, що у них надзвичайно низький рівень домагань і самооцінки” [там же, 158]. Як висновок із наведеного прикладу, *формування правильної самооцінки* учня є об’єктивним чинником досягнення кращих результатів у навчальній діяльності. Розвиток цієї думки знаходимо у роботах Г.С. Костюка: “ця самооцінка учнями їхньої роботи – чудовий ґрунт для індивідуального підходу вчителя, класного керівника, якому треба її використати і допомогти кожному учневі здійснити його бажання мати кращі наслідки в навчанні” [7, с. 458].

Самооцінка – це відношення людини до своїх здібностей, можливостей, особистим якостям, а також до зовнішнього вигляду.

І якщо людина недооцінює себе в порівнянні з тим, що вона є в дійсності, кажемо, що в неї самооцінка занижена. У тих випадках, коли вона переоцінює свої можливості, результати діяльності, особисті якості, зовнішність, характерною для неї – це завищена самооцінка. Нормальна (або об’єктивна) самооцінка свідчить про критичне, реальне відношення до самого себе. Як зазначає психолог А.І. Липкіна, “відношення до допущених помилок, до власних промахів, недоліків не лише у навчанні, але і в поведінці – важливий показник самооцінки особистості” [8, с. 7-15].

Тож учителю, наприклад, географії необхідно у своїй роботі зі школярами виробляти в них правильне відношення до помилок або недоліків. При цьому направляти їхню діяльність на виправлення або недопущення здійснених промахів у майбутньому. Першочерговим завданням тут буде *навчити учнів навчатися*, тобто вміти долати певні психологічні труднощі.

Ці труднощі, як ми бачимо на прикладі досліджень психологів про самооцінку, викликають в учнів на уроці неможливість вплинути на таку ситуацію, тобто вирішити конкретну навчальну задачу, яку ставить учитель географії перед ними. Внаслідок розвивається навчальна безпорадність. І, як підкреслюють психологи В.С. Ротенберг та С.М. Бондаренко, причини такого “переживання безпорадності виникають іноді як результат відсутності педагогічного

такту у викладачів” [10, с. 121]. Будь-яке групування дітей за певними видами їхніх можливостей у процесі навчання, або як ми образно говоримо “навішуємо ярлики”, це може послужити каталізатором формування в учнів низької самооцінки.

Формуючись у процесі діяльності, самооцінка адресується до різних її етапів. Психологи Л.М. Фрідман і І.Ю. Кулагіна виокремлюють такі види самооцінки – прогностична, коригувальна і ретроспективна.

“Самооцінка, яка відображає етап орієнтування у своїх можливостях у наступній діяльності, направлена в майбутнє і називається “прогностичною”.

Самооцінка, яка проявляється за ходом діяльності і направлена на її корекцію, називається “процесуальною”, або “коригувальною”.

Самооцінка на завершальному етапі діяльності, зміст якої складає оцінка результатів діяльності, називається “ретроспективною” [11, с. 263].

Третьою важливою психолого-педагогічною категорією контролю навчальних досягнень учнів передбачає і власне їхній самоконтроль. Коли дитина пробує оцінити свої або чужі навчальні досягнення, то часто, як спостерігають шкільні психологи, створюється враження, що про якість досягнення вона нібито не помічає, не пам’ятає про них.

Це зумовлюється такими життєвими умовами, як перенесення відповідальності на когось іншого, емоційне збудження, втрата відчуття часу, гучна музика, яку так люблять діти 10-13 років (5–8 класи), шум, яскраві, змінюючі один одного зорові враження (багаточасове сидіння перед телевізором, комп’ютером), зниження рівня свідомості під впливом алкоголю і наркотиків тощо. За свідченням Г.С. Абрамової, “такі умови ослаблюють самоконтроль” [1, с. 310].

Основною метою організованого дослідження є аналіз і порівняння результатів із сучасними реаліями освітнього процесу за близько сорокарічний період, виявлення зрушень у формуванні адекватної самооцінки учнів на заняттях географії.

Основними завданнями є:

- 1) виявити способи перевірки суб’єктом власних дій методами аналізу і порівняння;
- 2) дослідити, як формується в учнів уміння здійснювати самоперевірку і самооцінку на прикладі навчального предмета – географія;
- 3) визначити ступінь застосування у навчальній діяльності школярів виду самоконтролю, як робота над помилками;
- 4) вивчити досвід успішної інтелектуальної діяльності на уроці й позаурочний час.

Матеріали, які було зібрано у ході роботи допоможуть учителям, зокрема географії формувати адекватну самооцінку школярів, яких навчають.

Основним методом, за допомогою якого були отримані результати є анкетування учнів 8-мих класів, який доповнено спостереженнями за учнями та бесіди з ними. Всього було охоплено анкетуванням 45 учнів.

Перше запитання, яке відноситься до зазначеної проблеми – чи відповідають результати вашої навчальної діяльності вашим реальним можливостям?”

Було отримано такі відомості (табл. 1. – № 1).

Як видно із таблиці, учні, які оцінюють результати навчальної діяльності, нижче своїх можливостей практично не змінилися (+ 1,6%). Протилежна ситуація спостерігається у групі учнів, які зазначають, що результати навчальної діяльності відповідають їхнім можливостям (-16%).

Причини, які наводимо, відзначає незначний відсоток респондентів (від 2,2% і до 6,6%). Наприклад, Крістіна К. (2015) зазначає “ми вчимо частини світу і, я займаюсь англійською мовою, і коли ми вчимо якусь країну, то я вже її знаю”.

Хоча, як пояснює Олексій Ш. (2015), “Може краще але нема книги з географії”.

Із проведеної бесіди виявилось, що учень має підручник з географії, а написав він так, тому що забув свій підручник удома.

Наступна група запитань анкети мала за свою мету виявити відношення учнів до оцінок, які вони отримують від учителів географії. На запитання “Чи відповідають оцінки, які ви отримуєте з географії, дійсному рівню ваших навчальних досягнень?” Узагальнені дані, які були отримані за цим запитанням, в таблиці 1. – № 2.

Із таблиці видно, що великий відсоток респондентів вважають, що їх знання оцінюються вчителем правильно (понад 57%). Розбіжність у відповідях незначна (- 6,9%). І якщо станом на 1968 рік учні 15-ти річного віку не висловлювались, що вчитель оцінює неправильно. То в 2015 році в цій групі відповідей 40,0% (!) респондентів висловились, що оцінки не відповідають рівню знань. Наприклад, Анна Н. (2015) зазначає, що не завжди відповідають оцінки дійсному рівню знань: “Іноді буває, що я вчу параграфію до 12 годин ночі, а мене просто не викликають, або занижують оцінку!”

Таблиця 1

Узагальнені результати досліджень порівняльного аналізу зміни відношення учнів до оцінки за період з 1968 до 2015 роки (у %)

Тип відповіді	Липкіна Г.І., Рибак Л.А., 1968	Яценко В.С., 2015
Результати навчальної діяльності відповідають можливостям	51,5	35,5
Результати навчальної діяльності нижче можливостей	49,5	51,1
Отримані оцінки відповідають рівню знань	64,6	57,7
Отримані оцінки частково відповідають рівню знань	35,4	-
Отримані оцінки не відповідають рівню знань	-	40,0
Більш правильна оцінка учителя	48,7	62,2
Більш правильна моя власна оцінка	41,0	20,0
Більш правильно оцінюють товариші	10,3	17,8
Затрачена праця	63,3	-
Отриманий результат	36,7	28,8
Не знають	-	4,4
Здійснюю під керівництвом учителя географії	-	46,6
Виправляю з власної ініціативи	-	40,0
Взагалі ніколи не виправляю	-	13,4
Розповідаю переважно про успіхи	71,9	46,6
Розповідаю переважно про невдачі	2,0	13,3
Розповідаю в однаковій мірі і про успіхи і про невдачі	26,1	40,1
Важливіша оцінка інших	78,2	73,3
Важливіше, як я сам оцінюю себе	21,8	13,3
Однаково важливо і те і інше	-	13,4

На запитання “Чи співставляєте ви оцінки, які отримуєте по різних навчальним предметам [у нашому випадку – з географії], із самооцінкою, тобто власним поглядом про знання і заслуженої оцінки? До яких висновків приходите: а) погоджуєтесь з оцінкою; б) заперечуєте, відстоюючи свою думку; в) не надаєте цим оцінкам значення” більшість респондентів погоджується з отриманою оцінкою (табл.1. – № 3).

Зниження показника бачення власної оцінки з 41,0% до 20,0% можна пояснити причиною суб’єктивного характеру, як *невміння відстоювати і доведення власної думки з того або іншого питання*. До того ж, за результатами попередніх наших досліджень самооцінки учнів 8-мих класів виявлено у 12,2% занижена самооцінка. У дослідженні експериментальних шкіл брало участь 174 учнів.

“Чим ви керуєтесь при оцінці своєї роботи?” Наводимо отримані відомості у таблиці 1. – № 4.

Із наведеної таблиці бачимо, що близько п'ятдесят років назад школярі надавали перевагу затраченим зусиллям, то сучасні лише отриманим результатам (28,8%). Так, одна з респондентів Євгенія П. (2015), зазначає: "Якщо чесно, то я цього ніколи не роблю". Відповідь підтверджує той факт про те, що учні не вміють давати оцінку власних робіт. Для цього їх необхідно спеціально навчати.

Наступне питання вивчалось вперше, і тому ми не робимо порівняльного аналізу. Пропонувалося таке запитання: "Робота над допущеними помилками: а) здійснюєте під керівництвом учителя географії; б) виправляєте з власної ініціативи; в) взагалі ніколи не виправляєте".

Результати представлено у таблиці 1. – № 5.

Представлена інформація у загальних рисах ілюструє складність застосування цього виду оцінювання учнем на заняттях географії. Нижче проаналізуємо таку проблему з географії. А пропонувані методичні рекомендації для вчителя географії обґрунтуємо на прикладі оцінювання ведення робочого зошита учнем.

"Розкажіть про випадок, коли отримана від учителя [географії] оцінка вас особливо засмутила або, навпаки, ви дуже зраділи". Виявлені в кінці 60-тих років ХХ століття Липкіною Г.І. та Рибак Л.А. чинники, які необхідно враховувати при виставленні оцінки, залишаються актуальними і для сучасних педагогів.

Ми розглянемо дані *чинники*, коли оцінка особливо радує.

- 1) коли оцінка є певною винагородою за працю;
- 2) оцінка служить стимулом до того, щоб краще працювати;
- 3) контрольне завдання є складним при вирішенні;
- 4) важливість предмета з якого вони оцінюються;
- 5) самостійність мислительної діяльності в результаті творчого пошуку.

Так, у 2015 році 30,0% учнів раділи коли отримували високий бал, а 13,3% засмучувались при отриманні низького балу.

Приклад, відповідей коли учні раділи.

"Коли Андрій у мене списував, і йому поставили 1 бал, а мені 12, я дуже зрадів" (Віктор К., 2015).

"Це коли мені в контурній карті поставили 12, я дуже зрадів" (Павло К., 2015).

Особливо нас стурбував моральний бік виявлених фактів, нижче наведених прикладів отримання "радості" від оцінки вчителя.

"Когда плохо выучил материал и повторил только перед уроком, а учительница поставила неплохую оценку" (Наташа В., 2015).

"Я зраділа коли я не зробила д / з, а коли мене спитали, я відповіла правильно і мені поставили 9 балів було б більше, якщо б я взяла контурну карту" (Даша К., 2015).

Зрозуміло, що про *якість знань* цих учнів говорити не приходиться. Загалом, застосовуючи такий підхід під час оцінювання навчальних досягнень учнів, учитель формує так би мовити негативну "атмосферу" навчання всього класу.

Приклади, коли оцінка учнів засмутила.

"Це було тоді, коли ми писали тематичну роботу і позначали позначки на контурній карті. Роботу на листочку я написала на 7 балів, а на контурній карті на 3 бали. Це було для мене катастрофою, бо я була так близько до позначення. Але я не протестувала" (Анна К., 2015).

І це при тому, що кожний бал за 12-ти бальної шкали оцінювання *позитивний!*

"Мене засмутило, коли я отримала 1 на уроці. Після цього увесь вечір писала реферат. Потім принесла його до вчительки, а вона сказала, що цим я не виправлю її" (Яна З., 2015).

У наведеній педагогічній ситуації переважає негативний аспект навчання.

По-перше, застосовуваний учителем метод не принесе конкретних результатів у навчанні. По-друге, написання реферату передбачає виклад основних положень теми або розділу, дослідження та / або зміст книги під час доповіді. Зрозуміло, що це не зробити за один вечір. І тому, значення або вагомість отриманої оцінки при такому оцінюванні нівелюється.

У наведених прикладах не виявлено ціленаправленої роботи вчителя з формування досвіду інтелектуальної діяльності учнів на уроці, у тому числі і в позаурочний час.

Так, на запитання “Чи розповідаєте ви поза школою про свої навчальні успіхи або невдачі?” ми узагальнили у таблиці 1. – № 6.

У переважній більшості сучасні школярі розповідають про свої навчальні успіхи або невдачі друзям (22,2%), матері (13,3%); діляться з однокласниками (2,2%).

І, останнє, що ми спробували виявити, – це важливість взаємоконтролю у навчанні учнів.

“Що для вас важливіше: те, як ви самі оцінюєте себе або те, як вас оцінюють інші?” Отримані відомості наведено у таблиці 1. – № 7.

Як ми можемо констатувати, для учнів оцінювальна інформація інших (а особливо вчителя географії) залишається найбільш вагомим (понад 73%)!

Тенденція до збільшення оцінки (до 13,4%) себе іншими і одночасно важливість власної дозволяє зробити висновок про системне і планомірне формування адекватної самооцінки учня на заняттях географії. Характерними у цьому питанні є висловлювання самих школярів.

“Мені важливо те і те. Сама себе оцінюю, з одного боку, а люди оцінюють тебе зовсім по-іншому, і дуже цікаво, як тебе оцінюють друзі” (Марина М., 2015).

Як відзначають зарубіжні дослідники, “відношення власної оцінки своєї навчальної діяльності з оцінкою, яку ця діяльність отримує в інших, уміння враховувати точку зору інших, виникнення цього двохстороннього підходу – суттєва віха на шляху формування у школярів критичної самооцінки досягнутих результатів навчальної діяльності” [9, с. 18]. Здійснювати формування можна у різноманітних формах *взаємоконтролю*. Наприклад, тренінги з навчання самоконтролю, рецензування та оцінка своєї відповіді, рецензія відповіді й оцінювання товаришами, самохарактеристики, взаємохарактеристики тощо.

Формування правильної самооцінки учнів є об’єктивним чинником досягнення кращих результатів у навчальній діяльності. З дидактичної точки зору завдання вчителя навчити учнів навчалися.

У підсумку наших досліджень приходимо до висновку, що формування домагань і здібностей учня співвідносити і перевіряти власні оцінки навчальної діяльності з оцінкою, яку ця діяльність отримує від інших сприяє розвитку адекватної самооцінки, що суттєво підвищує якість засвоєних знань учнями.

Отже, основними передумовами формування продуктивної мотивації до пізнання нового та якісного засвоєння знань є рівень психологічного комфорту учнів, їхнє емоційно-ціннісне ставлення до навчального закладу, участь у суспільному житті класу, школи. Зазначені характеристики взаємозалежні та взаємообумовлені, вони становлять цілісну картину соціального буття школяра.

Список використаних джерел

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология: Учебник для студентов вузов. / Г.С. Абрамова. – Екатеринбург: Деловая книга, 1999. – 624 с.
2. Ананьев Б.Г. Психология педагогической оценки // Б.Г. Ананьев // Избранные психологические труды: В 2 – х т. Т. II / Под ред. А.А. Бодалева и др. – М.: Педагогика, 1980. – 288 с.
3. Балл Г.А. Теория учебных задач: Психолого-педагогический аспект / Г.А. Балл. – М.: Педагогика, 1990. – 184 с.
4. Битянова М. Жить – значить оценивать / М. Битянова // Школьный психолог. – 2001. – № 9. – С. 5.
5. Зимбардо Ф. Застенчивость: Пер. с англ. / Ф. Зимбардо. – М.: Педагогика, 1991. – С. 68-69.
6. Костюк Г.С. Психологічні питання поліпшення якості уроку // Психологічні умови поліпшення якості уроку. Збірник статей / За ред. Г.С. Костюка та І.О. Синиці. – К.: Рад. школа, 1959. – 252 с.
7. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Під ред. Л.М. Проколієнко; Упор. В.В. Андрієвська, Г.О. Балл, О.Т. Губко, О.В. Проскура. – К.: Рад. шк., 1989. – 608 с.

8. Липкина А.И. Самооценка школьника / А.И. Липкина. – М.: Знание, 1976. – 64 с.
9. Липкина А.И. Критичность и самооценка в учебной деятельности / А.И. Липкина, Л.А. Рыбак. – М.: “Просвещение”, 1968. – 141 с.
10. Ротенберг В.С. Обучение. Здоровье: Кн. для учителя./ В.С. Ротенберг, С.М. Бондаренко. – М.: Просвещение, 1989. – 239 с.
11. Фридман Л.М. Психологический справочник учителя./ Л.М. Фридман, И.Ю. Кулагина. – М.: Просвещение, 1991. – 288 с.
12. Hurloer E.B. and Mc Donald L.C. Undesirable Behavior junior high school students. Child Development. 1934. P. 278-290.

Under the conditions of the transition to the 12 years education system, the role of the psychological accomplishment for the educational and upbringing process of the Ukrainian school is becoming more topical. Therefore, a lot of teachers do not take into consideration the principal conditions for the formation of the pupils' productive motivation to the cognition of the new and the qualitative knowledge. This problem requires some experimental check as well as the specification of the statements of the main psychological and pedagogical categories of control exemplified by the academic discipline “Geography”.

We refer the secondary school pupil's marks, self-evaluation, and self-control to the psychological and the pedagogical control categories. We find the issue of the formation of the pupil's accurate self-evaluation, analysis, and comparison of the research results of the end of 60's of the XX century with the realia of a modern school whereas the issue of the level of the pupil's demand on a mark, his/her self-control as well as the implementation of the forms of the mutual control in the educational process remain to be topical.

In Ukraine, these psychological challenges were directly or indirectly studied by B.H. Ananyev (pedagogical evaluation psychology), H.O. Ball (problems of the academic tasks fulfillment), H.S. Kostyuk (psychological conditions for the lesson quality improvement), L.I. Lypkina (schoolchildren's self-evaluation), V.A. Molyako (psychology of the creative problem solution), and others.

Development of the creative and the competitive personality will require the extra 8-10 years of the researches.

In general, in the academic researches, this problem has not become stable yet, and under the modern conditions, its solution is more than significant.

Key words: *evaluation, assessment, self-evaluation, self-control, mutual control.*



РОЗДІЛ 2

МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ



УДК 373.5.016:81'243

*Пасічник Олександр***Pasichnyk Oleksandr*

ДОБІР ТА ОРГАНІЗАЦІЯ ТЕКСТОВОГО МАТЕРІАЛУ В ЗМІСТІ ЕЛЕКТИВНОГО КУРСУ “АНГЛІЙСЬКА МОВА ДЛЯ ДІЛОВОГО СПІЛКУВАННЯ”

STRUCTURING AND ORGANIZING TEXTUAL COMPONENT IN THE ELECTIVE COURSE “ENGLISH FOR BUSINESS COMMUNICATION” FOR UPPER SECONDARY SCHOOL

У статті розглядаються особливості добору та структурування текстів у змісті елективного курсу “Англійська мова для ділового спілкування”. Автор описує систему дотекстових та післятекстових вправ і завдань, окремі положення авторської концепції ілюструються відповідними зразками з елективного курсу.

Ключові слова: навчальний текст, читання, система вправ і завдань, елективний курс, старша школа, профільне навчання, англійська мова.

Переважна більшість підручників з гуманітарних навчальних предметів будується на текстоцентричній основі. Саме текст у них є джерелом нової інформації, а також слугує основою для комунікативної діяльності тих, хто навчається. Фактично, в підручниках для основної та старшої школи текстиз вправами і завданнями до них займають 60-70% їх обсягу. Відтак, питання добору та організації текстового матеріалу, який відповідає дидактичним цілям, пізнавальним запитам та віковим можливостям учнів є одним із ключових, які має вирішити автор. У свою чергу, в навчальній книзі має бути розроблений методичний апарат, який забезпечить можливість роботи з ним як під час уроку, так і вдома.

Обсяг, тематика та якісні характеристики навчальних текстів детермінуються програмовими вимогами відповідної предметної галузі, а також методом навчання. Для предметної галузі “іноземної мови” у різні часові періоди популярними були такі методи: граматико-перекладний, натуральний, інтенсивний, комунікативний. Під їх впливом змінювалися такі параметри навчального тексту: їх пізнавальний потенціал, соціокультурна спрямованість, діалогічність, обсяг, відповідність віковим особливостям учнів тощо.

Сьогодні однією з тенденцій реформування шкільної освіти є посилення її варіативного компонента, що зокрема проявляється через запровадження широкого спектра елективних курсів у старшій школі. Беручи до уваги, що їх пріоритетне завдання полягає у задоволенні майбутніх професійних намірів старшокласників, до добору їх текстового матеріалу висуваються дещо інші вимоги, ніж до іноземної мови як загальноосвітнього предмета.

Текст, у тому числі й навчальний, є предметом вивчення низки гуманітарних наук, які мають тривалу історію та вважаються “традиційними” для розгляду цього питання: філологія, лінгвістика, герменевтика тощо. Цей перелік значно ширший і включає такі галузі знань, як

соціологія, семантика, психоаналіз, інформатика тощо, що сформувалися в умовах науково-технічного поступу. Введення поняття “текст” до категоріального апарату кожної з наук сигналізує про важливість його феномена. Кожна із галузей розглядає текст під кутом зору проблематики своєї дисципліни, тому більшість напрацювань досі залишаються розрізненими, зрештою як і саме розуміння тексту. В межах комунікативно-діяльнісного підходу, який сьогодні є пріоритетним для іншомовної освіти, методична наука розуміє “текст” як кінцевий продукт мовленнєвої діяльності, що реалізовує поставлену мету [1, с. 303].

Питання добору текстів для навчальних цілей в останні десятиліття вивчали А.Р. Арутюнов, І.Р. Гальперін, С.Ю. Дашкова, М.П. Котюрова, Р.Ю. Мартинова, О.І. Москальська, А.О. Сабініна, Ю.І. Пассов, В.М. Плахотник, Л.Г. Тюріна, Р.М. Фрумкіна та ін. У їх дослідженнях розглядаються структурно-змістові, функціональні особливості навчального тексту, його комунікативно-прагматичні характеристики, діалогічність, а також психологічні особливості сприйняття текстової інформації читачем. Важливим для нашого дослідження є положення С.К. Фоломкіної про різні види читання [7]. Серед вітчизняних науковців називаємо В.Г. Редька, який у своїх працях обґрунтовує особливості змісту та функцій навчальних текстів для елективних курсів з іноземних мов [4].

Мета: обґрунтувати авторську концепцію добору навчальних текстів та структурування їх змісту відповідно до наукових положень, а також описати систему дотекстових та післятекстових вправ і завдань елективного курсу “Англійська мова для ділового спілкування”.

Добір та структурування текстових матеріалів, здійснювався авторами з урахуванням таких критеріїв:

З методичної точки зору тексти поділяються на автентичні та навчальні. До автентичних належать ті, які є продуктом мовленнєвої діяльності носіїв мови та не адаптовані до потреб тих, хто навчається [1, с. 25–26]. Здебільшого такі тексти не можуть бути ефективно використані у навчальному процесі через їх насиченість складними мовними та мовленнєвими конструкціями, наявність декількох тематичних ліній, які виходять за межі тієї теми, що вивчається, чи пізнавальних можливостей учнів, значний обсяг тощо. В сукупності це робить автентичний текст непридатним для вирішення конкретних навчальних цілей. У зв'язку з цим доцільною вбачається їх адаптація або підготовка автором власних навчальних текстів. Проте постає питання про те, чи зможе автор, неносій мови, самотужки створити текст, який водночас відображав би реалістичні моделі письмової чи розмовної мови, охопивши при цьому актуальні питання сфери ділової комунікації. Очевидною є трудомісткість та недоцільність такої роботи з огляду на наявність значного обсягу актуальної та автентичної інформації. Тому здебільшого тексти добиралися з англійських Інтернет-ресурсів, періодичних джерел, а в окремих випадках з автентичної навчально-методичної літератури. Зазначимо, що кожен текст проходив процедуру редагування їх змісту. Насамперед, це спрощення їх змісту та скорочення обсягу, оскільки для більшості текстів з автентичних джерел характерними є охоплення кількох проблемних аспектів однієї проблеми, а відповідно їх перевантаженість термінами та значний обсяг. Адаптовані тексти мають обсяг 1500-2000 друкованих символів. З одного боку, такий обсяг є достатнім для опису певного аспекта проблемної ситуації або презентації нової інформації, а з іншого – дає змогу уникнути ситуації, коли читання стає домінуючим видом діяльності на уроці; натомість створюються умови для урізноманітнення процесу навчання.

Відповідність тематики й проблематики текстів віковим та пізнавальним особливостям учнів. Так, на переконання окремих учителів, сфера ділового спілкування не відноситься до кола інтересів старшокласників, оскільки для переважної їх більшості участь у діловому спілкуванні розпочнеться після закінчення навчання у ВНЗ. Частково погоджуючись із цим твердженням, автори виключили ті теми, які не зорієнтовані на вирішення життєвих потреб старшокласників. Натомість, було зроблено акцент на тих темах, які, з одного боку, знайомлять із загальними питаннями організації трудової діяльності в зарубіжних країнах, а з іншого – сприяють підготовці до тих можливих комунікативних ситуацій, які потенційно

можуть виникнути в житті молоді особи цієї вікової категорії: участі в публічних виступах, підготовці презентацій, міжнародних академічних обмінах тощо.

Інформативність була одним із обов'язкових критеріїв у процесі добору навчальних текстів. З методичної точки зору, тексти, які не містять нових знань про оточуючий світ, не сприяють підвищенню мотивації до навчання. На переконання дослідників тексту, категорія інформативності реалізується у його певній композиційній побудові, регламентованості порядку викладення думок та їх логічності. Так, структурування змістонавчального тексту передбачає підпорядкування цілого та його частин закону предметно-логічної ієрархії, яка є лінійно розгалуженою [2, с. 85]. Це проявляється у дотриманні чіткої послідовності викладення змісту тексту, коли на початку декларується загальна проблема чи явище, після чого розглядаються його окремі характеристики, а наприкінці пропонуються узагальнюючі думки або висновки. Саме це відрізняє навчальний текст від художніх, уривки яких іноді використовуються у змісті підручників з іноземних мов. При цьому поділ тексту на абзаци має важливе значення, оскільки слугує структурно-смісловій єдності тексту.

Поділяємо точку зору А.О. Сабініної про те, що класичний навчальний текст характеризується однозначністю і будується за законами логічного мислення. Крім того, він може уявляти сукупність текстів, які відображають однорідні фрагменти дійсності та обслуговують схожі ситуації. Такі тексти мають однаковий набір лексико-граматичних одиниць, які реалізують ці змісти та єдину композиційну систему [5, с. 222–223]. Тому в окремих випадках автори не лише скорочували тексти, але й комбінували фрагменти текстів, об'єднаних спільною тематикою.

Також у процесі редагування текстів враховувалася ідея вірогідного прогнозування (Р.М. Фрумкіна), яка полягає у здатності читача робити припущення щодо можливих напрямів розгортання сюжету (ситуації) у тексті з опорою на вже відому йому інформацію, інтуїцію або власний досвід. Як стверджує Р.М. Фрумкіна, без такого прогнозування, яке пов'язане з мовною здогадкою, неможливим убачається читання з повним і глибоким розумінням інформації, закладеної в зміст тексту [8, с. 72].

Однією з особливостей конструювання змісту навчальної книги є забезпечення повторюваності лексики. Проте така повторюваність у змісті навчальних текстів не завжди можлива та доцільна, оскільки штучне насичення відповідною термінологією може порушити композиційну та смислову цілісність тексту. Тому повторюваність тематичного лексичного матеріалу досягається завдяки його використанню у дотекстових і післятекстових вправах і завданнях, а не за рахунок втручання і штучного змінення структури самого тексту.

Діалогічність тексту*. З точки зору сучасної освітньої парадигми, учень розглядається не як реципієнт певного обсягу інформації, необхідної для засвоєння та відтворення, а як активний учасник навчальної комунікації. Тому для сучасного навчального тексту важлива ідея забезпечення діалогу між автором і читачем [6, с. 53]. Прагматика навчального тексту полягає в урахуванні особистості читача, й прогнозуванні його реакції на прочитане. Такий діалог виникає у результаті впливу на емоційний стан учня, його погляди, оцінки щодо тих чи інших явищ тощо. Задля досягнення такого ефекту необхідно, щоб текст відповідав пізнавальним запитам того, хто читає, атуалізував його досвід, задовольняв потребу в отриманні нових знань, а також містив певну суперечність.

Діалог між читачем і автором має потенціал продовжитися у формі діалогу (дискусії) між учнями завдяки післятекстовим завданням, зорієнтованим на організацію співпраці між ними. У цьому випадку, змістове наповнення тексту є основою для розвитку критичного мислення старшокласників. Його інформативність має стимулювати обговорення тих чи інших явищ, вчинків людей та їх потенційних наслідків, правильні на хибні стратегії мовленнєвої поведінки в діловому середовищі тощо.

* Поняття "діалогічності" не ототожнюємо з навчальними діалогами, а трактуємо як співвідношення двох смислових позицій: автора і читача, можливості діалогу між ними.

Соціокультурна спрямованість. Успішна міжкультурна комунікація є неможливою без знань про особливості життя в країні, мова якої вивчається (норми поведінки, культурні особливості тощо). Володіння такою інформацією дає змогу адекватно інтерпретувати ті чи інші явища іншомовної культури та обирати стратегії для вирішення особистих та професійних завдань. У зв'язку з цим, кожен текст елективного курсу розкриває певні аспекти ділового спілкування в англomовному середовищі відповідно до основної теми модуля. У свою чергу, знайомство з такою інформацією створює передумови для *міжкультурного діалогу*: працюючи з текстом, учень має змогу не лише отримувати тематичну інформацію, але й порівнювати її з аналогічними сферами життя у своїй країні. При цьому в текстах посібника інформації про свою країну майже не презентується. Натомість, її мають долучати старшокласники, виконуючи відповідні післятекстові завдання.

Аналізуючи особливості добору та методичної організації текстового компонента, зазначимо, що без якісного поліграфічного та методично доцільного ілюстративного оформлення вбачається неможливою побудова сучасної навчальної книги [3, с. 226]. Частково інформація у навчальному тексті може бути представлена невербально (графіки, схеми, ілюстрації). Це підвищує їх інформативну складову та знімає проблему неоднозначного розуміння змісту тексту різними учнями. Ілюстративні матеріали роблять текст привабливішим, стимулюють інтерес до роботи з ним, підвищують мотивацію мовленнєвої реакції на побачене та прочитане. Види ілюстрацій можуть бути різними. Для ділового спілкування важливими є зображення логотипів, ситуацій ділового спілкування, узагальнювальних схем і графіків. Проте головною вимогою є їх дидактична доцільність. Загалом ілюстрації, розміщені в посібнику "Англійська мова для ділового спілкування", доповнюють текст та несуть окреме інформаційне навантаження. Частина ілюстрацій покликані створювати позитивний емоційний відгук у читачів.

Загалом тексти для елективного курсу "Англійська мова для ділового спілкування" та їх ілюстративний супровід дібрані з урахуванням описаних критеріїв. Вони різнобічно розкривають зміст тематичних модулів та сприяють формуванню відповідних компетенцій старшокласників.

Відповідно до концепції посібника, робота з текстом передбачає такі етапи: *дотекстовий, текстовий та післятекстовий*. Перший етап передбачає попередню підготовку учня до сприйняття та критичного осмислення змісту тексту. Здебільшого з цією метою їм пропонуються завдання у формі "запитання – відповідь", які характеризуються такими ознаками:

- Запитання мають викликати зацікавлене ставлення учня та його концентрувати увагу на певній проблемі.
- Завдання значно ґрунтується на відомих учням знаннях і вміннях, а також містять суперечність між відомим і пошуковим, тобто проблему.
- Містить пізнавальну новизну, елементи труднощів під час її вирішення.

Для прикладу, перед прочитанням тексту "*WorkingAbroad*", учням пропонується дати відповіді або обговорити в групах такі питання:

1. *Have you ever thought of working abroad?*
2. *Why do people sometimes go to work abroad?*
3. *How the following skills are important when looking for employment abroad:*
 - *language*
 - *driving*
 - *managerial*
 - *social*

Такі дотекстові завдання зорієнтовані на моделювання фонових знань, необхідних для сприйняття конкретного тексту та вироблення стратегії його розуміння.

Після обговорення питань розпочинається безпосередня робота з текстом, тобто знайомство з його змістом за допомогою читання. Цей вид діяльності завжди був одним із основних способів отримання інформації. Проте читання різних видів текстів (реклама, оголошення,

діловий лист, стаття в друкованих ЗМІ чи Інтернеті) передбачає різний ступінь деталізації та розуміння інформації. У зв'язку з цим у методиці навчання іноземних мов була розроблена класифікація видів читання, що пов'язана з комунікативними цілями і намірами того, хто читає, які й визначають необхідний ступінь повноти й точності розуміння текстового матеріалу. Цей критерій став основою для загальноприйнятої класифікації видів читання С.К. Фоломкіної, яка виокремлює *проглядове, ознайомлювальне, пошукове та вивчаюче* читання [7, с. 48].

Проглядове читання передбачає ознайомлення зі змістом тексту з метою отримання загального уявлення про нього та виявлення ступеня його новизни. Для цього виду читання іноді достатньо ознайомитися з першим абзацом та ключовими реченнями. Проте такий вид читання потребує високого рівня не лише мовної підготовки, але й читацької здогадки та уміння орієнтуватися у структурі тексту. Ці якості можуть характеризувати не всіх старшокласників, тому в змісті посібника цей вид читання майже не передбачається авторською концепцією з огляду таких міркувань: 1) для більшості текстів передбачається повне і ґрунтовне опрацювання їх змісту; 2) на дотекстовому етапі розкриваються питання тематики та змістового наповнення цих текстів. Тому потреба в такому виді читання зникає. Проте вчитель може вдаватися нього, якщо з тієї чи іншої причини він вирішив розпочати роботу над текстом, не виконуючи дотекстові завдання. При цьому, проглядове читання може бути лише першим етапом роботи з текстом, після якого обов'язково має відбуватися ознайомлювальне або ж вивчальне читання.

Ознайомлювальне читання передбачає розуміння 75% обсягу тексту (за умови, що решта 25% не містять ключової інформації). У свою чергу, *вивчальне* читання передбачає максимально повне розуміння змісту прочитаного; це, зазвичай, вдумливе читання з повним урахуванням мовних та логічних зв'язків. Однією з вимог, які практика ставить перед потенційними філологами є уміння адекватного перекладу текстів, насамперед тих, які мають фахову або професійну спрямованість. Тобто, такого перекладу, за якого точно передаються думки автора, правильно відтворюється відповідна термінологія, дотримуються стилістичні норми тексту тощо. Тому, на нашу думку, переклад тексту має бути обов'язковим елементом навчальної діяльності на уроці. Цей вид діяльності корелює з вивчальним читанням тексту. Варто зазначити, що, у свою чергу, читання уголос є одним із ефективних засобів покращення вимови, швидкості читання та темпу усного мовлення.

Пошукове читання зорієнтоване на віднаходження необхідної інформації у тексті (фактів, характеристик, числових даних тощо). В навчальних умовах пошукове читання є додатковим компонентом у процесі розвитку інших видів читання і застосовується для виконання післятекстових вправ (дайте відповіді на запитання; визначення правильності/неправильності тверджень тощо). Для прикладу, під час роботи з модулем **“Applyingforajob”**, учні мають прочитати оголошення про роботу й виконати завдання пошукового характеру, давши відповіді на такі запитання:

Decide if the following statements are true or false. Comment on your choice.

1. The candidate must know two foreign languages.
2. Only UK citizens may apply for this position.
3. It's a part-time job.
4. The candidate must be in office every work day.
5. You can send your application form by e-mail or by post.
6. You have to send the documents by the end of May.
7. The candidates must send two documents to apply for this position.

Узагальнюючи сказане, констатуємо, що в процесі роботи з посібником може використовуватися така послідовність видів читання:

- 1) якщо було виконано дотекстові завдання: вивчальне (або ознайомлювальне) > пошукове;
- 2) якщо з тих чи інших міркувань учитель не виконував дотекстові завдання: проглядове > вивчальне (або ознайомлювальне) > пошукове.

Як уже зазначалося, опрацьовані тексти слугують основою для розвитку усного мовлення, конструювання власних письмових висловлень, а також як основа для проведення самостійної пошукової діяльності. Наприклад, після опрацювання тексту **“10 Top Prestigious Jobs in the US”** учням пропонується завдання провести аналогічне власне дослідження, оформити його результати та представити їх у класі:

- Ask your parents and at least ten friends to name the 5 top prestigious jobs in your country. Present the results of your poll in the class.
- Did your respondents name any profession from the 10 Top American Prestigious Jobs?
- Try to explain why your respondents chose ‘their’ professions.

Окремі післятекстові завдання передбачають формування власних висловлювань у зв'язку з прочитаним, здатність аргументувати власну точку зору, стимулюють дії, аналогічні чи протилежні до описаних у тексті, що є проявом регулятивної функції навчального тексту.

Отже, характерними ознаками навчальних текстів у змісті елективного курсу “Англійська мова для ділового спілкування” є їх поліфункціональність, тобто здатність зберігати інформацію, культурні коди, слугувати носієм професійних знань, здійснювати мотиваційний вплив на того, хто навчається, а також сприяти розвитку їх творчих якостей через систему дотекстових та післятекстових вправ і завдань.

Список використаних джерел

1. Азимов Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин – М.:Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Котюрова М.П. Стилистика научной речи : учебное пособие / М.П. Котюрова. – М. : Академия, 2010. – 240 с.
3. Пасічник О.С. Дидактичні засади використання ілюстративного матеріалу в змісті вітчизняних шкільних підручників з іноземних мов / О.С. Пасічник // Збірник наукових праць: “Педагогічна освіта: теорія і практика”. – Кам’янець-Подільський: ПП “Медобори-2006”, 2009. Вип. 3. – С. 224– 231.
4. Редько В.Г. Зміст і функції текстів для читання у навчальних посібниках елективних курсів з іноземних мов: лінгвокультурологічний аспект / Редько Валерій, Басай Олег // Науковий вісник Ужгородського національного університету: Серія “Педагогіка. Соціальна робота”. – № 36, 2015. – С. 154–159.
5. Сабинина А.А. Учебный текст: структура и прагматика / А.А. Сабинина // Известия государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2009. – № 97. – С. 222–225.
6. Тюрина Л.Г. Учебная книга в системе общения: диалог или монолог? / Л.Г. Тюрина // Университетская книга. – 2007. – № 2. – С. 52–55.
7. Фоломкина С.К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе / С.К. Фоломкина. – М.: Высшая школа, 2005.– С. 75– 100.
8. Фрумкина Р.М. Вероятность элементов текста и речевое поведение / Р.М. Фрумкина. – М : Наука, 1971. – 168 с.

The article outlines key approaches to selecting and organizing textual component for the elective course “English for Business Communication” which is to be taught at upper secondary school. The texts were selected from a wide range of authentic sources (Internet, magazines, other didactic materials etc.) in compliance with didactic and methodological principles. Most texts were re-structured and adapted to student’s intellectual and linguistic capabilities, they cover a wide range of topics relevant to the sphere of business communication with a special emphasis on intercultural and sociocultural aspects. Average text volume in the course is 1500-2000 characters. Generally each text covers a particular problem which serves as a pre-condition for further communication.

Work with texts in the elective course involves three stages: 1) pre-reading, 2) reading and 3) post-reading. According to the suggested scheme pre-reading stage is aimed at stimulating students’ active involvement in the general problem of the text. This motivational effect is achieved with the help of discussion

points relevant to the text. At the reading stage students apply various reading strategies (skimming, scanning, searching, critical and analytical reading). Translating is deemed as a compulsory activity for some texts as far as it develops students' ability to interpret stylistically and functionally properly. At the post-reading stage comprehension of the factual information is checked. Besides, some tasks at the post-reading stage are aimed at developing critical skills: reading and thinking critically involves more than claiming that some ideas are correct or faulty; it involves presenting a reasoned argument that analyses what a student has read. Consequently, text itself serves as a basis for stimulating further students' communicative activity.

Some of the conceptual ideas of the article are illustrated with samples from the elective course.

Key words: textual component, reading strategies, system of tasks and exercises, elective course, upper secondary school, foreign language, ESP.

УДК 378:397.13:7

Пушкарь Тетяна*

Pushkar Tetiana

ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ ДО МІЖСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ЗАСОБАМИ КОМУНІКАТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

TECHNOLOGY OF FORMATION OF FUTURE PHILOLOGY TEACHERS' READINESS TO INTERPERSONAL INTERACTION BY MEANS OF COMMUNICATIVE TECHNOLOGIES

У статті розглядається змістова структура педагогічної технології формування готовності майбутніх учителів філологічних спеціальностей до міжособистісної взаємодії. Розглянуто складові означеної технології – цільовий, змістовий та результативний – і розкрито зміст кожної зі складових. Сформульовано висновок про значущість провідних комунікативних технологій (нарративних, дискурсивних, соціосеміологічних та інформаційних) для реалізації розробленої педагогічної технології.

Ключові слова: міжособистісна взаємодія, комунікативні технології, педагогічна технологія, майбутні вчителі філологічних спеціальностей, професійна підготовка.

Професійна підготовка вчителя сьогодні є достатньо добре розробленою в педагогічній науці і представлена в науковому доробку багатьох вітчизняних та зарубіжних учених (О. Абдулліна, С. Вітвицька, Ф. Гоноболін, Н. Дем'яненко, О. Дубасенюк, І. Зязюн, О. Пехота, І. Подласий, С. Сисоева та ін.). Ця проблема стала об'єктом дослідження багатьох науковців на методологічному (В.П. Андрущенко, С.У. Гончаренко, І.А. Зязюн, В.Г. Кремень, П.Ю. Саух), загальнотеоретичному (Н.Г. Ничкало, С.О. Сисоева, Я.В. Цехмістер, В.І. Бондар, А.А. Булда, О.В. Глузман, В. Луговий, В.К. Майборода, С.В. Майборода, О.П. Мещанінов, С.М. Ніколаєнко) рівні; на рівні вивчення проблем педагогічної майстерності майбутнього педагога (Є.С. Барбіна, С.С. Вітвицька, О.А. Дубасенюк, І.А. Зязюн, С.О. Сисоева). Проблема формування професійної майстерності вчителя-філолога розкривається у науковому доробку Є. Барбіної, Ф. Гоноболіна, І. Зимньої, Н. Кузьміної, З. Курлянд, В. Сластьоніна, А. Щербакова та ін. Зміст, форми, технології підготовки вчителя-філолога в системі вищої професійної освіти розглядаються в працях І. Бакаленко, О. Бігич, А. Береснева, Т. Гусевої, О. Зубрової, Л. Калініної, Є. Пасова, О. Семенов та ін. У наукових розробках цих учених зазначається, що сучасний учитель-філолог – це фахівець з високим рівнем загальнокультурної, мовної, психолого-педагогічної і

методичної підготовки, з розвиненими гуманістичними якостями, навичками інформаційно-технологічної діяльності, педагогічною рефлексією.

Зауважимо, однак, що підготовка вчителя філологічної спеціальності до міжособистісної взаємодії має свою специфіку, зумовлену умовами майбутньої педагогічної діяльності у комунікативному полі загальноосвітнього навчального закладу, а також тим, що вчитель-філолог на підставі отриманого ним рівня професійної готовності має розвивати комунікативні знання, вміння й навички у своїх учнів.

У зв'язку цим потребує розкриття *технології* професійної підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей до міжособистісної взаємодії засобами комунікативних технологій.

Мета статті полягає у розкритті змісту технології формування готовності майбутніх учителів філологічних спеціальностей до міжособистісної взаємодії.

Розробка і впровадження у навчальний процес педагогічних технологій відбувається на основі теоретичного обґрунтування поняття педагогічної технології.

Педагогічна технологія, як вважає В. Беспалько, – це послідовна взаємопов'язана система дій педагога, спрямованих на вирішення педагогічних завдань, або ж як планомірне й послідовне втілення на практиці спроектованого педагогічного процесу [1, с. 121]. Метою педагогічної технології є зростання якості освітнього процесу та гарантоване досягнення учнями/студентами очікуваних результатів.

На думку Т. Машарової, педагогічна технологія передбачає побудову системи цілей у певній ієрархії (від загальних до конкретних), які дозволяють досягати відповідного результату в особистісному розвитку учня/студента з високою варіативністю застосування форм і методів навчання та виховання [9, с. 157]. Остання теза дослідниці є для нас особливо важливою, оскільки маємо справу з комунікативними технологіями, які передбачають сукупність форм і методів навчання з метою формування у студентів готовності до міжособистісної взаємодії.

Структура розробленої педагогічної технології формування готовності майбутніх учителів філологічних спеціальностей є традиційною і включає цільовий, змістовий та результативний компоненти.

Цільовий компонент технології передбачає проектування можливого образу результату застосування означеної технології. Результатом нашого дослідження має стати високий і достатній рівні сформованості готовності майбутніх учителів філологічних спеціальностей до міжособистісної взаємодії зі зниженням в експериментальних групах кількості студентів, що мають середній та низький рівні сформованості готовності до міжособистісної взаємодії. Якщо такі кількісні показники будуть отримані, це означатиме, що застосовані комунікативні технології є ефективними і належний рівень готовності сформовано.

Змістовий компонент педагогічної технології, розробленої в процесі дослідження, відповідає спроектованому у моделі формування готовності майбутніх учителів до міжособистісної взаємодії змістовому та діяльнісному компонентам, і вміщує найбільш ефективні форми і методи роботи зі студентами (на базі вивчення іноземної-німецької-мови), які ґрунтуються на комунікативних технологіях. Визначаємо у дослідженні видикомунікативних технологій, які є, на нашу думку, найбільш ефективними в контексті підготовки вчителя-філолога до міжособистісної взаємодії, а саме:

1. *Наративна комунікативна технологія*, яка передбачає комунікативну взаємодію у вигляді монологічного індивідуального оповідання, розповіді історій тощо. Наратив при цьому виступає способом передачі норм соціально-професійної життєдіяльності, допомагає створити мовне середовище, яке дозволяє конструювати майбутню професійну діяльність і сприяти професійній самоідентифікації особистості майбутнього вчителя-філолога.
2. *Комунікативна дискурсивна технологія*, тісно пов'язана з поняттям дискурсу, що може бути окреслений як вільна комунікація в єдиному смисло-символьному комунікативному просторі, або ж як сам означений комунікативний простір. Дискурсивні комунікативні

технології передбачають задоволення взаємних очікувань учасників комунікативної взаємодії (викладачів і студентів). Основною вимогою реалізації дискурсивної комунікативної технології є навички володіння мовою, а також знання умов і обмежень соціально-професійного простору. Важливим для нас є наявність у межах дискурсивної комунікативної технології комунікативної спільноти, яку представляють, насамперед, викладачі і студенти.

3. *Соціосеміологічна комунікативна технологія*, передбачає реалізацію певних комунікативних текстових технологій, які мають справу зі знаком-текстовим чи символічним, віртуальним. В основі означеної технології лежить діяльність майбутнього фахівця з текстом чи іншими знаковими утвореннями-символами. При цьому комунікативна взаємодія передбачає сформованість навичок роботи з текстами професійного характеру, які стануть основою комунікативних технологій у майбутній професійній діяльності. Текстова діяльність як технологія передбачає набуття навичок сприйняття, інтерпретації, створення текстів.
4. *Інформаційно-комунікаційна технологія*, специфіка якої полягає у необхідності застосувати сучасну техніку (персональні комп'ютери та іншу комп'ютерну техніку, Інтернет-ресурси, соціальні мережі) для ефективної міжособистісної взаємодії учасників освітнього процесу ВНЗ. При цьому означені технології використовуються двояко: як засіб навчання та як засіб спілкування. У контексті проблеми нашого дослідження має значення і перша, і друга можливість використання інформаційних комунікативних технологій.

Серед основних форм і методів розвитку готовності майбутнього вчителя філологічної спеціальності до міжособистісної взаємодії заслуговують на увагу *діалоговий метод, робота в групах, створення образу, ігрові методи, проектування і вирішення ситуаційних комунікативних задач, виконання студентами самостійних завдань комунікативного характеру* тощо. Розглянемо деякі з цих форм і методів навчальної діяльності детальніше і визначимо їх місце і роль у процесі формування готовності студентів до міжособистісної взаємодії.

Діалоговий метод найчастіше пов'язують з діалоговою взаємодією, тому розглядаємо його як метод, прямо співвіднесений з формуванням готовності до міжособистісної взаємодії. Здатність до діалогу тісно пов'язана з освіченістю людини, що досліджувалося в працях О. Костіної [6], К. Бонка та К. Грехема [4], Й. Ватсона [13], О. Соловової [11] та ін. Діалоговий метод навчання відповідає особистісно орієнтованій педагогіці, оскільки дозволяє формувати зміст освіти студентів за їх безпосередньої участі, активної взаємодії з викладачем і між собою, об'єднання зусиль та врахування індивідуальних особливостей у веденні діалогу, в тому числі й при вивченні іноземної мови.

Специфіка реалізації діалогового методу полягає у втіленні низки послідовних кроків (елементів): постановка цілей діалогу; орієнтація діалогової взаємодії на поставлену мету; орієнтація процесу діалогу на очікуваний результат; оцінка поточних результатів, корекція ходу діалогу; кінцева оцінка результатів [12]. Компонентами діалогового методу виступають: студенти-комунікатори (або студент і викладач); мотив і ціль діалогу; зміст діалогу; код діалогу (усний, письмовий, віртуальний); результат діалогу.

Основними формами діалогової технології можуть виступати семінар-дискусія, діалог-гра, діалог-ділова гра тощо. Так, наприклад, на занятті з німецької мови можна організувати семінар на тему "Зустріч у Берліні". При цьому в семінарі можна спостерігати кілька основних етапів:

- 1) стадія адаптації: формулювання проблеми і цілі дискусії; знайомство учасників діалогу (якщо вони до цього не були знайомі); створення необхідної мотивації; встановлення регламенту дискусії; формулювання правил проведення дискусії; створення доброзичливої атмосфери, позитивного емоційного фону; досягнення однозначного семантичного розуміння термінів, понять тощо;
- 2) стадія оцінки: обмін думками; збір відомостей, пропозицій; підтримка високого рівня активності всіх учасників діалогу;
- 3) стадія консолідації: вироблення певних єдиних чи компромісних позицій і рішень.

З діалоговою основою може бути семінар “Зустріч у Житомирі”, де студенти гратимуть роль українських та німецьких друзів, які зустрілися у Житомирі та мають на меті оглянути місто і визначити програму свого перебування в ньому.

Особливою різновидністю діалогового методу є спілкування зі студентами з інших вузів, з вузів країн, мова яких вивчається, через *Інтернет* у процесі проведення заняття. Такі діалоги потребують попередньої підготовки викладача і не можуть бути спрогнозовані як щодо змісту, так і щодо результату діалогічної взаємодії. Викладач у цьому випадку може лише задати тему діалогового спілкування, і прокоментувати його хід та результати. Тематику для спілкування зі студентами зарубіжних країн можуть бути:

- 1) “Моя країна–Україна. Як зробити її європейською державою”;
- 2) “Німеччина і Україна–досвід історичної пам’яті”;
- 3) “Студентське життя і навчання в Україні і Німеччині”;
- 4) “Сучасна музика в сучасному світі в Україні і Німеччині”;
- 5) “Що таке кохання? Чи залежить це поняття від країни проживання, культурних відмінностей, релігійної належності?” тощо.

Здійснення такого діалогового спілкування виводить комунікативні технології в Інтернет-простір, і запроваджує традиції віртуального діалогового спілкування, які, на нашу думку, є ефективним механізмом формування готовності до міжособистісної взаємодії у віртуальному просторі.

Робота в групах представляє також активну комунікативну технологію, коли задачі навчального процесу вирішуються в процесі виконання групового завдання. Групова комунікація дозволяє створювати широкі форми взаємодії між студентами, а також спільний емоційний фон, викликаний необхідністю вирішувати спільні завдання. Робота в групах дає змогу поліпшувати загальний психологічний клімат у студентській групі [8]. Крім того, цінність групової роботи в тому, що для неї характерною є безпосередня взаємодія, завдяки якій студенти стають активними суб’єктами своєї професійної підготовки. Дослідники зазначають, що для групової роботи варто окремо добирати завдання і весь навчальний матеріал [7, с. 119]. Так, за своєю структурою навчальний матеріал має бути таким, щоб його можна було поділити на компоненти; зміст матеріалу має бути таким, що допускає різні точки зору, вміщує проблему. Групова робота буде більш ефективною, якщо викладач доцільно добере склад кожної групи або якщо студенти матимуть можливість самі обирати склад груп.

Процедура комунікативної діяльності студентів у групах здійснюється в кілька етапів, а саме:

1 етап: формулювання кожним студентом у групі своїх версій комунікативної взаємодії, своєї позиції. Від інших студентів вимагається повага до точки зору іншого, безоцінне сприйняття думки іншого.

2 етап: обговорення висловлених гіпотез, тобто продукування ідей щодо вирішення проблеми, яка стоїть у центрі групового завдання. Від студентів потрібні будуть соціально-комунікативні вміння (вміння слухати, виявляти зв’язок між явищами та фактами, застосовувати відповідну термінологію, вміння відтворювати події, отримані в процесі комунікації тощо).

Створення образу як одна з технологічних новацій, запроваджена в процесі реалізації технології формування готовності майбутніх учителів філологічних спеціальностей, має міждисциплінарний характер і розробляється переважно теоретиками менеджменту комунікацій і комунікативного дизайну. Комунікативний дизайн–це спосіб донести до будь-якої людини (залежно від віку, статі, національності, мови спілкування) інформацію будь-якого характеру за допомогою доступних візуальних засобів. При цьому комунікація здійснюється як візуальними, так і вербальними способами. Прикладами ефективного комунікативного дизайну можуть бути логотип виробу, герб університету, оформлена вітрина, веб-сайт з відповідним дизайном та ін. За допомогою комунікативного дизайну можна впливати на рівень розпізнавання людиною об’єктів. У процесі вивчення німецької мови створення образу може

відбуватися за допомогою комунікативного дизайну, як, наприклад, у рольовій грі “Прогулянка вулицею Михайлівською у місті Житомирі ХІХ століття” або “Козацькі забави для туристів з Німеччини”. У першому випадку від студентів буде вимагатися прийняти на себе образ міських мешканців Житомира ХІХ століття і знати історію будинків вулиці Михайлівської; у другому – вміння створити образ українського козака та розповісти друзям із Німеччини про особливості козацьких змагань. Процес створення образу та втілення його в німецькомовному тексті дасть змогу майбутнім учителям-філологам цілісно представити для учнів (а на занятті з практики мови – для своїх колег-студентів) атмосферу ХІХ та більш ранніх століть, увійти в образ, передбачений ситуацією, добрати відповідний тезаурус, використовувати належну міміку, жести, термінологію.

Ігровий метод. Створення образу, як уже було зазначено раніше, безпосередньо пов’язане з ігровими методиками, які сьогодні широко використовуються на заняттях з іноземної мови (І. Бім [2], В. Богущ [3], Л. Гудкова [5] та ін.). Прикладами реалізації ігрових методик на заняттях із практики німецької мови можуть бути “Подорожі літаком”, “Популярні українські та німецькі національні ігри”, “Мовний етикет: офіс, школа, ресторан” та ін. У процесі реалізації ігрових методик студенти мають активно застосовувати мовні формули вираження: звертання, привертання уваги, привітання та прощання, прохання, пропозиції, заборони, запрошення, знайомства, погодження та непогодження, поздоровлення та побажання, здивування та сумніву, вдячності та вибачення, сумніву та недовіри до почутого, співчуття, задоволення, обурення тощо.

У результаті вивчення мовних дисциплін (на прикладі вивчення німецької мови) студент повинен вміти вести діалог-обговорення, діалог-пояснення з урахуванням комунікативної сфери, комунікативної ситуації і взаємодії партнерів. Студент повинен вміти брати участь у бесіді з проблемних питань, обумовлених тематикою програми. Майбутній учитель-філолог повинен вміти передати зміст прочитаного та прослуханого тексту з урахуванням комунікативної сфери та комунікативної ситуації і дати власну оцінку змісту тексту.

Реалізація зазначених вище комунікативних методів, які можуть бути впроваджені в процес розвитку готовності майбутніх учителів-філологів до міжособистісної взаємодії, відбувається переважно на заняттях, які повинні мати відповідну структуру, мету, запланований результат. Компоненти навчального заняття при цьому передбачають, що на рівні формулювання мети заняття, змісту, діяльності і рефлексії мають бути введені елементи комунікативних технологій і відбутися орієнтація на міжособистісну взаємодію. Тому в кожне заняття з практики мови, на нашу думку, доцільно вводити елементи тренінгу комунікативної компетентності.

Тренінг комунікативної компетентності – це різновид тренінгу, який має на меті розвиток комунікативних умінь. Отже, вводячи елементи цього тренінгу до занять із німецької мови, розвиватимемо комунікативні вміння майбутніх учителів-філологів [10]. Простір спілкування, включений до цього тренінгу, є тією частиною, яка включена до міжособистісної взаємодії. Цей тренінг фактично є тренінгом партнерського спілкування, при чому підкреслюється принцип психологічної рівності учасників взаємодії і необхідність враховувати їх інтереси, нахили, наміри й бажання.

Мета тренінгу комунікативної компетентності: сприяти осмисленню майбутніми вчителями філологічних спеціальностей сутності комунікативного процесу та подолання міжособистісних бар’єрів комунікації; забезпечити набуття умінь і навичок ефективної комунікації та подолання міжособистісних бар’єрів комунікації.

Основні завдання елементів тренінгу, введених до занять з практики мови:

1. Аналіз змісту і структури комунікативного процесу, міжособистісних бар’єрів комунікації.
2. Набуття умінь та навичок профілактики і подолання міжособистісних бар’єрів комунікації у ході педагогічної взаємодії.

3. Розвиток проявів стану емпатії, вміння активного слухання; розуміння невербальних та пара лінгвістичних засобів комунікації; підвищення рівня толерантності, зниження рівня агресії та саморегуляція робочого самопочуття вчителя-філолога.
4. Подолання стереотипів соціальної перцепції у процесі міжособистісної взаємодії.
5. Розвиток комунікативної креативності.

Залежно від конкретних завдань впровадження елементів тренінгу комунікативної компетентності пропонується використання таких *технік*:

- 1) психогімнастичні вправи;
- 2) мінілекції;
- 3) групові дискусії;
- 4) мозкові штурми;
- 5) аналіз ситуацій комунікативної взаємодії;
- 6) творчі та домашні завдання.

Результативний компонент розробленої педагогічної технології визначає, наскільки студенти змогли оцінити ефективність застосованих комунікативних технологій і визнали їх такими, що сприяють їх особистісно-професійному зростанню в комунікативній сфері та у сфері міжособистісної взаємодії суб'єктів освітнього процесу. Зміст та сутність означеної рефлексії представляють результати формульованого етапу експерименту.

Отже, у статті описано процес реалізації педагогічної технології формування готовності майбутніх учителів філологічних спеціальностей до міжособистісної взаємодії на основі відповідної моделі. Проектування та впровадження означеної моделі становить *перспективу подальших наших досліджень*.

Список використаних джерел

1. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1989.–190 с.
2. Бим И.Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе / И.Л. Бим.–М.: Просвещение, 1988.–256 с.
3. Богуш В.П. Игры на уроках английского языка / В.П. Богуш // Иностранные языки в школе. – 1982. – №1. – С. 44-49.
4. Гудкова Л.М. Игры на уроках английского языка в младших классах / Л.М. Гудкова // Иностранные языки в школе. – 1988. – №4. – С. 54-55.
5. Костина Е.В. Модель смешанного обучения (Blended Learning) и ее использование в преподавании иностранных языков / Е.В. Костина // Известия высших учебных заведений. Серия: Гуманитарные науки. – 2010. – Т. 1. – № 2. – С. 141-144.
6. Кулюткин Ю.Н. Психология обучения взрослых / Ю.Н. Кулюткин. – М. : РГБ, 1985. – 128 с.
7. Лийметс Х.Й. Групповая работа на уроке / Х.Й. Лийметс. – М. : Знание, 1975. – 64 с.
8. Машарова Т.В. Педагогические теории, системы и технологии обучения: учебное пособие / Т.В. Машарова. – Киров: Изд-во ВГПУ, 1997. – 157 с.
9. Сидоренко Е.В. Тренинг коммуникативной компетентности в деловом взаимодействии / Е.В. Сидоренко. – СПб. : Речь, 2008. – 208 с.
10. Соловова Е.Н. Методическая подготовка и переподготовка учителя иностранного языка: интегративно-рефлексивный подход: монография / Соловова Е. Н. – М. : ГЛОССА-ПРЕСС. 2004. – 336 с.
11. Шуклина Е. А. К проблеме методологии анализа коммуникативного взаимодействия/ Елена Анатольевна Шуклина. [электронный ресурс]. – режим доступа: http://www.oodvrs.ru/news/manipulyatsiya_soznaniem/100281k_probleme_metodologii_analiza_kommunikativnogo_vzaimodejstija1328533464/?print=.
12. Bonk C.J. Handbook of blended learning / Bonk C. J. &Graham C. R. // Globalperspectives, localdesigns.–SanFrancisco: CA: PfeifferPublishing, 2006.
13. Watson J. Blended learning / Watson J. // The convergence of online and face-to-face education. North American Council for Online Learning. – 2008. – 16 p.

The article deals with the meaning structure of pedagogical technology of philology teachers' preparation to interpersonal interaction. The components of the stated technology are defined (principal, notional and effective) and the content of each component is considered. The conclusion about the importance of leading communicative technologies (narrative, discursive, sociosemiotic and information) for the application of the developed pedagogical technology is formulated. The article describes the process of realization of pedagogical technology of future philology teachers' readiness to interpersonal interaction which is based on the appropriate model. Among the main forms and methods of future philology teachers' readiness to interpersonal interaction are interactive method, group work, imaging, playing methods, projecting and solving the situational communicative tasks, performing by the students independent tasks of communicative nature and others. Therefore, the article considers some of the forms and methods of educational activity in more detail and defines their place and role in the formation of students' readiness to interpersonal interaction. The research determines the types of communicative technologies which, in our opinion, are the most effective in the context of future philology teacher training to interpersonal interaction. However, future philology teacher training to interpersonal interaction is specific and predetermined by the conditions of future pedagogical activity in the communicative sphere of educational establishment, and by the fact that future philology teacher must develop his pupils' communicative knowledge, abilities and skills in accordance with the level of his readiness.

Key words: interpersonal interaction, communicative technologies, pedagogical technology, future teachers of philology, professional training.

УДК 371.671

Редько Валерій*

Red'ko Valerii

СТРУКТУРУВАННЯ НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ В ШКІЛЬНОМУ ПІДРУЧНИКУ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ: ФОРМИ, СПОСОБИ, РЕЗУЛЬТАТИ

STRUCTURING DIDACTIC MATERIAL IN FOREIGN LANGUAGE SCHOOL TEXTBOOKS: FORMS, METHODS AND OUTCOMES

У статті автор розглядає питання методичної організації навчального матеріалу у змісті шкільних підручників з іноземних мов. Він визначає й обґрунтовує компоненти загальної структури сучасного підручника, досліджує чинники впливу на їх зміст. Свої думки автор ілюструє результатами анкетування вчителів, які використовують підручники з іспанської мови, що сконструйовані за авторською концепцією.

Ключові слова: шкільний підручник, структура підручника, компоненти структури, макроструктура, мікроструктура.

Кожний підручник можна розглядати як складну дидактичну реальність, у якій відображені, з одного боку, універсальні явища, більшою або меншою мірою характерні цьому виду навчальної літератури з будь-якого предмета, з іншого – явища, властиві тій чи іншій галузі знань, суттєві для певного методу або системи навчання, а також ті, що узгоджуються з індивідуальними психологічними та віковими особливостями школярів і з типом школи, для учнів якої він сконструйований. Усі ці чинники значною мірою впливають на зміст теорії підручника як наукової галузі, де його структурі належить визначальна роль.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Більшість учених, які досліджували проблему підручника, погоджуються з тим, що він є особливою багатокомпонентною дидактико-методичною системою, у якій своєрідно взаємодіють кілька підсистем, де кожна виконує свої функції [1; 2; 5; 6; 7]. Недостатня результативність діяльності однієї з них може привести до загальних негативних наслідків. Саме такі випадки свідчать про неефективність усієї системи. Отже, для успішного її функціонування необхідно, щоб кожен компонент-підсистема були ефективними. Так само і для підручника існує потреба в ефективності пріоритетних його компонентів, якими є зміст і структура. У зв'язку з цим, як стверджує В.П. Беспалько, такий підхід об'єктивно дозволяє говорити про методологічно обґрунтовану необхідність існування структурного підручничознавства як одного з наукових аспектів педагогічної галузі під назвою "підручничотворення" [1]. Відповідно, виникає низка питань, пов'язаних із його статусом у всій системі і насамперед із особливостями предмета, для якого створюється навчальна книга.

Мета статі є визначити та обґрунтувати структурні компоненти сучасного шкільного підручника з іноземної мови.

Об'єктивна реальність полягає в тому, що не тільки зміст, але й структура навчальної книги різнобічно залежать від предмета навчання. Якщо побіжно порівняти підручники для навчання математики, історії, хімії, літератури, мови, географії, то відразу навіть не спеціаліст зможе помітити очевидну різницю не тільки у формах пред'явлення та активізації навчального матеріалу, але й у його методичній організації у змісті навчальної літератури. Одні автори використовують для цього параграфи або уроки, інші організують у більшій структурній одиниці, надаючи перевагу блоковій або модульній формі, яка зазвичай об'єднує матеріал за певною тематикою. Крім того, в одних підручниках активно використовуються таблиці, схеми, графіки, малюнки, фотографії, а в інших навчальний матеріал репрезентується у вигляді суцільного вербального тексту, який забезпечує учнів знаннями з певної наукової сфери. За нашим аналізом, такі форми структурування значною мірою залежать від цілей навчання. При цьому варто усвідомлювати, що кожний підручник, як зазначає І.Л. Бім, не є хаотичною масою інформації, а певним чином системно упорядкованою дидактичною дійсністю [2].

Переважає більшість дослідників проблеми підручничотворення дотримуються позиції, за якої зміст будь-якої навчальної книги характеризується макроструктурою (зовнішньою структурою) і мікроструктурою (внутрішньою структурою). Макроструктурі характерні дидактичні особливості, тобто вона адаптивна до підручників для навчання всіх предметів, у той час як мікроструктурі властиві методичні ознаки, характерні конкретному предмету. Зазвичай, макроструктура складається з трьох основних компонентів: вступної частини, основної частини, довідникових матеріалів. Мікроструктура містить компоненти, які є похідними від змісту певного предмету, різнобічно враховують особливості навчального матеріалу і чітко спрямовані на його засвоєння. Здебільшого, такими визначаються підрозділи у формі уроків або параграфів.

Адаптуємо зазначені особливості до основних положень курсу іноземної мови і визначимо структуру шкільного підручника з цього предмета. Зміст його конструюється на чітко дібраному мовному, мовленнєвому, країнознавчому, ілюстративному та інших матеріалах, організованих відповідно до авторської концепції у певні структурні одиниці: тематичні розділи, підрозділи, сюжетні ситуації тощо. У зв'язку з цим кожний підручник з іноземної мови також має свою макроструктуру (зовнішню структуру). До неї відносимо такі компоненти: вступну частину (передмову) у формі звернення до учнів, тематичні розділи, підрозділи (уроки), граматичний довідник, деколи – країнознавчий глосарій, двомовний словник вивченої лексики. Мікроструктура (внутрішня структура) складається з вправ і завдань, які мають виконувати учні у межах підрозділу (уроку) для набуття іншомовного комунікативного досвіду з певної теми, а також позатекстових ілюстративних матеріалів: малюнків, світлин, схем, таблиць тощо. Зазвичай, це різні типи і види засобів оволодіння мовою і мовленням, дібрані та особливим способом організовані у підрозділі. Як правило, внутрішня структура визначається дидактико-методичною концепцією автора, в основі якої лежить запропонована ним модель навчання іноземної мови як засобу міжкультурного спілкування, враховує психологічні особливості та можливості учнів певного віку,

набутого навчального досвіду і окреслені цілі навчання для певного класу або етапу. Зазначені компоненти традиційно присутні у всій шкільній навчальній літературі з іноземних мов. Отже, як макроструктура, так і мікроструктура підручників з іноземних мов значною мірою залежать від деяких чинників впливу на їх компоненти. Презентуємо результати нашого дослідження на рисунку 1.



Рис. 1. Чинники впливу на загальну структуру підручника з іноземної мови.

Як бачимо, вибір загальної структури підручника різнобічно має узгоджуватися з особливостями зазначених чинників впливу на її зміст і функції. Вони слугують підґрунтям для визначення дидактичних і методичних підходів до раціональної побудови змісту навчання у кожному класі. На прикладі підручників з іспанської мови побіжно розглянемо основні компоненти їх макроструктури.

Вступна частина, зазвичай, спрямована на учня, втім, якщо авторською концепцією не передбачається окремо книга для вчителя, то цей компонент певною мірою зорієнтовує також і його діяльність. У цій частині стисло викладаються цілі та завдання навчання, описуються зміст і структура підручника, основні особливості його використання у навчальному процесі.

Найважливіший компонент макроструктури підручника – це його основна частина, організована в тематичні розділи, які в різних авторів мають свої назви: Unit (англійська мова), Unidad (іспанська мова), Einheit (німецька мова), Unité (французька мова). Використовується й інша термінологія, оскільки галузь підручникотворення не вимагає від авторів чіткої уніфікації.

Тематичний розділ підручника – це його структурна макроодиниця, зміст якої зазвичай організовується у межах однієї теми спілкування. Він є відносно завершеним компонентом змісту навчання. Кількість розділів зазвичай залежить від кількості тем для спілкування, визначених навчальною програмою для певного класу. Відповідно, кожний підручник може містити різну кількість розділів. Як правило, всі вони взаємопов'язані мовним, мовленнєвим і деколи інформаційним матеріалом. Зміст кожного розділу вибудовується відповідно до принципу наступності – враховує іншомовний досвід, набутий школярами під час оволодіння навчальним матеріалом попередніх розділів. Зазвичай, це традиційне структурування. За цим принципом був організований зміст підручників з іноземних мов минулих років (автори: Белоусова В.О., Бім І.Л., Слободчиков В.А., Старков А.О., Мартинова Р.Ю., Плахотник В.М., Полонська Т.К., Тімченко О.Т. та ін.). В основному, аналогічного розподілу змісту дотримуються автори чинних підручників (Басай Н.П., Биркун Л.В., Карп'юк О.Д., Клименко Ю.М., Несвіт А.М., Редько В.Г., Чумак Н.П. та ін.). Проте тематичний принцип організації матеріалу не єдина форма структурування. Існують підручники, побудовані за ситуативним принципом (Скляренко Н.К., Калініна Л.В., Самойлюкевич І.В., окремі підручники Карп'юк О.Д. і деяка зарубіжна навчальна література). У таких випадках автори пропонують організовувати навчання іншомовного спілкування через використання сюжетних мовленнєвих ситуацій. Як правило, зміст має єдиний наскрізний сюжет, згідно з яким спільні для нього сюжетні персонажі потрапляють у різноманітні ситуації, де виконують певні соціально-комунікативні завдання. Зміст ситуацій співвідноситься з тематикою для іншомовного спілкування, окресленою навчальною програмою. У таких підручниках прозоро не спостерігається чіткого структурування основної частини на теми, а пріоритетними є назви видів діяльності, виконуючи які, персонажі реалізують свої комунікативні потреби. Вони це здійснюють у різних формах (індивідуальній, парній, груповій) і в різних навчально-комунікативних середовищах.

Обсяг тематичного розділу (кількість у ньому підрозділів) і методичну організацію в ньому навчального матеріалу (послідовність пред'явлення, активізацію, умови, способи і форми використання, систему повторення тощо) визначає автор. Як засвідчує практика підручникотворення, зазвичай він це здійснює інтуїтивно, на емпіричному рівні. Звісно, що не останню роль у цьому відіграє досвід його педагогічної діяльності. На наше переконання, це дещо помилкова позиція. Обсяг структурних компонентів підручників, зокрема тематичних розділів, та методичну організацію в них навчального матеріалу необхідно визначати експериментальним шляхом. Лише такий підхід може привести до очікуваних позитивних результатів.

Тематичні розділи підручника, у свою чергу, поділяються на підрозділи – дрібніші структурні одиниці: здебільшого це – уроки (Lesson – англійська мова, Lección – іспанська мова, Lektion – німецька мова, Leçon – французька мова), деколи – параграфи. У практиці конструювання змісту навчальної літератури існують дві точки зору на особливості використання

підрозділів у навчальному процесі. Відповідно до концепції одних авторів (Биркун Л.В., Карп'юк О.Д., Клименко Ю.М., Мартинова Р.Ю., Несвіт А.М. та ін.), зміст підрозділу засвоюється за один шкільний урок. А через це в їхніх доробках уміщено таку їх кількість, яка узгоджується з навчальним планом для кожного класу. Згідно з позицією інших авторів (Басай Н.П., Калініна Л.В., Самойлюкевич І.В., Редько В.Г., Чумак М.П. та ін.), підрозділ підручника не є абсолютним відбитком шкільного уроку. У зв'язку з цим учителю, за потреби, надається право самостійно дозувати зміст підручника у відповідності до умов навчання: готовності учнів до оволодіння іноземною мовою, їхнього рівня навченості, рівня мотивації, навчально-матеріального та методичного забезпечення процесу навчання тощо.

Для визначення загальної кількості підрозділів не існує уніфікованих вимог. Кожний автор/авторський колектив вирішує цю проблему самостійно. У підручниках, структурованих на підрозділи відповідно до навчального плану, як нами зазначалося, загальна їх кількість збігається з кількістю годин, окреслених цим документом для певного класу. В інших підручниках автори її визначають гіпотетично, або, в кращому випадку, за результатами експериментальної перевірки. А відтак, кількість підрозділів у кожному тематичному розділі підручників різних авторів, а також у межах підручника одного автора може варіюватися. Вирішення цього питання залежить від авторської концепції, а вона, першочергово, має враховувати рівень завантаженості тематичних розділів. Ідеться про різний обсяг мовного і мовленнєвого матеріалу, що пред'являється для засвоєння на певному етапі навчання. Є тематичні розділи, в змісті яких, відповідно до вимог навчальної програми і з урахуванням комунікативних потреб учнів, передбачено вивчення граматичних явищ, які викликають більші труднощі, ніж їх аналоги в інших розділах. Процес оволодіння ними (етап презентації, етап активізації/тренування, етап використання) вимагає більшої кількості та урізноманітнення засобів навчання, зокрема, вправ, завдань, правил, інструкцій, схем, таблиць тощо, а через це зумовлює збільшення кількості підрозділів у подібних тематичних розділах. Як засвідчує практика, до таких граматичних явищ відносяться дієслівні часи, окремі синтаксичні особливості мови: узгодження часових форм у складнопідрядних реченнях, відмінювання дієслів, формоутворення пасивного стану дієслів, структурування речень різних типів тощо. Якщо в тематичному розділі передбачена діяльність, спрямована на оволодіння подібними мовними одиницями, то, звісно, він має містити більшу кількість підрозділів, ніж інші розділи, в змісті яких не здійснюється вивчення аналогічного матеріалу.

Дотримуємося позиції, за якої кількість підрозділів у тематичних розділах і загальна їх кількість у кожному підручнику обов'язково мають бути результатом експериментальної перевірки. Такий підхід нами використовується під час конструювання навчальної літератури з іспанської мови для учнів середніх загальноосвітніх навчальних закладів (У нашій практиці проведення експериментальної перевірки зазначеної проблеми нерідкими були випадки, які зумовлювали необхідність перегляду як кількісного, так і якісного складу, у тому числі структури, тематичних розділів, що сприяло раціоналізації навчальної діяльності, прогнозованої підручником, а отже, забезпечувало його ефективність). За таких умов як підрозділи, так і тематичні розділи будуть доцільно методично структуровані (зокрема, буде дотримуватися принцип наступності), не будуть перевантажені мовним і мовленнєвим матеріалом, а через це стануть доступними для засвоєння.

За нашими спостереженнями, поурочне структурування тематичних розділів на підрозділи полегшує діяльність учителя, втім це не означає, що кожний підрозділ є прямим відбитком змісту шкільного уроку. Учителю деколи потрібно, як вище зазначалося, надавати можливість з урахуванням умов навчання самостійно диференціювати навчальний матеріал, пропонований підручником, дидактично доцільно за потреби використовувати додаткові засоби, створювати власні сценарії уроків, виконуючи при цьому визначені автором завдання до кожного підрозділу. Така гнучкість підручника позитивно вирізняє його серед інших, дає учителю можливість демонструвати свої творчі професійні здібності і долучати їх до організації навчального процесу.

Одна з основних умов такого типу структурування – це дотримання принципу наступності як в організації змісту тематичних розділів, так і підрозділів як їх структурних компонентів.

Зміст розділів сконструйовано відповідно до таких дидактичних принципів: наочності, міцності, свідомості, науковості, активності, наступності, систематичності й послідовності, диференціації навчання, врахування індивідуальних особливостей учнів, доступності, міжпредметної координації, міжкультурної взаємодії, виховного навчання.

Зазначені дидактичні принципи зумовлюють добір методичних принципів: комунікативності, інтегрованого та збалансованого навчання видів мовленнєвої діяльності, опори на досвід у вивченні рідної мови, взаємопов'язаного навчання мови і культури, домінуючої ролі вправ і завдань, автентичності навчальних матеріалів, розвитку автономії учня. Усі принципи важливі для взаємопов'язаного комунікативного, лінгвосоціо-культурного і когнітивного розвитку сучасного школяра.

Відповідно до нашої концепції ми не розглядаємо кожний тематичний розділ підручників автономним у всій системі навчання: зміст розділів базується на раніше вивченому навчальному матеріалі й слугує підґрунтям для діяльності у межах наступних розділів. Декларований вище принцип наступності особливим чином відбивається під час презентації та активізації нового лексичного і граматичного матеріалу.

Тематичні розділи містять різну кількість підрозділів, що, як не зазначалося, залежить від обсягу мовних і мовленнєвих засобів, якими мають оволодіти учні у межах тематичного інформаційного матеріалу відповідно до вимог навчальної програми. Підрозділи також мають різну кількість видів навчальної діяльності, яку мають виконувати школярі упродовж уроку. Їх кількість залежить від кількох чинників: завдань уроку, вікових можливостей учнів, складності матеріалу, комунікативного досвіду школярів.

Як правило, кожний підрозділ завершується творчим комунікативним завданням, яке узгоджується із метою уроку, за змістом і формою є одним із видів мовленнєвої взаємодії у реальних умовах спілкування, а вся попередня діяльність учнів на уроці готує їх до його виконання. У цьому вбачаємо цілісність підрозділу і відповідність його змісту комунікативній меті навчання іншомовного спілкування.

Важливими засобами реалізації принципу взаємопов'язаного навчання мови і культури вважаємо малюнки й автентичні зображення об'єктів вивчення у формі світлин. Зазвичай вони виконують подвійну функцію: а) слугують візуальною опорою для організації спілкування і б) сприяють глибшому усвідомленню школярами інформації, презентованої у текстах для читання. Ми долучаємо ці матеріали до змісту навчання, і під час їх організації у підручнику дотримуємося підходів, згаданих вище.

З метою виконання принципів індивідуалізації та диференціації навчання у кінці підрозділів вміщуються матеріали країнознавчого спрямування, котрі можна пропонувати учням із підвищеною траєкторією розвитку.

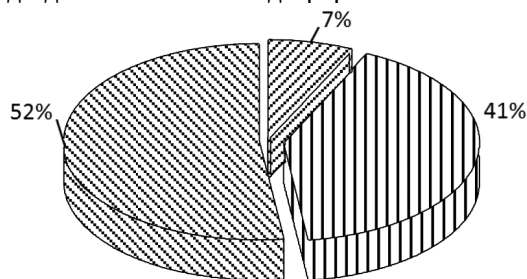
Можна помітити, що зміст підрозділів у тематичних розділах для учнів різних вікових категорій характеризується різними видами навчальної діяльності. Їх вибір здійснюється відповідно до вікових можливостей учнів і їхнього навчального досвіду. У підрозділах підручників для молодших школярів домінують вправи і завдання репродуктивного характеру – вони виконуються з вербальною або візуальною опорою. У підручниках для основної і особливо для старшої школи активніше використовуються продуктивні комунікативні завдання, що потребують умінь інтегрувати навчальний досвід, набутий школярами на попередніх ступенях навчання, у тому числі й на уроках інших предметів, частіше вимагається від учнів висловлювати своє ставлення до об'єктів спілкування, порівнювати, узагальнювати, робити висновки. Зміст навчання все більше набуває компетентісно-діяльнісного спрямування.

Важливим компонентом макроструктури є довідниковий апарат. У різних підручниках з іноземних мов він має різний компонентний склад, різну форму і різний обсяг. Зазвичай він включає граматичний довідник/коментар, двомовний словник як узагальнений список

вивченої лексики, організованої за алфавітом, окремі глосарії-коментарі лінгвокраїнознавчої термінології тощо. Як правило, граматичний довідник і словник (у нас, відповідно – “*Aréndice gramatical*” і “*Vocabulario*”) містять не тільки мовний матеріал, засвоєний у певному класі, але й найбільш уживані лексичні одиниці та граматичні явища, вивчені учнями в попередні роки. У кінці підручника розміщується його зміст (“*Contenido*”), в якому зазначаються основні структурні компоненти навчальної книги.

Отже, в сучасній вітчизняній шкільній навчальній літературі з іноземних мов домінують два підходи до структурування основної частини її змісту: 1) поділ його на тематичні розділи і підрозділи, де кількість останніх чітко відповідає кількості уроків за навчальним планом; 2) поділ на розділи і підрозділи, де останні не є прямим відбитком уроку як форми організації змісту, і їх кількість у підручнику не обов’язково збігається з кількістю уроків, передбаченою навчальним планом.

Як перший, так і другий способи мають свої переваги і недоліки. Перший більше регламентує діяльність суб’єктів навчального процесу, що певною мірою можна вважати позитивним чинником. За нашими спостереженнями, така навчальна література користуються більшим авторитетом у молодих учителів, яким ще бракує досвіду і творчого вміння дидактично і методично доцільно дозувати навчальний матеріал підручника відповідно до суб’єктивних і об’єктивних умов навчання. У цій ситуації, звісно, значно легше виконувати те, що запрограмовано автором, ніж самому визначати навчальний матеріал для засвоєння на одному уроці. Другий підхід до структурування, на наш погляд, більше відповідає сучасним умовам навчання. Ця позиція певною мірою підтверджується результатами проведеного нами анкетування вчителів, у якому взяло участь 648 респондентів із різних регіонів України. Наведемо їх результати: 41% учасників опитування засвідчили своє позитивне ставлення до використання першого підходу, 52% – за другий підхід і 7% вчителів індивідуально висловились із цього приводу.



52% – кількість учителів, яким імпонує гнучкість підручника: структурування змісту не є прямим відбитком кількості уроків;

41% – кількість учителів, які є прибічниками структурування змісту за принципом: один підрозділ підручника відповідає одному уроку;

7% – кількість учителів, які не визначились із вибором.

Проведений якісний аналіз отриманих результатів проілюстрував, що прибічниками першого підходу, здебільшого, були вчителі з незначним стажем роботи (від 1 до 5 років), яким більше імпонує ситуація, за якої автор пропонує власний підхід до структурування, з яким вони погоджуються, тим більше, що це не вимагає від них додаткових творчих зусиль. Другому підходу надали перевагу вчителі зі стажем роботи, що перевищував 5 років. Очевидно, це пов’язано з тим, що ця категорія респондентів, маючи значний досвід педагогічної діяльності, усвідомлено й об’єктивно оцінює умови, в яких працює, а тому схильється до позиції, яка їм дозволяє за потреби самостійно дозувати обсяг змісту навчального матеріалу підручника та використовувати додаткові засоби навчання, щоб успішно й оптимальними способами виконувати завдання уроку.

Нам імпонує другий спосіб структурування, хоч і він, як зазначалося, має певні недоліки. Насамперед, про його пріоритети. Так званий відкритий, не зарегламентований автором розподіл навчального матеріалу у структурних компонентах, зокрема підрозділах, не обмежує діяльність учителя. За потреби він сам визначає його обсяг для кожного уроку, враховуючи

наявні умови навчання. Таке структурування робить підручник гнучким і не змушує вчителя визначитися, в який спосіб адаптувати запропоновану організацію матеріалу підрозділу, якщо умови школи або класу не зовсім збігаються з прогнозованими автором. Цей спосіб структурування має також певні недоліки. Насамперед, вони пов'язані з поки що невисокою професійною майстерністю деяких учителів, щоб творчо й водночас ефективно використовувати підручник, адаптуючи його зміст до наявних умов навчання. Проте, за результатами статистики, таких педагогів значно менше, ніж тих, які можуть це робити успішно.

За результатами анкетування також можна зробити висновок, що відповіді респондентів не проілюстрували переконливої переваги будь-якого з названих підходів. А це свідчить про те, що кожний із них має право на існування, можливо, з деякими варіаціями відповідно до умов, які епізодично змінюються і різнобічно впливають на формування громадської думки щодо зазначеного питання.

Ефективність навчального процесу, в якому підручник відіграє роль основного засобу навчання, значною мірою залежить також від його мікроструктури. Мікроструктура підручника з іноземної мови складається із змінних компонентів і властивостей, що визначаються особливостями предмета. До неї ми відносимо види навчальної діяльності всередині підрозділів, зокрема, особливості викладу інформації, комплекси вправ і завдань, які забезпечують засвоєння змісту, форми і способи презентації текстових і позатекстових навчальних матеріалів: ілюстрацій, схем, таблиць, шрифтів, засобів орієнтування. Зміст, який мають засвоїти учні в межах підрозділу, є важливим складником усього підручника, оскільки йому безпосередньо підпорядковані інші компоненти як внутрішньої, так і зовнішньої структури. У зв'язку з цим недоцільно і помилково розглядати структуру підручника поза його змістом. Вони детермінують одне одного і перебувають у взаємозв'язку, взаємозалежності й у взаємодоповнюваності.

На рисунку 2 презентуємо створену загальну структуру шкільного підручника з іноземної мови. На наш погляд, вона дасть змогу чіткіше уявити її компоненти.

На думку Е.Г. Гельфман і М.А. Холодної, усі компоненти мікроструктури найбільш повно розкривають сутність явищ, характерних кожному підручнику [3], і як зазначає А.В. Фурман, вони ніби заповнюють універсальний каркас зовнішньої структури особливим будівельним матеріалом [7]. Така мікроструктура ґрунтується на певних закономірностях, які обов'язкові для врахування під час конструювання навчальної книги. Насамперед – це відповідність віковим особливостям учнів, для яких вона призначена. Недоцільно абсолютно аналогізувати підручники, підготовлені для учнів різних вікових категорій, оскільки організація в них навчального матеріалу різнобічно залежить від психологічних можливостей і навчального досвіду школярів. Якщо в старшокласників зазвичай не виникає труднощів для розуміння схематичного зображення певної навчальної інформації (наприклад, абстрактних узагальнювальних таблиць відмінювання дієслів у теперішньому, минулому або майбутньому часі; окремих вправ і завдань, які передбачають здійснення певного аналізу, зіставлення, систематизації, узагальнення; творчих видів діяльності, що вимагають активізації додаткових розумових здібностей; завдань на розвиток креативного мислення тощо), то для учнів початкової школи використання таких структурних компонентів не відповідатиме їхнім віковим особливостям, а тому, здебільшого, не приведе до очікуваного результату.

Підручники з іноземних мов для учнів молодшого шкільного віку значно більше ілюстровані, ніж їх аналоги для старшокласників. Відомо, що в молодших школярів превалює образне мислення, їм імпонують яскраві та різнокольорові малюнки, котрі привертають увагу, через те міцніше запам'ятовується той образ, який зображений у яскравій багатокольоровій гамі. Втім необхідно застерегти від значної перевантаженості змісту ілюстраціями, що спостерігається в деяких підручниках з іноземних мов для учнів початкової школи. Це може зіграти негативну роль. За свідченням психологів, дидактично недоцільне наповнення підручника різнокольоровими малюнками не завжди позитивно впливає на увагу учнів, розсіюючи та децентруючи її, заважаючи виділяти головне, а в психічному аспекті такий стан не активізує їхньої діяльності [9; 10; 11; 12]. Отже, усе це свідчить про важливість урахування вікових особливостей учнів під час добору і структурування навчального матеріалу у змісті підручника.



Рис.2. Структура шкільного підручника з іноземної мови

Іншою важливою закономірністю побудови ефективної мікроструктури підручника з іноземної мови є оптимальне і раціональне використання аналізаторів, за допомогою яких учні

сприймають і засвоюють навчальний матеріал. З праксеологічної та семіотичної точок зору підручник з іноземної мови можна розглядати як складну структуру різноманітних взаємопов'язаних знакових систем, які застосовуються для інтенсифікації процесу формування мовленнєвих умінь і мовних навичок. А відтак з'являється досить важлива проблема ефективного використання аналізаторів, які забезпечують адекватне сприймання навчального змісту та впливають на раціональний розподіл видів діяльності, до виконання яких вони долучаються.

У зв'язку з тим, що кожний підручник містить інформацію, дібрану і структуровану в розділи й підрозділи відповідно до певного етапу навчання, то різні види дій, що мають виконувати школярі, можуть бути представлені за допомогою різноманітних семіотичних кодів (слухових – мовлення без жестів і міміки, музики тощо; зорових – буквених текстів, наукової символіки, малюнків, діапозитивів, схем, таблиць тощо; зорово-слухових – звукових дидактичних фільмів, відеоряду, електронних підручників тощо), а також інших видів знакових систем [10]. Відповідно, постає важливе питання їх визначення та розміщення в підручнику, оскільки в будь-якому з них відбивається (де чітко, а де менш прозоро) методичний компонент, насамперед методи, форми і засоби навчання, виховання та розвитку учнів. Він певним чином об'єднує інші структурні одиниці в єдине ціле і спрямовує їх на виконання визначених освітніх завдань.

Проведений аналіз чинних шкільних підручників з іноземних мов свідчить про те, що в науковій літературі це питання ще детально не розглядалось^{†††}. Вирішення його головним чином залежить від максимального і раціонального використання досліджень психологів про вплив зорового, слухового, мовленнєво-моторного і рухового аналізаторів на рівень оволодіння навчальним матеріалом. При цьому особливого значення набуває проблема врахування можливостей як усіх аналізаторів, так і кожного зокрема для оволодіння мовою і мовленням під час структурування змісту навчання в підручнику. Важливо, щоб цей матеріал розміщувався рівномірно, відповідно до особливостей і рівня розвитку в учнів тих або інших аналізаторів, якими вони користуються для його засвоєння, тим більше, як зазначає І.С. Якиманська, на певному етапі життя у дитини превалує певний аналізатор [9]. Знання цього факту є об'єктивною необхідністю для автора підручника, і його врахування сприяє раціональній організації навчального матеріалу і визначенню ефективних методичних прийомів оволодіння ним.

Ще однією закономірністю, котру потрібно враховувати під час визначення ефективної структури будь-якого підручника, є залежність від умов, у яких він буде використовуватись. Підручник створюється для навчальних закладів, які працюють у різних середовищах. Автор об'єктивно не може всі їх передбачити і відповідно врахувати у своїй підручникотворчій діяльності. Він конструює об'єкт, який, на його погляд, може бути адаптивним для різних умов навчання, хоч, як засвідчує практика, не завжди сподівання автора різнобічно перетворюються на реальність. Наприклад, не кожний учитель має реальні можливості за один урок добитися засвоєння учнями навчального матеріалу, вміщеного в підрозділі. У зв'язку з цим виникає необхідність переглянути позицію деяких авторів, які організовують матеріал підручника за принципом "один підрозділ – один урок". Нам уявляється раціональніше структурувати зміст на тематичні розділи, де кожний із них складається із підрозділів і не передбачає вивчення учнями його матеріалу упродовж одного уроку. За такої структури підрозділ, можна розглядати окремим комплексом вправ і завдань, спрямованих на оволодіння учнями певними мовними одиницями або/і мовленнєвими зразками для подальшого їх використання у спілкуванні. Такий принцип структурування дозволяє гнучко оперувати змістом підручника. А це означає, що вчитель, коли для цього виникає потреба, може повністю або частково відмовитися від виконання окремих вправ і завдань, якщо, на його думку, навички чи вміння, на становлення яких спрямовані ці засоби, сформовані в учнів на достатньому рівні.

* *Праксеологія (від грецького *praxis*: дія) – галузь досліджень, яка вивчає ефективність людської діяльності. Семіотика (від грецького *semeiōtikē*: знак, ознака) – наука, що досліджує властивості знаків і знакових систем.*

** *Питання добору, використання та впливу аналізаторів на якість засвоєння навчального матеріалу може стати предметом подальших досліджень.*

На сьогодні в дидактичній та методичній літературі, зокрема з проблем навчання іноземних мов, обґрунтовано різноманітні підходи до визначення якісного та кількісного складу змісту як самих підручників, так і їх структурних компонентів, а також раціональної організації в них засобів навчання (вправ, завдань, ілюстративного матеріалу, схем, таблиць, інструкцій тощо), що мають забезпечувати оволодіння різними видами іншомовної комунікативної діяльності. Нам уявляється не зовсім коректно в науковому сенсі рекомендувати авторам використовувати певну усталену структуру видів діяльності для презентації, активізації та контролю змісту навчання, оскільки це питання різнобічно залежить від різноманітних об'єктивних і суб'єктивних чинників, зокрема від їхньої концепції навчання.

Кожний тематичний розділ доцільно завершувати серією тестових завдань, мета яких – визначити рівень сформованості в учнів умінь і навичок спілкування у межах теми і вивченого мовного та мовленнєвого матеріалу. Тестові завдання мають бути комунікативно спрямованими і доцільно, щоб вони давали змогу з'ясувати готовність школярів до іншомовного спілкування шляхом обговорення ними спеціально дібраних навчально-мовленнєвих ситуацій. Кількість тестових завдань у тематичному розділі потрібно визначати не за числом у ньому підрозділів, а за його комунікативними завданнями.

Доцільно зазначити, що автор підручника має дотримуватися принципу послідовності у викладі навчального матеріалу впродовж кількох уроків у формі доступних і взаємопов'язаних блоків, щоб якісно підготувати учнів до виконання будь-якого творчого, комунікативного завдання. На жаль, у деяких підручниках можна зустріти випадки, коли автори пропонують творчі комунікативно спрямовані види діяльності, а підготовчу роботу для цього не передбачають.

У підручниках з іспанської мови серій “HOLA” (перша іноземна мова: 1-11 класи) і “BIENVENIDOS AL ESPAÑOL” (друга іноземна мова: 5-11 класи) структурування навчального матеріалу здійснюється за тематичним принципом. Тематика мовлення співвідноситься зі сферами спілкування, визначеними навчальною програмою. У межах кожної теми передбачено використання кількох ситуацій для спілкування як одного з важливих засобів формування механізмів мовленнєвої взаємодії в усній або письмовій формі. Їх кількість і розподіл у змісті тематичного розділу чітко не визначено і не є однаковими для всіх тем. Це залежить від особливостей змісту кожної теми, завдань, окреслених навчальною програмою, мовленнєвих функцій, якими мають оволодіти учні, навчального і життєвого досвіду школярів, їхніх комунікативних намірів та інтересів.

З метою визначення думки вчителів щодо їхнього ставлення до окремих особливостей структури підручників з іспанської мови серії “HOLA” провели анкетування. До змісту анкети були включені питання, що, на наш погляд, можуть дати чітке уявлення про досліджувану проблему. Результати анкетування презентовано в таблиці 1.

Таблиця 1.

Таблиця розподілу відповідей учителів іспанської мови на анкету щодо їхнього оцінювання структури підручників серії “HOLA”

№ п/п	Зміст запитання	Загальна кількість респондентів	Відповіді					
			Так		Не повною мірою		Ні	
			Кількість	%	Кількість	%	Кількість	%
1.	Чи дають певні уявлення про підручники уміщені в них вступні частини (передмови)?	63	63	100	–	–	–	–
2.	Чи підтримуєте Ви поурочне структурування змісту підручників?	63	61	97	2	3	–	–
3.	Чи витримується дидактичний принцип наступності у викладі навчального змісту тематичних розділів?	63	60	97	3	3	–	–
4.	Чи витримується дидактичний принцип наступності у викладі навчального матеріалу в межах підрозділів?	63	59	94	4	6	–	–

5.	Чи задовольняє навчальний процес система повторення, запропонована підручниками?	63	58	92	5	8	–	–
6.	Чи підтримуєте Ви запропоновану змістом підручників систему узагальнення набутого учнями навчального досвіду та самоконтролю рівня навченості?	63	57	90	6	10	–	–
7.	Чи задовольняють навчальні потреби учнів граматичні довідники і глосарії?	63	61	97	2	3	–	–
8.	Чи задовольняє Ваших учнів формат словників, розміщених у кінці підручників?	63	56	89	7	11	–	–

Як засвідчують отримані відповіді на анкету, переважна більшість респондентів позитивно оцінила структуру підручників, що дає змогу стверджувати про дидактично і методично доцільну в них організацію навчального змісту. Втім, не було і, очевидно, не буде універсальної навчальної книги, яка була б однаково ефективною для будь-яких умов навчання. Шкільна практика знає значну кількість випадків, коли як об'єктивні, так і суб'єктивні умови не дають змогу вчителю організувати успішне засвоєння запропонованого автором в одному розділі чи підрозділі всього навчального матеріалу. Досить часто вчителі рекомендують учням самостійно опанувати під час виконання ними домашніх завдань не засвоєний на уроці матеріал (що не завжди приводить до очікуваних результатів), або ж взагалі нехтують ним, забувають, а, можливо, за браком досвіду не усвідомлюють, що кожний підрозділ є структурною одиницею логічно вибудованої автором системи. Не засвоєння одного з її компонентів, про що йшлося вище, негативно впливає на кінцевий результат. Через те деколи спостерігається, що зміст підручника не повністю опановується учнями. Це спричинює появу прогалів у системі знань, умінь і навичок.

Розглядаючи шкільний підручник як засіб набуття учнями досвіду іншомовного спілкування і як механізм управління вчителем пізнавальною діяльністю школярів, можемо стверджувати про важливу роль його структури в досягненні очікуваних результатів навчання. На думку В.С. Цетлін, раціональний і водночас збалансований розподіл у ньому змісту навчання, обґрунтованість способів організації засобів його засвоєння дають уявлення про імовірну ефективність навчальної книги [8].

Список використаних джерел

1. Беспалько В.П. Теория учебника: Дидактический аспект / В.П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
2. Бим И.Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника / И.Л. Бим. – М.: Русский язык, 1977. – 288с.
3. Гельфман Э.Г., Холодная М.А. Психодидактика школьного учебника. Интеллектуальное воспитание учащихся / Э.Г. Гельфман, М.А. Холодная. – СПб.: Питер, 2006. – 384 с.
4. Дружинин В.Н. Психология общих способностей / В.Н. Дружинин. – СПб.: Питер, 1999. – 368 с.
5. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И.А. Зимняя. – М.: Просвещение, 1991. – 220 с.
6. Зуев Д.Д. Школьный учебник / Д.Д. Зуев. – М.: Педагогика, 1983. – 240 с.
7. Кабанова-Меллер Е.Н. Формирование приёмов умственной деятельности и умственное развитие учащихся / Е.Н. Кабанова-Меллер. – М.: Просвещение, 1968. – 288 с.
8. Мартинова Р.Ю. Цілісна загальнодидактична модель змісту навчання іноземних мов: Монографія / Р.Ю. Мартинова. – К. : Вища школа, 2004. – 454 с.
9. Менчинская Н.А. Проблемы учения и умственного развития школьника. Избранные психологические труды / Н.А. Менчинская. – М.: Педагогика, 1989. – 224 с.

10. Фурман А.В. Розвивальний підручник: підходи до розуміння і створення / А. Фурман // Рідна школа. – 1995. – № 6. – С. 45–49.
11. Цетлин В.С. Структура учебника и его компоненты // Каким быть учебнику: Дидактические принципы построения // под ред. И.Я. Лернера, Н.М. Шахмаева. Ч.1. – М.: Изд-во РАО, 1992. – С. 129–147.
12. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И.С. Якиманская. – М.: Сентябрь, 1996. – 96 с.

The article outlines approaches to methodological organization of didactic material in foreign language school textbooks. The author defines components of general structure in a modern textbook as well as analyzes factors that impact their content.

The content of foreign language school textbooks is based on the chosen linguistic, speech, illustrative, and country studies material, organized in structural units according to the author's conception. Any foreign language school textbook has its macrostructure and microstructure. The components of macrostructure are: an Introduction, Units consisting of the Lessons, Grammar Reference and Vocabulary. The microstructure includes the exercises and tasks within the unit (lesson) to acquire foreign language communicative experience on a particular topic, and some illustrative material: pictures, photographs, charts, tables, etc. As a rule these different types and ways of mastering language and speech, are organized in sub-units. The internal structure is determined by the author's didactic and methodical concept based on the proposed model of mastering a foreign language as a means of intercultural communication; it takes into account pupils' psychological and age characteristics, acquired educational experience and study objectives for a particular grade.

The ideas, presented in the article, are supported by survey results, obtained from teachers who use Spanish language textbooks in educational process.

Key words: school textbook, textbook structure, structural components, macrostructure, microstructure.

УДК 373.3.016:81 – 028.31: 821.161.2

Ткачук Галина*

Tkachuk Halyna

ФОРМУВАННЯ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ХУДОЖНІХ ТВОРІВ В.О. СУХОМЛИНСЬКОГО

THE FORMATION OF JUNIOR PUPILS' COHERENT SPEECH BY MEANS OF V.O. SUKHOMLYNSKYI'S WORKS

У статті вмотивовано поняття “зв'язне мовлення” як процес породження й сприйняття висловлювання, як різновид людської діяльності, як розвиток мовного чуття слова.

Зосереджено увагу на ролі художніх творів В.О. Сухомлинського як неперевершеного інтегрованого засобу розвитку мовлення, формування мовленнєвих умінь і навичок.

Акцентується увага на особливостях роботи з літературним текстом як мистецтвом слова – творчого складового уроку розвитку мовлення молодших школярів.

Водночас розкривається пізнавальна цінність і морально-етичний потенціал малої прози письменника-педагога.

Ключові слова: літературне читання, зв'язне мовлення, мовне чуття, ключові та предметні компетентності, інноваційні технології, інтеграція, інтерактивні вправи і завдання, суб'єкт-суб'єктне навчання, сюжетно-рольові ігри, мовленнєво-творча діяльність.

Більшість науковців і практиків початкової мовної освіти вбачають навчання дітей рідної мови в розвитку мовлення як засобу спілкування та пізнання довкілля. Видатні корифеї

вітчизняної педагогіки і методики (К. Ушинський, С. Русова, Ш. Амонашвілі, О. Божович, Л.Виготський, В.Сухомлинський, О.Савченко, А.Богуш та ін.) пов'язували реалізацію головної мети з розвитку мовлення з виконанням різних вправ, формуванням у дітей здатності зв'язко, логічно, грамотно правильно висловлювати власні думки.

У психології мовлення розглядається як процес породження й сприйняття висловлювання (М. Жинкін, Л. Виготський), як вид специфічної діяльності людини (О. Леонтьєв, Г. Щукіна), інші вважають, що мовлення – це різновид людської діяльності (І. Зимня, Т. Ладиженська, А. Маркова, А. Зимильдінова, Л. Варзацька).

Водночас із середини 70-х років минулого століття визначився ще один пріоритетний напрям – розвиток мовного чуття, а в програмах виокремився спеціальний розділ освітньої роботи з розвитку мовлення.

Проблема чуття слова, любові до слова рідної мови пронизує усі педагогічні праці В. Сухомлинського. Рідна мова за його словами, це безцінне духовне багатство, у якому народ живе, передає з покоління в покоління свою мудрість і славу, культуру і традиції. Він називає рідну мову “невмирущим джерелом”, з якого дитина черпає уявлення про довкілля, про свою родину, про своє село чи місто, про весь свій край [7, с. 20–26]. Проблему життя слова педагог відносить до найтоншого і найважчого, що є в діяльності початкової школи. А щоб слово, особливо художнє, образне, поетичне, жило у дитячій творчості, у спілкуванні між дітьми і дорослими, треба багато працювати. А звідси і заповідає: “Щоб збагатити культуру педагогічного процесу, треба, насамперед, виховувати любов до рідної мови”, “Школа стає справжнім осередком культури лише тоді, коли в ній панують чотири культури: культ Батьківщини, культ Людини, культ книги і культ рідного слова” [5, с. 5].

За глибоким переконанням В. Сухомлинського, краса, багатство, відтінки і запахи слова відкриваються у поетичній мові народної казки, пісні, співанці, прислів'ях і приказках, легендах і білинах, ігровій музичній і танцювальній народній творчості.

Василь Олександрович розглядає процес навчання і виховання як єдине педагогічне ціле. Вчителя-гуманіста турбували думки про те, як домогтися органічного взаємозв'язку навчання з усіма сферами духовного життя учнів, особливо з розумовою працею, пізнанням, творчістю, емоціями, з інтелектуальними почуттями. Звідси, розвиток зв'язного мовлення потрібно розглядати як один із елементів змісту навчання, розвитку і виховання учнів. Засвоєння такого змісту в цілісному навчально-виховному процесі передбачає інтегрований характер розвитку мовлення, спрямованого на формування в учнів мовленнєвих умінь з урахуванням “зони їх найближчого розвитку” (Л.Виготський).

На думку провідних педагогів, рідне слово – найкращий учитель, що відчиняє двері у новий, ще непізнаний світ. Саме рідній мові В. Сухомлинський надавав першорядного значення в системі шкільних предметів. За його переконанням – мова – духовне багатство народу. Він прагнув до того, щоб це життєдайне джерело – багатство рідної мови – було відкрите для дітей з перших кроків їхнього шкільного життя. Роль цього засобу в початковій школі неможливо переоцінити.

Сучасна школа переживає період переосмислення підходів, відмови від усталених традицій і стереотипів. Прагнення оптимізувати навчально-виховний процес зумовило появу нових і вдосконалення нині суцільних педагогічних технологій, подальший розвиток яких пов'язаний із реалізацією сучасної концепції освіти і виховання.

Існує тісний зв'язок педагогічних технологій із педагогічною майстерністю вчителя. Ось тому сьогодення вимагає від педагога високого професіоналізму, володіння сучасними технологіями навчання і виховання, бажання та вміння постійно вчитися і самовдосконалюватися. Разом з тим у сучасних умовах неодмінною якістю навчально-виховного процесу є його особистісна зорієнтованість, визнання молодшого школяра суб'єктом навчальної діяльності.

За висловлюванням Василя Сухомлинського, “головне завдання початкових класів – це навчити дитину вчитися. Навчити її користуватися тим інструментом, без якого їй з кожним роком усе важче й важче оволодівати знаннями [6, с. 426-436]. До зазначеного уміння В. Сухомлинський неодноразово привертав увагу вчених і педагогів-практиків, розглядав його як необхідну умову повноцінного навчання молодших школярів. Це новоутворення Василь Олександрович образно називав інструментом, за допомогою якого особистість все життя оволодіває знаннями.

У структурі вміння вчитися відомий педагог включав п'ять умінь: спостерігати явища навколишнього світу; читати; писати; думати; висловлювати думку про те, що я бачу, чую, роблю, спостерігаю.

Справді, кожна дитина бачить навколишній світ по-своєму, тому вчителю потрібно зрозуміти, як спілкується вона з навколишнім світом – джерелом думки, мислення, розумового розвитку. “Потяг до знань, – пише В. Сухомлинський, – прагнення до пізнання істини, як відомо, має своїм першоджерелом захоплення дитини тим, що відкривається їй у світі, а потім і в ній самій” [6, с. 5-279]. Отже, вчити дітей спостерігати й бачити явища навколишнього світу – необхідна умова мовленнєвого розвитку дитини.

Розвиток мовлення учнів – одне із основних завдань курсу “Літературне читання” в початковій школі. Від рівня сформованості мовленнєвих умінь і навичок під час навчання читати залежить успішність вивчення всіх навчальних предметів.

Можливості літературного читання в мовленнєвому розвитку молодших школярів важко переоцінити. Адже література занурює учнів у стихію рідного слова, ознайомлює їх із творами золотого фонду культури, вчить сприймати художнє слово. Спілкуючись з художнім твором, дитина висловлює свої емоції, пізнає закономірності літератури як мистецтва слова, розширює та поглиблює свої уявлення про дійсність, вчиться висловлювати свої почуття.

Навчальним матеріалом з розвитку зв'язного мовлення учнів початкових класів радимо добирати художні твори В. Сухомлинського. Він написав понад 1500 казок, оповідань, притч. Це збірки “Гаряча квітка”, “Чиста криниця”, “Пшеничний колосок”, “Вічна тополя”, “Вогнегривний коник”. На жаль, вони вийшли в світ після того, коли видатний педагог пішов із життя.

Видання “Вогнегривний коник” упорядкувала доктор педагогічних наук, професор, академік НАПН України Ольга Василівна Сухомлинська. Це збірка мудрих і повчальних казок, оповідань, притч, новел, написаних В.О. Сухомлинським для дітей молодшого та середнього шкільного віку. Ольга Василівна, донька автора, зазначає, що Василь Олександрович “хотів навчити дітей думати, відчувати, радіти й сумувати не лише своїми власними радощами й печалю, а й татовими й маминими, дідусевими й бабусиними, братовими й товаришевими, зайчика і синички, верби і тополі, місяця й вітру, всієї нашої землі” [8, с. 428].

Отже, формою реалізації навчального матеріалу з розвитку зв'язного мовлення були перш за все тексти творів В. Сухомлинського, розроблений нами дидактичний матеріал з картками-завданнями, літературні словники, учнівські твори-мініатюри, картини та учнівські ілюстрації. Головна мета цих матеріалів – навчити молодших школярів спілкуватись, створювати тексти різних типів і жанрів, тобто практично оволодівати мовленнєвими вміннями.

У формуванні мовленнєвих умінь як загальнонавчальних слід використовувати систему вправ і завдань інтегрованого характеру, особливістю яких є взаємозв'язок змістового, мотиваційного, діяльнісного, літературно-творчого компонентів процесу навчання. Такий підхід має великі резерви для формування умінь з усіх видів мовленнєвої діяльності – передбачає слухання – розуміння, читання, говоріння, а також засвоєння мовного матеріалу шляхом спостережень за його функціонуванням у тексті під час виконання відповідних вправ і завдань мовного, мовленнєвого і комунікативного спрямування.

Змістовий компонент процесу навчання охоплює елементарні поняття про мовлення, його типи, жанри і знання про способи діяльності під час виконання вправ таких видів: інформативно-змістових, структурно-композиційних, граматико-стилістичних і вправ з редагування тексту.

Так, *інформаційно-змістові вправи* допомагають учням оволодіти змістом висловлювання в умовах спілкування. Для спілкування нами був прочитаний твір В. Сухомлинського “Щоб метелик не наколовся” і поставлені такі запитання:

- Де гуляла дівчинка Зоя? (У саду).
- До якого дерева вона підійшла? (До акації).
- Хто літав над акацією? (Метелик).
- Чого застрашилась Зоя? (Щоб метелик не налетів на колючку акації).
- Що зробила Зоя? (Зломила колючки).
- Навіщо Зоя колючки зламала? (Щоб метелик не наколовся).

Відповіді учнів на запитання за прочитаним чи прослуханим твором сприяли удосконаленню умінь усного мовлення. Водночас, робота з текстом передбачила розв’язання ширшого кола завдань. Учні розкрили тему і головну думку тексту, вмотивували вибір заголовка до нього, визначили жанр прочитаного твору – оповідання.

Прочитані опорні слова дали можливість засвоїти граматичні знання з теми “Частини мови”, побудувати зв’язні висловлювання:

Зоя підійшла гострі-прегострі
сад літає барвистий
акація належить колюча
колючки зломила
метелик побачила
мама не наколовся

Запропоновані тести сприяли повноцінному сприйняттю змісту твору, діалогічному та монологічному розвитку мовлення:

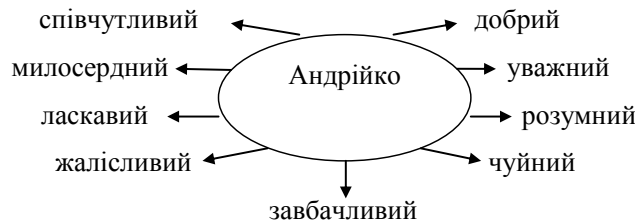
Дівчинка Зоя гуляла: а) на вулиці; б) в саду; в) в парку.
Вона підійшла: а) до калини; б) до берези; в) до акації.
Над акацією літав: а) метелик; б) жук; в) оса.
Мама побачила й питає:
“Нащо зламаєш?” а) голки; б) колючки; в) шпильки.
Склади зв’язну розповідь.

Отже, вправи і завдання цього виду охоплювали смислове сприймання твору, мислительну обробку й інтерпретацію прочитаного, володіння елементарними літературознавчими і мовними уявленнями, розвитку мовленнєвого слуху і пам’яті. Опорні слова тексту забезпечують розуміння сказаного співрозмовником, допомагають створити мовленнєву реакцію – створити зв’язну розповідь.

Такими є *структурно-композиційні вправи*. Учні запропонували прочитати твір В. Сухомлинського “Дідусь і Андрійко” і виконати такі завдання:

- 1) Поділіть текст на логічно закінчені частини.
- 2) Визначте в кожній частині головне:
 - Андрійко поліз на шовковицю.
 - Пішов дощ.
 - “Що ж його робити?” – дідусь сидить під шовковицею.
 - Дідусь побачив Андрійка.
 - Андрійко спустився з дерева.
 - “Чого це дідусь такий добрий сьогодні?”
- 3) Передавайте зміст твору, дотримуючись послідовності і зв’язності.

- 4) Доповніть речення:
 Привабили Андрійка чорні, ..., ..., ягоди.
 Сидить під шовковицею дідусь у ... сорочці.
 Голова у діда біла,
- 5) Як розумієте вислів: “голова біла, як молоко” ?
- 6) Побудуйте “Асоціативний кущ” – ключове слово “Андрійко”. Який він?



- 7) За аналогією складіть свою розповідь – літературна творчість.

Зауважимо, що тексти з діалогами можуть слугувати ілюстративним матеріалом, опорою для учнів у побудові власних висловлювань. Безперечно, таку роботу варто поступово ускладнювати.

Грамотико-стилістичні вправи функціонально розкриваються на синтаксичному рівні, спеціально дібраних текстах. На думку Л. Варзацької, одним зі шляхів розв’язання цієї проблеми є вивчення всіх розділів програми з мови на основі мовленнєвої діяльності учнів. А основним засобом створення мовленнєвих ситуацій є текст, вважає авторка, у поєднанні з дидактичною грою чи картиною [3, с. 23].

Зауважуємо, що метою цього навчання є створення умов (змісту, методів, технологій, середовища) для індивідуальної самореалізації учня, розвитку і саморозвитку його особистісних якостей, забезпечення гармонійного розвитку всіх видів мовленнєвої діяльності, формування комунікативних умінь. Організація навчання проводилась на засадах всебічного врахування індивідуальних потреб і можливостей учня, глибокої поваги до його особистості, ставлення до нього як до свідомого і відповідального суб’єкта навчально-виховної взаємодії з учителем і ровесниками. Це не що інше, як особистісно орієнтоване навчання, гуманне суб’єкт-суб’єктне навчання і виховання.

Вправи з редагування передбачали удосконалення тексту в змістовому, структурному, мовленнєвому та інтонаційно-виразному виголошенні:

1. Розмістити слова в рядках так, щоб вийшли речення:

- весняний, був, ранок, тихий
- гілочці, шпак, голій, голосно, клена, на, заспівав
 (“Шпак прилетів” В. Сухомлинський)

2. Склади текст – розмісти речення в такому порядку, щоб вийшла зв’язна розповідь. Добери заголовок.

- Фіалка в полі дивилась на світ своїм радісним фіолетовим оком.
- Подружили бджілка і фіалка.
- Багато разів на день прилітала бджілка до фіалки – брала пилок і нектар.
- А бджілка жила у вулику.
- Раділа фіалка своїй подрузі.
 (“Фіалка і бджілка” В. Сухомлинський)

3. Прочитай початок тексту. Продовж розповідь.

Зайчик і горобина

Засипало снігом землю. Нема чого їсти зайчикові. Побачив зайчик червоні ягоди на горобині. Бігає навколо дерева, а ягоди – високо. Просить зайчик: “Дай мені, горобино, одне гроно ягідок”.

(В. Сухомлинський).

4. Прочитай текст, добираючи слова, потрібні за змістом. Впиши ці слова.

“Що найсмачніше?”

(В. Сухомлинський).

Діти влаштували на дереві ... для пташок. Щодня приносили ... насіння, пшеницю. А синичкам ... сала. Ось і сьогодні ... сало на ниточку.

Дмитрикові дуже хотілося ..., як ... синичка. Сів біля вікна й Прилетіла ..., сіла біля ... і дзьобає. Дзьобне і защебече.

У мотиваційному компоненті особливо актуальні сьогодні думки видатного педагога, що школа – це духовна колиска народу. Для цього ми добирали такі казки, оповідання, притчі, які розкривали глибоку значущість, істинну, людську суть повсякденної дійсності, забезпечували створення в учнів позитивного емоційного ставлення до мовленнєвих вправ шляхом стимулювання різного роду почуттів. Їм співзвучні форми роботи, вправи і завдання, інноваційні технології, що розроблені нами на основі дібраних і систематизованих текстів-творів В. Сухомлинського. Це:

– “Сонце і Сонечко” – здатність дивитися і бачити, слухати і чути, дивуватись.

– Які сни сняться Сонечкові у люті морози?

Ігрове завдання. Уявіть себе Сонечком (метеликом, жабкою, деревом, кущем, квіткою) і створіть своєрідні монологи.

У процесі такої роботи дитина намагається втілитися в образи неживої природи чи інших земних істот, а використання персоніфікації народжує глибоке співпереживання й умовне злиття з природою.

“Пурпурова квітка” – вчить дітей милуватися красою квітів, помічати ті зміни, які відбуваються з квіткою в різні пори дня і року.

Ігрове завдання. Виберіть для себе найкращу квіточку; порозмовляйте з нею, похваліть її за красу.

Гра: “Вгадай колір слова”. Слова: метелик, осінь, літо, сонечко.

Колір слова: тепле, ласкаве, променисте, лагідне; жовтогаряча, золота, щедра, багата, зачарована; червоне, різнокольорове, яскраве, веселе, гаряче; райдужно-червоний, плямистий, різнобарвний, веселий, білий.

“Конвалія в саду”, “Червоні маки за хатою” – вчать передавати свої почуття словом; розвивають естетичний смак; розуміння впливу краси на емоційний стан людини.

“Осінній день у лісі”, “Як починається осінь” – ці твори радимо опрацьовувати після екскурсії – походу до куточків краси. Учнівські твори уточнили і розширили знання ознак початку осені, посприяли розвитку спостережливості, творчої уяви.

У мотиваційному аспекті створювали систему завдань інтегрованого характеру, навчально-мовленнєві та ігрові ситуації, сюжетно-рольові ігри, ігри-інсценізації, ігри з правилами. Вирішальне значення у формуванні інтегрованої якості – зв’язне мовлення – має літературно-творчий компонент. Разом із тим В. Сухомлинський був переконаний, що робота над розвитком мовлення, мислення, уяви, фантазії у молодших школярів потребує особливого вміння і старанності з боку вчителя і учня, застосування інтерактивних технологій для пошуку потрібного слова у висловленні власної думки, побудови фрази, міні-твору чи казки. Василь Олександрович стверджував, “без казки – живої, яскравої, що оволоділа свідомістю і почуттями дитини, – неможливо уявити дитячого мислення і мовлення [6, т. 3, с. 40].

Отже, найважливішим засобом впливу на дитину, облагородження її почуттів, душі, думок, переживань є краса і велич, сила і виразність рідного слова, зокрема творів В.О. Сухомлинського. Роль цього засобу в початковій школі неможливо переоцінити.

Під впливом художнього слова творів В.Сухомлинського збагачується словник школяра, розвивається образність мовлення, поетичний слух, мовленнєво-творча діяльність, відбувається формування естетичних і моральних понять.

Замислюючись над питанням, як ефективніше організувати життя молодшого школяра, радимо звертатись до педагогічної спадщини В. Сухомлинського, яка не втрачає своєї актуальності і сьогодні. Хочеться вірити, що пам'ять про видатного педагога житиме доти, поки існуватимуть школи, учні, педагогічна наука.

Список використаних джерел

1. Антоненко М.Я. Проблеми розвитку творчої особистості вчителя у педагогічній спадщині Василя Сухомлинського / М.Я. Антоненко // Початкова школа. – 2013. – № 9. – С.4-6.
2. Богуш А.М. Педагогічні виміри Василя Сухомлинського в сучасному освітньому просторі. Монографія / А.М. Богуш. – К. : Видавничий Дім “Слово”, 2008. – 272 с.
3. Варзацька Л.О. Методика розвитку зв'язного мовлення молодших школярів / Л.О. Варзацька та ін. – К. : РНМК, 2012. – С. 7-12.
4. Савченко О.Я. Грані дидактичної системи В.О. Сухомлинського / О.Я. Савченко // Початкова школа. – 1993. – № 10. – С. 16-18.
5. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям / В.О. Сухомлинський // Вибрані твори: у 5 т.- К. : Радянська школа, 1977. – Т.3. – С. 5-279.
6. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: у 5 т. / В.О. Сухомлинський. – К. : Радянська школа, 1978. – Т. 5. – С. 35-366, С. 426-436.
7. Сухомлинський В.О. Слово рідної мови / В.О. Сухомлинський // Українська мова і література у школі. – 1965. – № 5. – С. 20-26.
8. Сухомлинська О.В. Школа В.О. Сухомлинського в Павлиші (50-60-ті рр..) / О.В. Сухомлинська // Нариси з історії розвитку новаторських навчально-виховних закладів в Україні (XX століття): навч.-метод.посіб. / за ред. О.В. Сухомлинської та ін. – Луганськ: Вид-во ДЗ “ЛНУ ім.Тараса Шевченка”, 2010. – С. 316-355.
9. Ткачук Г.П. Методика позакласного читання у початкових класах: Навчально-методичний посібник / Г.П. Ткачук. – Кам'янець-Подільський: ФОП Сисин О.В., 2010. – 264 с.

The article deals with the notion of “connected speech” as a process of utterance formation and perception, as a kind of human activity, as a language sense development.

The problem of word sense, love to a native is the of great importance in word all pedagogical works of V.O. Sukhomlynskyi. The life of a word is one of the hardest tasks in the primary school activity.

The main attention is paid to the role of V. Sukhomlynskyi's works as an integral means of language development and language skills formation.

The teacher – humanist is sure that beauty of a word is revealed in the poetic language of folk tales and legends. Mastering of such content in the educational process provides the integral development of connected speech and language skills taking into the consideration the zone of the nearest development.

The main attention is paid to the peculiarities of work with a literary text as the art of a word. According to V.Sukhomlynskyi, the main task of primary school is to teach a child how to study. The components of this skill are observing the environment, reading, writing and thinking.

At the same time the cognitive value and the moral potential of the writer's prose has been revealed. The substance component of the educational process includes elementary notions about the speech, its types, genres and knowledge about the ways of activity during the accomplishing of such exercises: informational, structural, grammar, etc.

The article proposes the innovative technologies, didactic materials, cards with the tasks, communicative and role-play situations.

Key words: *literary reading, connected speech, language sense, key and subject competence, innovative technologies, integration, integrative exercises and tasks, role-playing games, communicative activity.*

УДК 372.461 (07)

Третяк Наталія*

Tretiak Nataliya

РОЗВИТОК МОВЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА ОСНОВІ ТЕКСТІВ ПРО ПРИРОДУ

JUNIOR PUPILS' SPEECH DEVELOPMENT ON THE BASIS OF TEXTS ABOUT NATURE

Розвиток мовлення набуває статусу провідного принципу навчання української мови в загальноосвітній школі, зокрема в її початковій ланці. Як зазначено в Державному стандарті початкової освіти, мета шкільного мовного курсу вбачається у тому, щоб навчити учнів вільно користуватися українською мовою як засобом спілкування, духовного збагачення та формування інтелектуальної культури. У статті описано шляхи розвитку мовлення молодших школярів, визначено педагогічні умови, методи, прийоми роботи, подано систему вправ для забезпечення розвитку усного й писемного мовлення молодших школярів у процесі вивчення мовного матеріалу на основі текстів про природу.

Ключові слова: розвиток мовлення, слова, методи, прийоми, дидактичний матеріал, екологія, природа, спостереження, образне мислення.

Реформування загальної середньої освіти відповідно до Закону України “Про загальну середню освіту” передбачає реалізацію принципів гуманізації освіти, її демократизації, методологічну переорієнтацію процесу навчання на розвиток особистості учня, формування його основних компетентностей. Мовленнєва компетентність (О.М. Біляєв, А.М. Богуш, М.С. Вашуленко, Л.В. Скуратівський, Г.Т. Шелехова та ін.) – певна система найважливіших умінь і навичок в усіх видах, стилях і жанрах мовленнєвої діяльності, що забезпечує передусім готовність учнів до мовотворчості в будь-якій життєвій ситуації. Вияв означеної готовності полягає в здатності орієнтуватися в мовленнєвій ситуації, веденні та плануванні підготовчої роботи до реалізації мовлення, здійсненні задуму мовленнєвої діяльності, самоконтролі й самооцінці власних висловлювань тощо.

Робота над “правильною вимовою, чіткістю і виразністю усного мовлення, над збагаченням словника, правильним і точним вживанням слова, над словосполученням, зв'язним (контекстним) мовленням, над орфографічно грамотним письмом має стати основою кожного уроку” [7, с. 43].

Актуальність статті зумовлена вагомістю проблеми розвитку мовлення молодших школярів. Мета статті – визначити педагогічні умови, методи, прийоми роботи та розробити дидактичне забезпечення розвитку мовлення молодших школярів у процесі вивчення мовного матеріалу на основі текстів про природу.

Науково-теоретичний аналіз сучасної науково-методичної літератури свідчить про те, що зацікавленість науковців проблемою розробки ефективних підходів до навчання мови та розвитку мовлення учнів зростає. Підставою для такого твердження є активні наукові пошуки розв'язання проблеми комунікативної спрямованості навчання української мови (дослідження Н.М. Веніг, Л.В. Давидюк, Г.С. Демидчик, М.С. Казанджиевої, А.І. Ляшкевич, С.Д. Пенькової та ін.). Останнім часом в українській лінгводидактиці з'явилися наукові праці, в яких обґрунтовано окремі аспекти функціонального напрямку в навчанні української мови (С.Г. Дубовик, В.А. Каліш, Л.М. Паламар, О.С. Паламарчук). Проблемі розвитку усного мовлення присвячено наукові дослідження А.М. Богуш, Л.О. Варзацької, М.С. Вашуленка, В.Г. Горецького, А.П. Канищенко, М.Р. Львова та ін. Ця проблема досліджувалася психологами

(Л.С. Виготський, П.Я. Гальперін, В.В. Давидов, Д.Б. Рубінштейн), лінгвістами та лінгводидактами (Ф.І. Буслаєв, В.І. Капінос, Н.І. Лепська, О.С. Мельничук, Л.В. Щерба); психолінгвістами (І.О. Зимняя, О.Р. Лурія, О.О. Леонтьєв, А.Г. Спіркін, Р.М. Фрумкіна).

У початковій школі провідним принципом навчання виступає розвиток мовлення молодших школярів. Саме тому вивчення мовних одиниць невіддільне від розвитку усного і писемного мовлення учнів і передбачає оволодіння ними нормами літературної мови на всіх рівнях, формування в школярів умінь і навичок зв'язного викладу думок [1, с. 15].

Розвиток мовлення молодших школярів відбувається поетапно на основі слова, словосполучення та тексту. Організація процесу пізнання мовних і мовленнєвих знань на основі тематично близьких текстів, а не окремих чи ізольованих речень, дає змогу злити воедино процес застосування мовних знань з метою спілкування [6, с. 24].

Основна мета мовленнєвого розвитку молодших школярів – формування вмінь висловлюватися в усіх доступних для них формах, типах, стилях мовлення.

У процесі засвоєння письмового і вдосконалення усного мовлення молодшими школярами спостерігається такі закономірності:

- писемне мовлення засвоюється, якщо воно зіставляється з уже засвоєним усним;
- темп збагачення мовлення прискорюється за умови вдосконалення мовленнєво-творчої системи того, хто навчається [4, с. 10].

Методика початкового вивчення курсу української мови спрямована на забезпечення тісного взаємозв'язку між двома компонентами – мовною освітою учнів початкових класів та їхнім мовленнєвим розвитком. Суть такого методичного підходу полягає в тому, що кожен розділ програми з української мови в початковій школі вивчається з орієнтацією на розвиток зв'язного мовлення молодших школярів. Процес вироблення необхідних мовних і мовленнєвих знань і вмінь учнів початкових класів здійснюється на основі речень, текстів, які є зовнішньою і внутрішньою формами виявлення всіх міжрівневих взаємозв'язків [3, с. 58].

З метою розвитку екологічного виховання, поповнення знань школярів про навколишній світ, формування культури поведінки на вулиці та персональної відповідальності за стан довкілля, пропонуємо дітям тексти про пори року, природу, а також ряд запитань, творчих завдань та різноманітні наочні матеріали.

Керування діяльністю молодших школярів при формуванні в них екологічної вихованості під час проведення уроків української мови вчителі можуть здійснювати за допомогою різних педагогічних засобів. Насамперед, за допомогою різних навчальних завдань, інструкцій, питань, вправ, естетичних бесід. Учням пропонують виконати вправи, зміст яких має природничий характер. Так, при вивченні теми “синоніми” вчитель може запропонувати такі вправи:

Знайди і підкресли синоніми в тексті:

Сплять метелики в травичці,

Ще куняє рибка в річці,

Ще дрімає навіть бджілка

Біля теплого припічка (Б. Чалий)

Знайти в тексті недоречно вжиті слова і замінити їх синонімами. Записати удосконалений текст.

Сірі журавлі прилетять до нас рано. Ще сніг не зійшов, а вони вже щебечуть у висоті. Відшукавши рідні місця, збираються невеликими табунами і починають танці. Піднявши таким чином “настрій”, птахи беруться за ремонт старих хатинок або споруджують нові.

(щебечуть – курличуть, табунами – зграями, хатинок – гнізд).

Під час роботи на уроці з реченнями вчитель може давати учням приклади речень екологічного спрямування. Наприклад:

Хоч би яке дерево ви посадили, вам буде вдячна матінка земля.

Не ламай калину, бо вона в житті єдина.

Краще принеси ти їй води.

Не рубай тополю – зустрінешся з бідю.

Краще їй сестричку посади.

Учитель може запропонувати завдання і до цих речень:

Які слова заперечують дії? Чому? Як вони написані? (НЕ з дієсловами пишемо окремо). Випишіть головні слова. Які це речення за метою висловлювання?

Складіть і запишіть власні правила поведження в природі. (Не рви квітів, бо знищиш красу. Не полохай птахів. Не руйнуй гнізд. Не вбивай навіть найменшої комашки).

Екологізувати зміст предмету української мови можна введенням до збірника диктантів текстів з певною природничою інформацією. Наприклад: (1 клас)

Зима

Всю ніч за вікном завівав вітер. Білою м'якою ковдрою укрив землю сніг. Небо стало низьким і сірим. На деревах стрибають голодні горобці.

Школярі з 2-го класу зробили годівниці. Вони розвісили їх на шкільному подвір'ї. У годівницях завжди є зерно, насіння і горобина. Пташки прилітають і дзьобають їжу.

На уроках зв'язного мовлення вчителі включають завдання творчого характеру. На таких уроках учні вчать складати перші невеличкі твори, казочки, легенди, пишуть перекази, описи. Особливо діти люблять складати тексти про тварин і рослин. А тому вчитель повинен пропонувати учням теми, які близькі їм і є цікавими. Наприклад:

З ким розмовляє на весні вербичка на березі ріки?

Легенда про кульбабу;

Що мені розповіла краплина роси?

Яку казкову історію розповіла білочка?

Спочатку вчитель допомагає дітям. Пропонує їм зачин, головну частину, кінцівку тексту. Але пізніше, коли діти зрозуміють саму суть складання текстів, вони пробують їх складати самі.

Пропонуємо два варіанти складання текстів:

Варіант 1. “Обранець рідної землі” (Легенда про дерево дуб)

Зачин. *Був собі славний легінь..., неабиякої сили, всі його любили, допомагав.*

Головна частина. *Та ось напали, стали топтати, стислося серце, скочив на ..., б'ється не день, не два, падають..., направо, наліво, повернувся додому з першою... та підступний ворог... у самісіньке серце...; захитався. Але не вправ; перетворився на*

Кінцівка. *Своїм життям землю врятував. А смертю своєю прикрасив її. Хто йде всяк поклониться.*

Варіант 2. Текст-розповідь “Яким я бачу дубок у майбутньому?”

Зачин. *Ось і закінчився...; настав час...; стали думати, щоб залишити на згадку... .*

Головна частина. *Допомогла у цьому, виростила; тепер ми посадимо; і виросте...; мені уявляється...*

Кінцівка. *Бо життя вічне.*

Можна учням запропонувати обрати тему і написати якусь казку чи легенду про рослину чи тварину. Такі завдання дуже подобаються дітям.

Наприклад, гра “Допоможемо Незнайкові”. Дітям пропонується записаний на дошці віршик:

В ліс Незнайко увійшов –

Під кущем йоршів знайшов.

Біля річки посидів –

Наловив собі грибів.

До городу завітав –

Стиглих яблук накопав.

А по саду походив –

Моркву з яблуні струсив.

Вчитель:

Допоможіть Незнайкові виправити вірша. Поміняйте слова місцями.

Дидактична гра “Що було б, якби...”

раптом перестали квітнути рослини?

зникли лісові звірі і птахи?

не стало води на землі?

Гра “Вісник весни”

(Читаємо початок речення, діти вибирають закінчення на дошці)

Граки прилетіли – ... (перші проталини на полях принесли).

Жайворонки над полями заспівали – ... (трава зазеленіла).

Над квітами перші метелики закружляли – ... (ластівки прилетіли).

Такі завдання емоційно збагачують навчально-виховний процес, допомагають учителям різнобічно і системно сформувати необхідні уявлення, вони є цікавими, запобігають втомлюваності дітей, посилюють інтерес до навчання.

Можливості екологічного виховання невичерпні і його можна здійснювати на будь-якому уроці, завдяки включенню народознавчого матеріалу, різних завдань природного змісту в канву уроків української мови.

Так, у 3 класі можна запропонувати дітям прочитати твори про осінь та виконати низку завдань.

Осінь

Щебетали птахи в лісі

На крилатому горісі.

А як сонечко схололо,

Птахи всі за видноколом

Позникали.

В лісі звірі танцювали –

Аж травичку потоптали.

А як змерзли вуха й ноги

Звірі в нори та барлоги

Повтікали.

Поселився вітер в лісі

Серед ночі на горісі,

І на всіх деревах віти

Почали тоді тремтіти -

Бідолахи.

Вранці клени посмутніли,

А надвечір пожовтіли, –

І злетіло в небо листя

Понад містом золотистим,

Ніби птахи.

Петро Осадчук

– Зверніть увагу, які образні слова використав поет у своєму вірші?

(Крилатий горіх, містом золотистим, віти-бідолахи, злетіло листя, ніби птахи).

Серед частин мови, що вивчаються в початковій школі, найбільше граматичних значень мають іменник, прикметник і дієслово. Інші частини мови – займенник та числівник – “позичають” граматичні значення в іменника. Відомо, що іменник найчастіше в реченні

пов'язується з прикметником граматичним зв'язком узгодження та з дієсловом граматичним зв'язком керування. Отже, для формування в учнів граматичних умінь зупинимось на граматичних значеннях саме цих частин мови. Показано також, що саме іменник і дієслово найбільш уживані в мовленні молодших школярів. Цю особливість встановили дослідники дитячого мовлення В.П. Вахтеров, О.М. Гвоздев, М.Р. Львов та ін. Одне з пояснень цього явища – конкретність мислення дітей (за фактами, явищами та діями). Це також пояснюється тим, що потреба вживання інших частин мови, наприклад, прикметників, не встигає за розвитком дитячої думки.

Ще Іван Франко зазначав, що такі категорії слів, як іменник, прикметник, дієслово “творять головну основу словесного твору, надаючи йому зміст і акцію”, а словотворчі частини та граматичні форми – “се неначе тінювання в малярстві, що оживляє картину, робить її пластичною, індивідуально забарвлює мову і стиль художнього твору”.

Основними граматичними категоріями іменника є: рід, число і відмінок. Якщо визначення граматичних значень роду і числа іменників у школярів майже не виникає труднощів, за винятком збірних іменників, то категорія відмінка є досить складною.

Для демонстрації функціонального призначення таких категорій іменника як число, рід, відмінок можна використати такі тексти:

1. Конвалії

*Із зеленої сорочки,
Що зіткав веселий гай,
Білі дивляться дзвіночки.
Як зовуть їх – угадай.
Це конвалії у гаї
На галявинах цвітуть.
І ніде, ніде немає
Кращих квіточок, мабуть.
В них тих пахощів багато.
Цвіту свіжого, роси.
Хай цвітуть, не будем рвати, -
Шкода їхньої краси.
(Марія Познанська)*

Завдання 1. Підкресліть іменники. Назвіть їх рід, число і відмінок. Як ви розумієте зміст останніх рядків.

Запам'ятайте, що серед зірваних вами квітів можуть бути представники видів, занесених до Червоної книги. То ж не поспішайте протягати руку за кожною гарною рослиною. Краще помилуйтеся нею і залишіть її квітувати, хай помилує погляд інших

Завдання 2. Прочитай. Випиши іменники у дві колонки: однина – множина.

*Цілує сонечко листки
В ніжній теплій ласці.
Гриби наділи шапочки
Так само, як у казці*

- Чи може вживатися слово *сонечко* у формі множини? Чому?
- А яке ще значення може мати це слово? (Коли називає комашку).
- Чим корисна комашка сонечко?

Для розкриття функціонального призначення прикметників можна використати текст :

Осінній ліс

*Нещодавно ми ходили на прогулянку до осіннього лісу. Ранок видався на диво сонячний.
Жовтокоса чарівниця-осінь одягла природу в різнобарвні шати. Святково прибрала красуня дерева, кущі. Вони стояли замріяні і трішечки сумні. Торкнулась чарівною паличкою*

до верхівок дерев – і покрились вони багряними шатами, жовтогарячими платтячками, золотими мережками. На землі рясніє барвистий килим. Йдеш осіннім лісом і милуєшся його прив'ялою красою. Пахне грибами, ягодами, корою дерев.

Тихо довкола. Не чути співу пташок. Тільки здалеку доноситься стукіт дятла і скрекотання сороки. Та що це? Над головою хтось закурликав. Це відлітають у теплі краї журавлині ключі.

Сонечко усміхається із-за хмар, і на жовтому листі виграють його сонячні зайчики.

Дмухне легенький вітерець – і на землю летять намистинки-листочки. Кружляють, вальсують вони у повітрі, вітають свою щедру господину.

А ми милуємося її барвами. Осінь дарує нам радість і спокій. Ми ще не раз згадаємо її красу!

Завдання: Яка пора року описується в тексті? Які слова описують красу осені? До якої частини мови належать слова, які передають ознаки осені?

Вивчаючи дієслово, учні початкових класів знайомляться з граматичними категоріями виду, часу та особи. Вчать ставити запитання від дієслова до залежних іменників, визначають дієвідміну.

Пропонуємо текст екологічного змісту, на основі якого закріплюємо граматичне значення теперішнього часу дієслова, число та особу, дієвідміну.

Сон-трава

Це багаторічна трав'яниста рослина з родини жовтецевих. Цвіте у квітні-травні до появи листків. Квіти великі дзвоникоподібні, світло-фіолетові, закутані від весняних холодів у теплий козушок густого опушення з шовковистих волосків. У хмарну погоду та ніч квіти закриваються і схиляють свої голівки. Враження таке, ніби вони справді засинають. Може тому в народі назвали цю рослину (сон-зілля, сон-трава), або може тому, що цю рослину використовують як заспокійливий і снодійний засіб. Зустрічається невеликими групами або поодинокі на трав'янистих схилах у Кіцманському, Заставнівському та Сторожинецькому районах. Зникає внаслідок зривання квітів, витоптування худобою і скорочення площі лісів, де цей вид зростає.

Завдання: Про яку рослину розповідається в тексті? Чим корисна ця рослина для людини? У яких місцевостях України вона її найбільше?

Знайдіть у тексті дієслова. Назвіть їх час і особу, зверніть увагу на закінчення. Визначте дієвідміну дієслів.

Замініть дієслова тексту на минулий час. Як змінився зміст? Чи хотіли б ви, щоб про сон-траву ми говорили в минулому часі? То що потрібно робити, щоб ця рослина не зникла?

Вивчаючи граматичні категорії дієслова, доцільно дати завдання, щоб з'ясувати, чи усвідомлюють школярі, що дієслова допомагають емоційно, образно описувати картини природи, розповідати про події тощо. Наведемо зміст такого завдання:

Завдання 1. Прочитайте текст. Підкресліть дієслова. Що вони означають? Яку пору року допомагають зобразити авторові? За допомогою яких префіксів і суфіксів утворені ці дієслова?

Мета: виявити, чи усвідомлюють учні роль дієслова як емоційного засобу опису природи.

Тануть сніги, біжать гомінливі струмки. Видзвонюють краплинами бурульки. Повертаються з вирію птахи. У синяву неба глянули блакитні проліски.

Стрепенулася берізка. Вся її кора прогрілася. Кожна гілочка соком налилася. Сонечко зимовий сон геть прогнало.

До тепла і сонця потяглися комахи і рослини. Ось-ось буйно розквітнуть садки (за Галиною Демченко).

Під час опрацювання творів, що містять у собі описи природи, а також мають пізнавальне значення, слід використовувати власні спостереження учнів, які доповнять прочитане, словесне малювання, що сприяє збудженню творчої уяви, формуванню зв'язного мовлення. У кінцевому результаті учні повинні самостійно складати зв'язні тексти про будь-яку пору року та підбирати заголовки до нього.

Отже, формування граматичних умінь в учнів початкових класів тісно пов'язане з розвитком мислення і мовлення. Якщо таку роботу проводити на основі текстів природничого характеру, в дітей з'являється інтерес до знань, зацікавленість мовним матеріалом. Школярі дізнаються багато цікавого про рослинний і тваринний світ, проймаються бажанням любити й оберігати наше довкілля.

Важливо, щоб уроки мови не тільки забезпечували сталі мовні знання, а й виховували високі моральні якості, любов до рідної землі, до її природи. Цьому сприятимуть вдало дібрані вправи і завдання, тексти відповідного змісту.

Список використаних джерел

1. Гапонка Т.Д. Розвиток мовлення в період навчання грамоти /Т.Д. Гапонка // Наукові записки ТДПУ. Серія 1: Лінгводидактика. – 1998. – №2 (1).– С. 15-18.
2. Державний стандарт загальної середньої освіти. Українська мова // Дивослово. – 1997. – №7. – С. 18-28.
3. Каліш В.А. Функціонально-комунікативний підхід до слова у мовній освіті вчителів початкових класів / В.А. Каліш. – Дис... канд. пед. наук: 13.00.02. – Київ, 1995. – 256 с.
4. Калмикова Л. Теоретичні основи і шляхи вдосконалення методики мовленнєвої підготовки дітей до школи / Л. Калмикова// Початкова школа.– №12. – 2000, С. 10–13.
5. Онопенко Р.О. Комплексний підхід до розвитку мовлення у період навчання грамоти / Р.О. Онопенко // Науковий вісник Чернівецького університету: Зб. наук. пр. Вип. 78. Педагогіка та психологія.– Чернівці: Рута, 2000. – С. 102–108.
6. Рузинська Т. Взаємозв'язане навчання мови і мовлення / Т. Рузинська // Початкова школа. – № 11. – 2002. – С. 24-27.
7. Савченко О.Я. Сучасний урок у початкових класах / О.Я. Савченко. – К : Магістр. – 1997. – 255 с.
8. Федаренко Л.П. Закономерности усвоения родной речи / Л.П. Федаренко. – М. : Просвещение, 1984. – 159 с.

Language development is taking on the status of leading principle of studying native language in secondary school, in particular in elementary one. According to the governmental standart of primary education, the aim of school language course is to teach pupils to use Ukrainian fluently as a means of communication, mental enrichment, forming of intelectual culture.

The article describes the ways of elementary school pupils' language development. It determines the pedagogical conditions, methods, teaching techniques; shows the system of exercises to provide the development of oral and written speech of junior pupils in the process of learning the language material, which is based on texts about nature.

The topicality of the article is conditioned with the validity of the problem of primary school pupils' language development. The aim of the article is to define pedagogical conditions, methods, educational techniques and to work out didactic implementation of pupils' language development based on the texts about nature in the process of language material studying.

Scientific and theoretical analysis of current scientifically methodical literature testifies about the growth of scientists' interest in the problem of creating effective approaches to language study and development of pupils' speaking skills.

Thereby, the forming of primary school pupils' grammar skills is strongly connected to the development of thinking and speaking. If such educational practice is based on the texts about nature, children get the interested in the knowledge and language material. Pupils learn a lot of curious things about flora and fauna. They find out the necessity and own desire to love and save our environment.

Key words: *language development, words, methods, techniques, didactic material, ecology, nature, observation, creative thinking.*

УДК 378.147:811

Фоміна Світлана*

Fomina Svitlana

ОСНОВНІ КРИТЕРІЇ ФОРМУВАННЯ САМОРОЗВИТКУ СТУДЕНТА ВНЗ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

KEY CRITERIA OF SELF-DEVELOPMENT FORMATION OF UNIVERSITY STUDENTS IN THE PROCESS OF LEARNING A FOREIGN LANGUAGE

Стаття присвячена актуальній проблемі – формуванню саморозвитку студента в процесі вивчення іноземної мови. Визначаються оптимальні шляхи включення студента в освітній простір. Представлено як теоретичне, так і практичне обґрунтування необхідності та важливості розвитку комунікативної компетентності за допомогою вивчення іноземної мови в процесі саморозвитку.

Ключові слова: саморозвиток особистості, комунікативна компетентність, комунікативно-діяльнісний підхід, мотивація, іноземна мова.

Вивчення іноземних мов у сучасному суспільстві стає невід'ємною складовою професійної підготовки фахівців у ВНЗ різного профілю, і від ступеня мовної підготовки може залежати подальше кар'єрне зростання сучасної молоді людини. Вивчаючи іноземну мову, студент зобов'язаний проектувати варіанти свого майбутнього, своєї майбутньої професійної діяльності шляхом формування здатності до саморозвитку.

У Національній доктрині розвитку освіти в Україні зазначено, що “мета державної політики щодо розвитку освіти полягає у створенні умов для розвитку особистості і творчої самореалізації кожного громадянина України” [6].

Метою статті є визначити основні критерії самовдосконалення та саморозвитку студентів при вивченні іноземної мови, визначити роль та завдання викладача в процесі освіти з урахуванням творчої самореалізації студента.

Метою статті є дослідження потенціалу іноземної мови при навчанні студентів вищих навчальних закладів як інструменту саморозвитку в процесі навчання.

Предмет дослідження обумовив вирішення таких завдань:

- Розкрити структурні та логіко-емоційні можливості, що сприяють процесові саморозвитку особистості студента при вивченні іноземної мови.
- Розробити комплекс засобів забезпечення саморозвитку особистості студента засобами комунікативно-діяльнісного підходу в процесі вивчення іноземної мови.

Науково-теоретичні основи для комунікативно-діяльнісного підходу були закладені в роботах вітчизняних і зарубіжних учених (Г.А. Китайгородської, А.Н. Леонтєва, Ю.І. Пассова, Н. Douglas, Jack C. Richards та ін.). Проблема саморозвитку особистості знайшла своє висвітлення в працях М.Ценко, А.Маслоу, К.Роджерса та ін. Психологічні аспекти саморозвитку особистості аналізували С.Максименко, Г.Цукерман та ін.

У процесі дослідження були використані теоретичні методи та аналіз власного педагогічного досвіду для обґрунтування особливостей творчого саморозвитку студента ВНЗ у процесі вивчення іноземної мови.

Вивчення іноземної мови – це процес прямого безпосереднього розвитку і саморозвитку студента, саме з цієї причини до іноземної мови слід ставитися як до дисципліни, що розвиває практичні навички й відходити від граматико-перекладного підходу у викладанні [7]. Основна мета вивчення іноземної мови – розвиток комунікативної компетентності студентів, що є

основою для формування та активізації мовних умінь. Розвиток комунікативної компетентності залежить від соціокультурних і соціолінгвістичних знань і навичок, які забезпечують взаємозв'язок із суспільством і сприяють соціалізації особистості в цьому суспільстві. Студенти, які бажають бути професіоналами у своїй сфері, регулярно читають публікації за тематикою своєї професійної спрямованості на іноземній мові. Важливим є спрямування на оволодіння мовою не лише як інформативним засобом, а й умінням користуватися мовою як засобом спілкування.

Комунікативна методика передбачає максимальне занурення студента в мовний процес, що є підґрунтям до саморозвитку особистості. У сучасній енциклопедичній літературі представлено різні тлумачення поняття саморозвитку. В одних випадках, саморозвиток ототожнюється із внутрішньою необхідною довільною зміною системи, що визначається її протиріччям, в інших – саморозвиток трактується як саморух, що супроводжується переходом на більш високий ступінь організації [8, с. 15].

Умовами ефективності процесу професійно-творчого саморозвитку М. Костенко визнає: “1) створення установки студентів на професійно-творчий саморозвиток особистості в процесі навчальної діяльності; 2) забезпечення теоретичної підготовки студентів до реалізації процесу професійно-творчого саморозвитку особистості; 3) збільшення частки рефлексивних, творчих форм роботи з метою підвищення ініціативності й активності студентів; 4) розвитку у студентів якостей і здібностей гуманітарного і природничо-наукового напрямів для розширення сукупності засобів і способів професійно-творчого саморозвитку; 5) створення “індивідуальної траєкторії” професійно-творчого саморозвитку студента в контексті суб’єкт-суб’єктних відносин у ВНЗ” [3].

Отже, стверджуємо, що творчий саморозвиток особистості студента – це вмотивована, свідома, рефлексивна діяльність, спрямована на самовдосконалення персональних якостей.

Теоретична література дає змогу окреслити п’ять рівнів саморозвитку студентів у процесі навчання [7, с. 115], а саме: низький; початковий; середній; достатній; високий; а також визначити такі рівневі характеристики саморозвитку студентів.

Високий рівень творчого саморозвитку особистості притаманний студентам із позитивним ставленням до саморозвитку особистості, з високою життєтворчою активністю, з глибоким усвідомленням значення саморозвивальних процесів для особистісного становлення, для його професійного, інтелектуального росту у сучасному соціокультурному просторі. Мотиваційна сфера таких студентів характеризується глибокою аргументацією потреби в творчому осмисленні будь-якого виду діяльності та потреби включення внутрішніх резервів особистості на здобуття особистісних професійних.

Ці студенти активно включаються в пізнавальні процеси на заняттях англійської мови, беруть активну участь у написанні творчих робіт, проектів, у наукових дослідженнях, заходах творчого характеру, створюють власні проекти.

Достатній рівень творчого саморозвитку особистості можна визначити у студентів із позитивною орієнтацією на творчий саморозвиток особистості, свідомим ставленням до перетворювальної особистісної діяльності, бажанням якісних змін у собі. Ці студенти активно включаються у творчі процеси, використовуючи свої внутрішні резерви, але їм не завжди вистачає самостійності в процесі вивчення іноземної мови, і вони все-таки потребують деякою мірою організаційного керівництва, з боку викладача в процесі творчої діяльності.

Середній рівень саморозвитку особистості характеризується тим, що студенти, які знаходяться на цьому рівні частково зацікавлені у творчому саморозвитку своєї особистості, але не до кінця усвідомили значення процесів саморозвитку. Вони одержують задоволення від участі у навчальному і творчому процесах, переживають якісні особистісні зміни, але постійного прагнення до самовдосконалення та напруженої діяльності в цьому плані у них не спостерігається; в основному вони покладаються на авторитет педагога чи товариша і чекають від них організуючого начала. Отже, викладач іноземної мови повинен зацікавити та вмотивувати студента, вказати орієнтовні напрями саморуху.

Початковий рівень саморозвитку особистості може бути у студентів, які чітко не визначилися у своєму відношенні до творчого саморозвитку особистості. Низький рівень мотивації та рефлексивної мисленнєвої діяльності спричинюють у студентів цієї групи нестабільне ставлення до якісних змін в особистісному самостановленні. У цих студентів переважає негативне ставлення до постійної напруженої діяльності по самовдосконаленню й рідко виникає бажання вирішувати проблеми самостійно, вони завжди чекають допомоги, поштовху від викладача, товариша.

Таким студентам досить важко визначитися із форми самовдосконалення та способами самореалізації, однак децю вони можуть реалізувати в плані перетворення ситуації, розв'язання проблем під опосередкованим керівництвом викладача.

Низький рівень творчого саморозвитку особистості визначаємо у студентів із негативним ставленням до будь-яких особистісних змін та творчих процесів. У цих студентів не розвинута мотиваційна сфера, немає прагнення до самостійного вирішення проблем, до постійної напруженої діяльності, до пошуку ефективних способів навчальної діяльності. На низькому рівні студенти цієї групи володіють механізмами саморозвитку.

Студенти цієї групи не використовують потенціал для особистісного самовдосконалення, часто задовольняються низькими за якістю знаннями. Вони не володіють системою самоконтролю та самооцінки свого розвитку, своєї діяльності, але здатні виконувати елементарні завдання з іноземної мови під керівництвом викладача.

Аналіз теоретичних праць фахівців [1; 2; 4; 5; 7] дозволяє окреслити показники механізмів самовдосконалення особистості студента в процесі вивчення іноземної мови:

- ступінь реалізації можливостей;
- володіння формами самоосвіти, самовдосконалення та способами самореалізації;
- переведення рефлексивного стану особистості в діяльнісний на основі активної творчої діяльності;
- здатність до самоконтролю;
- оволодіння інформаційним інтелектуальним простором.

У свою чергу, оволодіння інформаційним інтелектуальним простором, з нашої точки зору, відбувається на основі взаємодії таких показників:

- уміння працювати з різними джерелами інформації, здійснювати інформаційний пошук;
- використання інноваційних пізнавальних засобів в ході самостійної праці;
- рівень енциклопедичних знань;

Оволодіння інформаційним інтелектуальним простором дає змогу студентові самореалізувати внутрішній потенціал і характеризується такими показниками:

- особистісна організована творча діяльність;
- розвиток пізнавальних можливостей;
- самостійна творча діяльність;
- суб'єктна активність у будь-якій діяльності.

Отже, для реалізації процесу саморозвитку студента в процесі вивчення іноземної мови необхідно:

- усвідомлення студентом важливості саморозвитку, активного включення в освітній та культурний простір, що підвищує реалізацією мовних компетентностей;
- постійне збагачення інформаційного потенціалу;
- активна участь в освітньому та соціокультурному просторі в різноманітних формах шляхом самостійного подолання проблем.

Таким чином, у процесі самореалізації студента під час вивчення іноземної мови, роль та завдання викладача є:

- навчити студента визначати рівень свого культурного та інтелектуального розвитку;
- навчити знаходити ціннісні орієнтири до яких треба піднятися в особистісному інтелектуальному розвитку;
- знаходити джерела інтелектуального розвитку;
- навчити усвідомлено, систематично працювати над інтелектуальним самовдосконаленням.

Отже, успішність самореалізації полягає в забезпеченні можливостей розвитку за допомогою власних зусиль та активного включення в освітній та соціокультурний простір.

ВНЗ повинен забезпечити певний рівень володіння іноземною мовою, однак, не варто забувати, що успіх навчання багато в чому залежить від методики роботи викладача іноземної мови в контексті вирішення конкретних освітніх завдань. Вивчення іноземної мови сприяє розвитку комунікативної компетентності, формує здатність студента використовувати його як інструмент комунікації.

Усі студенти мають свої інтелектуальні особливості та стимул до саморозвитку, що повинно бути враховано в процесі навчання (п'ять рівнів саморозвитку студентів у процесі навчання). Ці відмінності також повинні заохочуватися викладачем, розвивати в студентах інноваційне мислення, критично визначати особливості кожного студента в навчальній ситуації. Існують різні способи поліпшення якості викладання, при цьому процес навчання повинен викликати інтерес у студента.

Вивчення мови є інтерактивним, творчим процесом, але комунікативний підхід не означає, що вивчення мови включає в себе тільки 'розмову'. У процесі навчання можна виділити 5 функціональних компонентів, які можуть бути більш легко проаналізовані: особисті (почуття), міжособистісні (соціальні та робочі відносини), директива (вплив на інших), референційний (зв'язок з речами, подіями, людьми або безпосередньо з мовою), і творчі (творчість і художнє вираження) [3].

Мотивація є одним із найважливіших чинників, що впливають на вивчення іноземної мови. Внутрішня мотивація призводить до довгострокового успіху. Зовнішня мотивація, як вважають, більше пов'язана з короткостроковим успіхом. На підставі викладених вище чинників, викладачеві слід стимулювати у студентів внутрішню мотивацію, викликаючи інтерес і цікавість, сприяючи саморозвитку учнів [2, с. 154].

Мотивація може:

- вплинути на пряму поведінку щодо конкретних цілей;
- стимулювати наполегливість у навчальній діяльності;
- підвищити пізнавальну діяльність;
- приводити до поліпшення продуктивності [11, с. 24].

Отже, озвиток комунікативної компетентності студентів засобами вивчення іноземної мови допомагає в процесі саморозвитку. Однак, щоб зробити навчальний процес більш ефективним, викладачеві слід дотримуватися методичних рекомендацій:

- Часте повторення матеріалу є необхідною умовою для успішного засвоєння лексичних та граматичних одиниць.
- Навчальний матеріал з іноземної мови, повинен бути представлений поступово, в невеликих частинах, поєднуючи ділові ігри та освітні заходи, стимулювати самостійну роботу студента.
- Заняття з іноземної мови повинні враховувати міждисциплінарні зв'язки.
- Пріоритет повинен віддаватися комунікативним завданням і вправам, які забезпечують оволодіння мовою як засобом спілкування.
- Оцінка має бути засобом формування мотиваційної готовності студента до саморозвитку.
- Більше уваги має бути приділено вправам з текстом, оскільки це призводить до розуміння та реалізації комунікативних навичок.
- Організація групової роботи з іноземної мови є дуже важливим етапом у розвитку комунікативних умінь студентів.
- Стимулювання творчої самостійної роботи студента є шляхом самовдосконалення.
- Успіх мотивує.

Отже, навчальний процес у ВНЗ повинен розвивати вміння вчитися, формувати у студента здатності до саморозвитку, творчого застосування отриманих знань. Дані навички формуються за допомогою активного включення студента в навчальний процес, умінню самостійно

оперувати навчальним матеріалом з метою його подальшого використання в певних сферах спілкування.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми саморозвитку особистості студента ВНЗ у процесі вивчення іноземної мови. Подальшого дослідження потребують розробка дидактичного забезпечення процесу творчого саморозвитку особистості в сфері вивченні іноземних мов; організація науково-методичної роботи в ВНЗ щодо включення викладачів у простір творчого саморозвитку особистості в процесі вивчення іноземних мов.

Список використаних джерел

1. Бех І.Д. Виховання особистості: підруч. для студ. вищ. навч. закл. / І.Д. Бех. – К. : Либідь, 2003. – 280 с.
2. Давыденко Т.М. Рефлексивное управление школой: теория и практика / Т.М. Давыденко – Москва-Белгород, 1995. – 251с.
3. Костенко М.А. Педагогічні умови професійно-творчого саморозвитку майбутнього вчителя: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Харківський держ. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди / М.А. Костенко. – Х., 2004. – 20 с.
4. Максименко С.Д. Саморозвиток суб'єкта учбової діяльності // Основи генетичної психології / С.Д. Максименко. – К. : НПЦ Перспектива, 1998. – С. 37–44.
5. Маслоу А. Психология бытия: Пер. с англ. / А. Маслоу – М.: “Рефл-бук”, К. : “Ваклер”, 1997. – 304 с.
6. Національна доктрина розвитку освіти / Указ Президента України № 344/2013. – Київ, 25 червня 2013 року.
7. Роджерс К.Р. Творчество как усиление себя / К.Р. Роджерс // Вопросы психологии. – 1990. – №1. – С.164-168.
8. Слободян О.П. Творчий саморозвиток особистості студентів педагогічного коледжу в процесі вивчення культурологічних дисциплін [Текст] : Дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Слободян Ольга Петрівна ; Луганський національний педагогічний ун-т ім. Тараса Шевченка. – Луганськ, 2004. – 305 с.
9. Ценко М.Б. Искусство в саморазвитии личности: Дис... канд. философ. наук: 17.00.08. / М.Б. Ценко– Х., 1995. – 161 с.
10. Цукерман Г.А. Психология саморазвития / Г.А. Цукерман, Б.М. Мастеров. – М.: Интерпракс, 1995. – 286 с.
11. Williams R.L., Stockdale S.L. Classroom Motivation Strategies for Prospective Teachers / R.L. Williams, S.L. Stockdale // The Teacher Educator. – 2004. – 240 p.

The article is devoted to the actual problem of self-development formation of a student in the process of learning a foreign language. The best ways of involving the student into the educational environment, self-actualization of intrinsic motivation of a student considering the socio-cultural situation are identified. The peculiarities of efficiency of the professional and creative self-development are observed through the deep analysis of types of personal and psychological characteristics of student's ability to participate in the process of education, the reasons of indifference to the learning process and the means of teaching foreign language with the aim of enhancing student's interest are given. Both theoretical and practical rationale of the necessity and importance of communicative competence through the study of a foreign language in the process of self-development are presented.

The main role of the teacher in the process of student's self-improvement and self-development is to help determine his level of cultural and intellectual development; to find motives for a student to rise in the personal intellectual development; to find sources of intellectual development; to provide conscious, systematic work on intellectual self-improvement of the student. The potential of foreign language as a tool for self-development in the learning process and the role of motivation as one of the most important factors influencing language learning are discussed.

The process of learning a foreign language at universities should develop the student's ability to learn, to form ability to self-development and creative application of knowledge. These skills are formed by active involvement of the student in the learning process and the ability to use own knowledge.

Key words: self-development of personality, communicative competence, communicative approach, motivation, foreign language.

УДК 37.091.33 – 027.22.011.3 – 057.87:81

Черчата Лідія
Cherchata Lidiya**ФОРМУВАННЯ МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ У ПРОЦЕСІ ПРОХОДЖЕННЯ
ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ****FORMING OF STUDENTS-PHILOLOGISTS' METHODOICAL
COMPETENCE IN THE PROCESS OF PEDAGOGICAL PRACTICE**

У статті розкрито зміст поняття “методична компетентність”, розглянуто проблему формування методичної компетентності студентів-філологів у процесі проходження педагогічної практики, обґрунтовано актуальність проблеми, проаналізовано роботи дослідників з окресленого питання, визначено значення і місце методичної компетентності як складової професійної компетентності.

Ключові слова: компетентнісний підхід, професійна компетентність, професійна діяльність, методична компетентність, структура методичної компетентності, педагогічна практика, педагогічні умови.

Новочасні тенденції розвитку системи вищої професійної освіти актуалізують проблему підвищення якості підготовки майбутніх фахівців. На думку Я. Нейматова, головним ресурсом сьогодні є людина, яка здатна здобувати знання, вміє їх творчо застосовувати, а також брати участь у процесі створення й використання нових знань. Така людина може бути підготовлена тільки системою освіти, орієнтованою на майбутнє [5, с. 5]. Вхідження України в європейський освітній простір потребує модернізації освітньої діяльності вищих навчальних закладів у контексті європейських вимог. Відповідно до компетентнісного підходу метою професійної підготовки у вищому педагогічному навчальному закладі є формування висококваліфікованих, компетентних педагогів, які володіють новими технологіями навчання, методами формування навичок самостійної роботи, здатних передбачати можливі зміни, метою є набуття ними досвіду педагогічної діяльності – не лише засвоєння певного обсягу знань, вироблення відповідних умінь і навичок, а й здатність застосовувати їх в особливих умовах, вміння швидко орієнтуватися у ситуаціях безпосередньої професійної діяльності.

У професійній підготовці майбутніх учителів-філологів В. Коваль убачає цілеспрямований, динамічний, інноваційний процес, адаптований до реальних умов вищого навчального закладу, що визначається його конкурентоспроможністю на ринку освітніх послуг [1, с. 166]. Особливого статусу в системі професійної підготовки вчителів-філологів набуває педагогічна практика, оскільки вона є необхідним етапом у підготовці студентів до професійної діяльності. Саме під час проходження педагогічної практики студенти побіжно опановують як тонкощі практичної педагогічної діяльності, так і елементи науково-дослідної діяльності. Педагогічна практика постає підґрунтям для оволодіння методами дослідження, коли студент вчиться всебічно підходити до вивчення певної проблеми, спостерігати, накопичувати матеріал, узагальнювати, робити висновки. Педагогічна практика забезпечує фундаментальний науковий всебічний розвиток особистості, впливає на психолого-педагогічну підготовку, сприяє виробленню вмінь та навичок професійної діяльності, формує розуміння важливості й необхідності оволодіння навичками неперервної освіти, сприяє розвитку вмінь спілкуватися з дітьми, колегами та батьками.

У нормативно-правових документах прописано, що педагогічна практика є обов'язковою складовою процесу підготовки спеціалістів у вищих навчальних закладах, [4] логічним його продовженням та завершенням. Особливу роль відіграє педагогічна практика як у процесі

формування професійної компетентності студентів загалом, так і їх методичної компетентності зокрема, оскільки саме в цей період активізується процес професійного становлення та самовизначення фахівця, поглиблюються теоретичні знання майбутнього вчителя, розвиваються методичні вміння, навички практичної діяльності, професійно значущі якості особистості, з'являються умови для вироблення індивідуального методичного стилю. Власне, результати практики і віддзеркалюють ступінь готовності студентів до професійної діяльності.

Підготовку професійно компетентного вчителя вважають одним із актуальних завдань і предметом тривалої наукової полеміки. Результати дослідження різнобічних питань професійної підготовки вчителя досить широко представлено в наукових працях О. Абдуліної, Н. Голуб, М. Євтуха, С. Золотухіної, І. Зязюна, В. Коваль, В. Лозової, Н. Побірченко, С. Сисоевої, Л. Хомич, М. Ярмаченка та ін. учених, які розглядають проблеми вищої педагогічної освіти, формування професійної компетентності майбутніх учителів, підготовки студентів до педагогічної практики. Компетентнісний підхід у системі освіти й особливості його впровадження стали предметом наукових досліджень І. Бабина, Н. Бібік, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко та ін. [2].

Проте, не зважаючи на наявність значної кількості ґрунтовних досліджень, єдиного бачення щодо тлумачення поняття “професійна компетентність” наразі не існує, по-різному визначається її зміст, малодослідженими також залишаються проблеми переліку, змісту, перевірки сформованості окремих компетентностей учителя-філолога, зокрема і методичної. І хоча окремим аспектам методичної компетентності майбутніх учителів-філологів присвячено праці І. Зимньої, О. Куцевол, О. Семиног та ін. далеко не одноставно лишається й думка дослідників у визначенні самого поняття “методична компетентність”.

Мета статті – з'ясувати особливості проведення педагогічної практики з філологічних дисциплін у вищій школі й обґрунтувати її значення у формуванні методичної компетентності майбутніх учителів-філологів і визначити.

Як правило, напрацювання психолого-педагогічної науки у виробленні загального підходу щодо тлумачення й виокремлення структурних складових ключового поняття “професійна компетентність” завжди стають підґрунтям для полеміки про основні компетентності майбутнього вчителя. Так само важливим постає вивчення й аналіз набутого досвіду й у висвітленні питання стосовно можливості структурування власне професійної компетентності вчителя-філолога у процесі професійної діяльності. У широкому розумінні професійну компетентність розглядають як єдність теоретичної та практичної підготовки вчителя до здійснення педагогічної діяльності.

І. Зязюн вбачає в професійній компетентності знання предмета, методики його викладання, педагогіки і психології, а разом із цим рівень розвитку професійної самосвідомості, індивідуально типові особливості й професійно значущі якості [6, с. 34].

Складниками професійної компетентності Н. Кузьміна вважає спеціальну компетентність у галузі дисципліни, що викладається; методичну компетентність у галузі формування знань, вмінь та навичок; психологічну компетентність у галузі мотивів, здібностей, спроможності; аутопсихологічну компетентність – рефлексію педагогічної діяльності [3, с. 87].

Специфіка професійної компетентності вчителя-філолога полягає в тісному переплетінні педагогічної компетентності й ключових компетентностей філолога. З огляду на сказане зазначимо, що майбутній учитель-філолог як фахівець має вміти аналізувати й готувати навчальний матеріал, який потребує від нього лінгвістичної компетентності (формування знань про лінгвістику як науку, загальних відомостей про мову тощо); культурологічної компетентності, що включає відомості про мову як національно-культурний феномен; педагогічної компетентності (усвідомлення ролі вчителя, конструювання власного педагогічного досвіду); психологічної компетентності, яка охоплює вміння оцінювати здібності, можливості, психологічні особливості; комунікативної компетентності (вміння правильно користуватися вербальними й невербальними засобами в процесі спілкування); методичної компетентності (володіння

дидактичними методами й прийомами та вміння застосовувати їх у процесі навчання); інформаційної компетентності (робота з інформацією в професійно-педагогічній діяльності).

За визначенням О. Семенов, професійна компетентність учителя української мови і літератури – це інтегральна особистісна якість, що включає педагогічну, психологічну, лінгвістичну, мовну, комунікативну, фольклорну, літературну, методичну, інформаційну, дослідницьку компетенції й виявляється на високому рівні готовності філологів до педагогічної діяльності [7, с. 38]. І хоча з різних причин, як-от: тенденції модернізації сучасної системи освіти, впровадження державних стандартів вищої професійної і загальної середньої освіти тощо, перелік основних компетентностей не є постійним, методична компетентність перебуває у статусі обов'язкових складових поняття “професійна компетентність” учителя-філолога.

Методична компетентність відображує спроможність майбутніх педагогів ефективно здійснювати освітньо-виховну діяльність, творчо реалізувати набутий теоретичний і практичний досвід, залучати дійові технології навчання, виховання й розвитку, що свідчить про їхню здатність до неперервного професійного й особистісного самовдосконалення.

На думку В. Сидоренко, методична компетентність учителя-філолога в галузі засобів формування знань, умінь і установок включає засвоєння ним нових методичних і педагогічних ідей, підходів до навчально-виховного процесу в сучасних особистісно зорієнтованих, розвивальних, креативних тощо технологіях, володіння різними методами і формами організації допрофільного і профільного навчання (активні, інтерактивні, методи кооперативного навчання, методи роботи із невстигаючими та обдарованими учнями, методи стимулювання творчої діяльності учнів різного віку, компетентісно зорієнтований та диференційований, комунікативно-діяльнісний, соціокультурний підходи тощо), серед арсеналу методів і завдань – семінари, колоквиуми, диспути, рольові ігри, керовані дослідження, проекти тощо; уміння роботи з нормативними документами, навчально-методичними матеріалами, розробляти методичні посібники, дидактичні матеріали, довідники для учнів із курсу мови чи літератури тощо [8, с. 75].

У своєму дослідженні схиляємося до розуміння методичної компетентності вчителя-філолога як складного інтегративного утворення, що становить поєднання результату методичної підготовки, тобто синтез знань (психолого-педагогічних, загально-навчальних, предметних), умінь (загально-педагогічних, спеціальних, комунікативних) і навичок педагогічної діяльності, необхідних для ефективної реалізації процесу навчання мови чи літератури, методичного досвіду, отриманого в процесі професійної діяльності та особистісних рис педагога [9].

Важливим для формування методичної компетентності є педагогічний досвід, який набувається як у процесі педагогічної діяльності, так і в ході самонавчання та самовдосконалення особистості. Як відомо, практична підготовка студентів покликана забезпечити набуття ними практичних професійних умінь і навичок, оскільки майбутній учитель має не тільки оволодіти всією системою психолого-педагогічних і методичних знань, а й мати змогу закріпити їх на практиці. У вищих педагогічних навчальних закладах упродовж років практика носила довготривалий і неперервний характер, що, власне, й було підґрунтям для оволодіння новими педагогічними знаннями, формування відповідних умінь та навичок.

Правильно організована педагогічна практика забезпечує особистісно орієнтований, комплексний, ускладнений, неперервний і творчий характер підготовки студентів. Коли витримані необхідні умови її організації, студенти отримують змогу перевірити власний рівень теоретичної підготовленості з психолого-педагогічних і фахових дисциплін, закріпити вироблені вміння й перевести їх у автоматизовані навички, ідентифікувати свої здібності стосовно професійної придатності, актуалізувати потребу у саморозвитку й самореалізації, у пізнанні нового. Звісно, кожний вид практики має індивідуальні чітко окреслені завдання, комплексне вирішення яких поліпшує процес професійної підготовки студентів і формує особистість майбутнього вчителя. Програма педагогічної практики у системі ступеневої

підготовки майбутніх учителів-філологів забезпечує готовність останніх до самовдосконалення, професійного зростання, збагачує творчий потенціал.

Аналіз опрацьованих джерел дозволяє зауважити на необхідності створення певних педагогічних умов, які сприятимуть оптимізації методичної підготовки майбутнього вчителя-філолога у ході педагогічної практики.

Особливого підходу вимагає система форм контролю рівня сформованості методичної компетентності та критеріїв оцінки навчальних досягнень студентів. Методична компетентність постає провідним компонентом у системі фахових компетентностей і має прикладний характер – відображає систему методичних теоретичних знань, систему методичних умінь, досвід професійної діяльності, досвід емоційно-ціннісного ставлення до професії, до себе, до учнів, до суспільства. У порівнянні зі знаннями, вміннями й навичками межі методичної компетентності ширші й мають у своєму змісті мотиваційну, когнітивну, поведінкову, ціннісну та особистісну складові, що в результаті дає підстави стверджувати наскільки компетентнісний підхід реалізує ці напрями особистісного розвитку майбутнього фахівця.

Неодмінною умовою має бути формування у студентів позитивної мотивації до методико-практичної діяльності. З метою створення сприятливого психологічного мікроклімату та позитивної мотивації впродовж періоду проходження педагогічної практики необхідно ще в період пошуку місця для її проходження добирати загальноосвітні навчальні заклади з потужною матеріально-технічною базою для проведення уроків з мови та літератури, а головне з досвідченим кадровим потенціалом, що забезпечить проходження практики на високому методичному рівні. До уваги слід брати не тільки професійні, а й особистісні якості вчителя-філолога, методична допомога та власний приклад якого сприятиме формуванню у студентів позитивного ставлення до майбутньої професійної діяльності й виробленню у них індивідуального методичного стилю. Працівникам відділу педпрактики та завідувачам кафедр бажано ретельно підходити до підбору керівника практики. Так, викладач із досвідом роботи в школі буде тим педагогом-наставником, який зможе допомогти студентам методично у розв'язанні конкретних педагогічних ситуацій, які обов'язково виникають під час практики.

Іншою необхідною умовою має бути актуалізація теоретичних знань студентів із методики навчання предмета. У процесі формування методичної компетентності майбутніх учителів-філологів корисним може стати виконання під час практики спеціально розроблених методичних завдань, орієнтованих на вироблення їх індивідуального методичного стилю та розвиток творчих здібностей. Принагідно зауважимо, що надзвичайно корисним є ведення студентами щоденників педагогічної практики, оскільки їх можна буде використовувати і в майбутній професійній діяльності. У них занотовується інформація про певні методичні знахідки, аналізується робота досвідчених учителів мови чи літератури тощо.

Не менш важливим аспектом формування методичної компетентності майбутніх учителів можна вважати залучення студентів до проведення наукових досліджень під час її проходження, збору фактичного матеріалу для написання курсової чи кваліфікаційної роботи.

Досвід педагогічної діяльності переконує, що недостатньо знати основи предмета і методику його викладання. Попри широке використання нових інформаційних технологій безпосереднє живе спілкування з учнями продовжує залишатися пріоритетним у сучасній школі. Інколи саме через емоційну невідготовленість, невміння мобілізувати свої творчі сили по справжньому професійно підготовлений і проведений урок не приносить очікуваного результату.

Педагогічна практика актуалізує свою вагомість і у формуванні самооцінки значущих професійно важливих якостей та усвідомленні себе у ролі майбутнього педагога. Розуміння і відчуття цього побіжно може виявитися поштовхом до самовдосконалення, розвитку здібностей, удосконалення вмінь, необхідних для майбутньої педагогічної діяльності.

Від якості організації і проведення педагогічної практики залежить професійне становлення майбутнього вчителя як компетентного фахівця. Практика допомагає виявити міру

готовності практикантів до майбутньої професійної діяльності з огляду на рівень сформованості у них основних компетентностей, зокрема й методичної.

Для вчителя-філолога сформована методична компетентність визначає зміст його діяльності. Складові змісту методичної компетентності пов'язані з формуванням творчих якостей, умінням самостійно діяти в ситуаціях практичної професійної діяльності, самореалізацією та самовдосконаленням особистості в навчально-виховному процесі.

Перспективи подальших пошуків вбачаємо у визначенні психолого-педагогічних особливостей перевірки рівня сформованості методичної компетентності вчителя-філолога.

Список використаних джерел

1. Коваль В.О. Теоретичні й методичні засади формування професійної компетентності майбутніх учителів-філологів у вищих педагогічних навчальних закладах : монографія / В.О. Коваль. – Умань : ПП Жовтий О.О., 2013. – 455 с.
2. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : колективна монографія / [під заг. ред. О.В. Овчарук]. – К. : К.І.С., 2004. – 112 с.
3. Кузьміна Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В. Кузьміна. – М. : Высшая школа, 1990. – 119 с.
4. Наказ Міністерства освіти України від 08.04.1993 № 93 “Про затвердження Положення про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України” [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://naiau.kiev.ua/nmc/normativno-pravove-zabezpechennya-navchalnogo-protsesu/ministerstva-osviti-i-nauki-ukrajini.html>
5. Нейматов Я.М. Образование в XXI веке: тенденции и прогнозы / Я.М. Нейматов. – М. : Алгоритм, 2002. – 479 с.
6. Педагогічна майстерність : підруч. / І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос та ін.; за ред. І.А. Зязюна. – 3-тє вид., допов. і переробл. – К. : СПД Богданова А.М., 2008. – 376 с.
7. Семенов О.М. Система професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури (в умовах педагогічного університету) : дис. ... доктора пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / О.М. Семенов. – К., 2005. – 476 с.
8. Сидоренко В.В. Модель професійної компетентності вчителя української мови і літератури в контексті впровадження компетентнісно зорієнтованого підходу / В.В. Сидоренко // Наукова скарбниця освіти Донеччини : наук.-метод. журнал. – Донецьк, 2011. – № 1 (8). – С. 72–77.
9. Сімоненко Л.Ю. Методична компетентність як складник професійної компетентності вчителя української мови [Електронний ресурс] / Л.Ю. Сімоненко // Науковий вісник Донбасу. – 2013. – №2. – Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/j-pdf/nvd_2013_2_28.pdf.

The problem of improving the quality of future specialists training is more and more actualized nowadays. In accordance with the competence approach professional training in higher educational establishments is supposed to be oriented on the formation of highly competent teachers, capable not only master a certain amount of knowledge and appropriate skills, but also be able to apply them in the conditions of real practical activity.

The article reveals the essence of the notion “methodical competence”. The problem of forming students-philologists’ methodical competence in the process of pedagogical practice is studied; the topicality of the problem is grounded by the researcher as well. The author analyses the works of scientists on the given point and tries to determine the role and place of methodical competence as an including part of professional competence. The examination of theoretical sources makes it possible to speak about the necessity of creating certain pedagogical conditions for optimizing methodical training of teachers-philologists in the process of pedagogical practice.

The formed methodical competence of a teacher-philologist determines the content of his activity. Including parts of methodical competence deal with forming creative traits, abilities to act independently in situations of practical professional activity, self-realization of a person in educational process.

Key words: *competence approach, professional competence, professional activity, methodical competence, structure of methodical competence, pedagogical practice, pedagogical conditions.*

УДК 37.016:82 (091) (477)

Яценко Таміла*

Yatsenko Tamila

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ В ПЕРІОД НАЦІОНАЛЬНОГО ВІДРОДЖЕННЯ

THE PECULARITIES OF DEVELOPMENT OF METHODS OF TEACHING UKRAINIAN LITERATURE DURING THE NATIONAL REVIVAL

Визначено основні тенденції розвитку методики навчання української літератури в період розбудови національної школи в Україні (90-ті роки XX ст. – перші роки XXI ст.), зокрема щодо оновлення змісту шкільної літературної освіти, визначення ефективних методів і прийомів вивчення художнього твору, значимості виховного впливу художніх творів на особистісний розвиток учнів.

Ключові слова: тенденція, методика навчання української літератури, зміст шкільної літературної освіти, аналіз художнього твору, самостійна пізнавальна діяльність учнів-читачів.

Проголошення в 1991 р. незалежності України, зміцнення її суверенітету обумовили процес оновлення національної школи, активізували розроблення державних стандартів якості мовно-літературної освіти, докорінну перебудову змісту шкільної літературної освіти та обґрунтування її концептуальних засад. Визначаючи перспективи розвитку тогочасної методики викладання української літератури, вчений-методист О. Мазуркевич зазначав, що “розбудова національної школи в суверенній, незалежній Україні вимагає нового підходу до вивчення української літератури на основі повноправного утвердження рідної мови, повсюдного відродження духовного життя, вільного розвою багатомовної культури великого народу, гідного чільного місця в житті й співдружності людства” [4, с. 3].

Нагального вирішення потребували проблеми шкільної літературної освіти, зокрема щодо відбору художніх творів для текстуального вивчення, визначення ефективних методів та прийомів їх опрацювання на уроці, оновлення науково-методичного забезпечення шкільного навчання літератури відповідно до тогочасних прогресивних вимог щодо змісту й методів навчання.

Період національного відродження характеризувався активним розвитком методичної науки. Презентовані вченими-методистами Б. Степанишином, Є. Пасічником та Н. Волошиною методики викладання української літератури в школі були побудовані на нових концептуальних засадах національної освіти, що поєднували традиційні та інноваційні підходи до шкільного викладання літератури. Так, Б. Степанишин як автор першої в незалежній Україні методичної есеїстики “Викладання української літератури в школі” (1995 р.) вказував на особливе значення навчального предмета у процесі виховання патріотичних почуттів учнів. Є. Пасічник у “Методиці викладання української літератури” (2000 р.) акцентував на важливості критичного осмислення напрацьовань вітчизняної методичної школи для її модернізації та визначав основним завданням шкільної літературної освіти формування національної самосвідомості учнів. Н. Волошина у “Наукових основах методики літератури” (2002 р.) обґрунтовувала науковий підхід до вивчення літератури як мистецтва слова, яким передбачено взаємодію емоційно-логічних факторів художнього сприймання та посилення дидактичного аспекту навчання.

Наукові проблеми тогочасної шкільної літературної освіти відображено в дослідженнях про навчання і виховання засобами літератури (Є. Пасічник, Б. Степанишин, О. Бандура, Н. Волошина, С. Пультер, А. Лісовський, Л. Мірошниченко, А. Ситченко), компаративне (А. Градовський) та контекстне (В. Гладішев) вивчення художніх творів, взаємозв'язки літератури із різними видами мистецтва (С. Жила). Окремі аспекти вдосконалення шкільного

вивчення літератури відображено в дисертаціях, що висвітлювали проблеми формування національної свідомості та розвитку патріотичних почуттів учнів (Ю. Бондаренко, В. Коваль), морально-етичного виховання школярів на традиціях українського народу (Л. Драчук), виховання читацької культури учнів (Г. Воронцов), змісту й методів вивчення української літератури в школах різного типу (О. Куцевол) та рівня освіти (Л. Глоба), що в контексті розбудови національної школи свідчило про активне оновлення змісту літературної освіти та утвердження нової освітньої парадигми – від передачі знань вчителем до їх активного й зацікавленого здобуття учнями.

Осмилення прогресивних теоретико-методичних ідей, продукуваних вченими-методистами в період розбудови національної школи суверенної України, зумовили вибір теми нашого дослідження. Метою статті передбачено розкриття основних тенденцій, що характеризують методіку навчання української літератури в 90-ті роки ХХ ст. та перші роки ХХІ ст. та визначили перспективи її подальшого розвитку.

На початку 90-х рр.. окреслилися основні засади розвитку національної школи щодо її демократизації, етнізації та врахування регіональних особливостей, що відповідає сучасним тенденціям гуманізації шкільної освіти й децентралізації її управління, яка в умовах нинішнього соціального замовлення забезпечується реалізацією принципів особистісно зорієнтованого навчання [1, с. 7-19]. На етапі відродження української шкільної освіти науковці та творчі вчителі акцентували на двоскладному характері змісту шкільного навчання [1, с. 22], що не обмежувалося лише процесом набуття учнями знань та формуванням їхніх умінь і навичок, а й передбачав наявність діяльнісного компоненту навчання. Свого часу Б. Степанишин указував на важливість визначення змісту і форми навчання, виокремлюючи комунікативний аспект взаємодії педагога та учнів: “Продуктивність літературної освіти значною мірою залежить від наявності не тільки прямого зв’язку “вчитель-клас”, а й зворотного – “клас-учитель”, тобто інформації про хід сприймання і засвоєння навчального матеріалу кожним учнем зокрема” [9, с. 87]. Реформування змісту тогочасної шкільної освіти передбачало перерозподіл суб’єктів педагогічної взаємодії, за умов якого вчитель надає вихованцям знання, а учні оволодівають способами пізнання і видами практичної діяльності, що в цілому забезпечує можливість неперервного навчання як одного із пріоритетних освітніх завдань.

Оновлення тогочасної класно-урочної системи навчання в Україні обумовлювалося поширенням групових, парних та індивідуальних форм організації навчальної діяльності, що передбачало обов’язкове врахування індивідуальних якостей школярів та сприяло їхньому цілеспрямованому особистісному розвитку [1, с. 39-42]. Відповідно набувала актуалізації проблема професійної майстерності вчителя-словесника, функції якого в умовах нової національної школи були переорієнтовані на врахування пріоритету пізнавальної діяльності учнів. Ефективність уроку визначалася ступенем активності й продуктивності діяльності школярів, що досягалася методично правильною організацією навчального заняття.

Учений-методист Б. Степанишин указував на необхідність предметної обізнаності вчителя-словесника, визначав його виховну місію в навчально-виховному процесі та окреслював особистісні якості педагога. “Робота вчителя, – пояснював Б. Степанишин, – має оцінюватися за рівнем знань та вмінь учнів, за ступенем розвитку їхніх розумових сил...” [9, с. 10]. Зосередженість на результативності педагогічної праці як категорії, що традиційно не має досить чітких критеріїв оцінювання, свідчила про переорієнтацію вітчизняної методичної думки на пошуки ефективних методів, прийомів, форм і засобів навчання та вимірювання якості освіти, вказувала на тенденцію щодо актуалізації формального аспекту навчання літератури та суб’єктної ролі вчителя у цьому процесі.

В останнє десятиріччя минулого століття формувався новий підхід до структурування змісту шкільної літературної освіти, зокрема щодо добору художніх творів для текстуального вивчення. Простежуючи еволюцію навчальних програм із української літератури для 5-11 класів, Б. Степанишин відзначав поступове оновлення програми 1988 р., що на відміну від

попередніх, була зорієнтована на вивчення літератури як мистецтва слова, включала нові імена письменників, а також передбачалося вивчення окремих художніх творів за вибором учителя та учнів [10, с. 44-50]. Дослідник указував на прогресивний характер навчальної програми 1990 р., в якій було враховано “своєрідність і самобутність української літератури, глибоке розкриття національних і соціальних проблем.., місце і значення українського словесного мистецтва в світовому літературному процесі” [10, с. 45]. Такі зміни свідчили про поступове утвердження в українській школі національних виховних ідеалів. Фаховий інтерес викликали коментарі Б. Степанишина щодо повноти сприймання учнями художніх творів, трактування образів-персонажів, групування творів за художніми стилями тощо [10, с. 47-49].

У навчальних програмах з української літератури для 5-11 класів (1992, 1995, 1998 рр.), що функціонували паралельно, спостерігалася тенденційне наповнення змісту шкільної літературної освіти художніми творами, в яких обстоювалася національна ідея та український патріотизм. Окрім того, були розроблені навчальні програми факультативних курсів, орієнтовані на виховання в учнів поваги до національних культурних традицій [7].

Аргументованому розкриттю основних тенденцій розвитку методичної науки сприяє аналіз тогочасних посібників для вчителів-словесників. Глибока зацікавленість проблемою ефективної організації на уроках літератури, зокрема й щодо питання організації самостійної роботи учнів як важливого фактора визначення якості шкільної літературної освіти, спостерігалася в дослідженнях О. Бандури, Н. Волошиної, Є. Пасічника, Н. Паламарчук, Б. Степанишина. Так, Б. Степанишин висловлювався за необхідність дотримання кожним педагогом чіткої методичної концепції, своєрідного “літературно-методичного кредо”. Водночас учений наголошував, що гуманістичне спрямування української школи та особлива роль літератури як шкільного предмета у формуванні всебічно розвиненої особистості сприяють розвитку в учнів умінь самостійної пізнавальної діяльності відповідно до настанови щодо діяльнісного компонента навчання, що є актуальною й нині [11, с. 5].

Обґрунтовуючи наукові засади цієї педагогічної проблеми, дослідник слушно стверджував, що успішне самонавчання учнів залежить від їхньої здатності самостійно здобувати знання та вміння їх практичного застосовувати, що традиційно є життєвою необхідністю кожної людини [11, с. 7]. Він переконував у важливості формування в учнів *спеціальних (читацьких) умінь* для повноцінного, усвідомленого сприймання ідейно-художнього змісту твору. Вчений-методист запропонував “двоєдину класифікацію самостійної роботи учнів”, а саме залежно від завдань, мети й змісту монографічної теми, що вивчається на уроці та з урахуванням інтелектуальних можливостей учнів [11, с. 13]. Визначаючи етапи самостійної роботи як підготовчий, засвоєння нового матеріалу, тренувальний, завершальний та поглиблення набутих знань і вмінь, Б. Степанишин рекомендував такі види учнівської діяльності (вивчення біографії письменника, робота над текстом художнього твору, опрацювання додаткових джерел тощо), які переважно стосувалися її змістового аспекту та потребували розширення в діяльнісному напрямі, що відповідало *тенденціям щодо суб'єктної активізації учнів*, характерної для нової національної школи. Розвиваючи тлумачення В. Неділька про рівні самостійної роботи, Б. Степанишин структурував її на самостійно-репродуктивну, репродуктивно-критичну й критично-творчу [6, с. 114-116]. Таким чином, виразно простежувалася *тенденція щодо розподілу змісту й форм самостійної роботи учнів за рівнем складності*, що надавало можливість пропонувати учням літературні завдання відтворювального, пошукового і творчого характеру, послідовно формуючи їхні читацькі вміння й загальну здатність до самонавчання. Отже, методична концепція Б. Степанишина щодо організації самостійної роботи учнів на різних етапах уроку літератури та вивчення художнього твору, науково обґрунтована на початку оновлення національної школи, стала міцним підґрунтям для розвивального навчання літератури, на ідеях якого удосконалюється методична наука в XXI столітті.

Активне дослідження проблем шкільної літературної освіти в останнє десятиріччя минулого століття спонукало вчених і вчителів до пошуків оптимальних шляхів розвитку національної школи, розроблення нового змісту навчання та визначення методів, форм,

засобів та умов успішної реалізації освітніх завдань. Єдність змісту, форм і мети літературної освіти, на думку вченого-методиста А. Лісовського, визначається орієнтацією шкільного курсу літератури на естетичний розвиток учнів-читачів, що безпосередньо зумовлюється духовно-естетичним потенціалом виучуваних художніх творів. Зміна соціологічного вектора шкільної літературної освіти на естетичний кардинально вплинула як на перебудову її змісту, так і на методичну теорію осягнення його учнями. Слушним є висловлювання А. Лісовського щодо розуміння поняття естетичної свідомості особистості: "...уміння сприймати найтонші нюанси художнього твору, співпереживати, плакати і сміятись, читаючи твір, і вміння відповідно діяти в житті – взаємопов'язані, як пов'язані моральне і естетичне" [3, с. 7]. Методист поглиблює настанову попередників (О. Потебні, О. Никифорової, Н. Миропольської) про необхідність формування в учнів здатності до образного мислення і художнього сприймання, своєрідних "агрегатів сприйняття", без яких твір залишиться нерозкритим текстом, а читач – емоційно закритим до думок і почуттів, виражених майстром слова. *Тенденція щодо розвитку в учнів образного сприймання художнього твору* тісно пов'язана з його естетичним засвоєнням, орієнтує на розуміння процесу навчання літератури як одного із видів мистецтва. Думку про мистецтво викладання літератури в школі традиційно активно підтримують письменники та літературознавці, а також й деякі сучасні методисти (Т. Недайнова). Однак її необґрунтованість доводила ще Т. Бугайко, а на початку 90-х років ХХ століття розвивали у своїх працях О. Бандура, Н. Волошина та Л. Мірошниченко.

Глибину осягнення художнього твору методисти (О. Мазуркевич, А. Лісовський) пов'язують із читацькою можливістю ідентифікувати в тексті не лише "план зображення", а й "план вираження", здатністю учнів визначати авторську ідею та її основні виразники в тексті. Шкільна практика свідчить, переконує А. Лісовський, що "...одні сприймають глибинну сутність художнього твору, інші – його поверхневий шар" [3, с. 6]. Методист, як і свого часу К. Фролова, вказує на необхідність розкриття підтексту прочитаного художнього твору. Згодом науковцями актуалізовано ідею розуміння кодового тексту, розшифрування якого сприяє визначенню прихованих змістів твору [5]. Здатність учнів усвідомлювати прочитане обумовлює глибину естетичного сприймання художнього твору. В контексті зазначеного увиразнилася проблема розумового виховання учнів на уроках літератури, організація яких передбачала вивчення твору в єдності думки й почуття. Загалом *тенденції до інтелектуалізації уроку літератури* зміцнюються в методичному просторі з кінця минулого століття (В. Паламарчук, А. Ситченко).

На уроці літератури важливо формувати в учнів здатність до емоційного сприймання художнього твору та водночас осмисленого розуміння його ідейно-тематичного змісту, що потребує виконання різнорівневих завдань. Однак зауважимо, що в 90-х роках ХХ ст., в умовах актуалізації проблеми шкільного вивчення літератури в емоційно-чуттєвому аспекті, рекомендації вчених-методистів обмежувалися розглядом художнього твору "крізь призму добра і зла" (вислів А. Лісовського – Т.Я.), аналізом його моральної проблематики, проектуванням зображеного письменником на життєві ситуації. Прикладом такого підходу до літературного навчання є поширення досвіду вчителя-новатора Є. Ільїна, який обстоював людинознавчу домінанту уроку літератури без достатнього врахування дидактичних принципів навчання та необхідності розвитку літературознавчих пошуків школярів [2].

Повноцінне усвідомлення змісту художнього твору можливе за умови глибокого розуміння учнями сутності складників його форми, зокрема образів-персонажів як ключових носіїв авторської ідеї. Про образ, який виражає духовно-естетичний сенс зображеного автором, говорить й А. Лісовський. Отже, осмислення школярами домінанти в характері головного героя твору є важливим чинником визначення його ідейно-художньої функції в літературному творі (Л. Тимофеев, М. Храпченко).

У 90-х рр. чітко визначилася методична настанова, згідно якої основою аналізу художнього твору є ті елементи, з яких складається авторська побудова твору (за А. Лісовським), оскільки його читання та сприймання – це переважно відтворення в уяві образних картин та елементів тексту (за Є. Сверстюком). Тому увагу учнів слід зосереджувати не лише на прийомах зображення персонажа, а й на структурі образу відповідно до особливостей художнього сприймання

(за О. Никифоровою). За таких умов у читача поняття про художній образ формується від конкретно-чуттєвого сприймання до абстрактного осмислення та відповідних висновків про його функціональне навантаження, що сприяє засвоєнню художнього твору в цілому [8, с. 25].

Проблема повноти осягнення змісту і форми художнього образу взаємопов'язана з питанням вивчення мови твору та розвитку мовлення учнів-читачів. Так, естетичний підхід до вивчення мистецтва слова зумовлює потребу розглядати у художньому тексті образне слово – образ мови (за О. Потебнею), з його контекстним значенням та усталеною формою. Тому й уміння учнів відтворювати близько до тексту й пояснювати прочитане набуває естетичного значення, що пов'язано з усвідомленням школярами того, що зміст слова є формою ідеї, а саме слово перетворюється на образ [3, с. 20]. Осягнення гармонійної єдності змісту й форми художнього образу сприяє осмисленню художньої майстерності митця, що засвідчує естетично-розумовий рівень реципієнта. Так окреслювалася *тенденція щодо впровадження ідей рецептивної естетики в шкільну практику ідейно-художнього аналізу твору*, що обумовлювало якісно новий рівень літературної освіти.

Проблема організації ефективного та оптимального навчання літератури в школі загострювала питання перевірки й оцінювання рівня знань учнів. Із цього приводу Б. Степанишин зауважував, що саме від якості оцінювання учнівських знань значною мірою залежить ефективність навчання [9, с. 56]. Так, учений запропонував авторську методику оцінювання, орієнтовану не лише на констатацію знань, умінь та навичок школярів, а й на виявлення їхніх почуттів та захоплень, а також рекомендував доцільні методи й форми опитування, передбачаючи застосування вже набутих знань і вмінь. Отже, увиразнювалася *тенденція щодо важливості етапу перевірки та оцінювання результатів навчання як важливого чинника освіти*, що допомагає виявити й закріпити в учнів нові знання.

Методичні пошуки шляхів і засобів ефективного навчання літератури в період 90-х ХХ ст. та перших років ХХІ ст. були зорієнтовані на розроблення формального аспекту шкільної освіти та засвідчили прагнення провідних фахівців сформулювати навчальні моделі з оптимальним для конкретної пізнавальної ситуації поєднанням мети, змісту, методів і форм навчання, врахуванням відповідних педагогічних умов.

Список використаних джерел

1. Вишневський О.І. На шляху до рідної школи: наук.-популяр. нарис. / О.І. Вишневський. – Львів, 1991. – 60 с.
2. Ильин Е.Н. Герой нашего урока / Е.Н. Ильин. – М.: Педагогика, 1991. – 288 с.
3. Лісовський А.М. Деякі проблеми шкільної літературної освіти: метод. посіб. / А.М. Лісовський. – К. : ІСДО, 1995. – 60 с.
4. Мазуркевич О.Р. За рідне слово в рідній школі. На шляху становлення методики української літератури / О.Р. Мазуркевич. – К. – Херсон, 1995. – 208 с.
5. Марко В.П. Стежки до таїни слова: літературознавчі й методичні студії: навч. посіб. / В.П. Марко. – Кіровоград: Степ, 2007. – 264 с.
6. Неділько В.Я. Методика викладання української літератури в середній школі / В.Я. Неділько. – К. : Вища школа, 1978. – 248 с.
7. Проект програм та методичні рекомендації факультативних курсів середньої загально-освітньої школи: Етнографія України. Фольклор України. 8-9 класи; Світова художня культура. 9-11 класи. – К. : Рад. школа, 1991. – 176 с.
8. Ситченко А.Л. Пізнавально-виховні завдання для формування умінь аналізувати образ-персонаж: метод. реком. / А.Л. Ситченко. – К. : Рад. школа, 1988. – 25 с.
9. Степанишин Б.І. Викладання української літератури в школі / Б.І. Степанишин. – К. : РВЦ “Проза”, 1995. – 256 с.
10. Степанишин Б.І. Еволюція і корекція програми української літератури 5-11 класів / Б.І. Степанишин // Українська мова і література в школі. – 1999. – № 1. – С. 44-50.
11. Степанишин Б.І. Література – вчитель – учень (Самостійне вивчення учнями літератури): посіб. для вчителя / Б.І. Степанишин. – К. : Освіта, 1993. – 240 с.

12. Vyshnevs'kyj O.I. Na shlyaxu do ridnoyi shkoly': nauk.-populyar. nary's. / O.I. Vyshnevs'kyj. – L'viv, 1991. – 60 s.
13. Il'yn E.N. Geroj nashego uroka / E.N. Il'yn. – M.: Pedagogy'ka, 1991. – 288 s.
14. Lisovs'kyj A.M. Deyaki problemy' shkil'noyi literaturnoyi osvity': metod. posib. / A.M. Lisovs'kyj. – K.: ISDO, 1995. – 60 s.
15. Mazurkevych O.R. Za ridne slovo v ridnij shkoli. Na shlyaxu stanovlennya metody'ky' ukrayins'koyi literatury' / O.R. Mazurkevych. – K. – Xerson, 1995. – 208 s.
16. Marko V.P. Stezhky' do tayiny' slova: literaturoznavchi j metody'chni studiyi: navch. posib. / V.P. Marko. – Kirovograd: Step, 2007. – 264 s.
17. Nedil'ko V. Ya. Metody'ka vy'kladannya ukrayins'koyi literatury' v serednij shkoli / V. Ya. Nedil'ko. – K.: Vy'shha shkola, 1978. – 248 s.
18. Proekt program ta metody'chni rekomendaciyi fakul'taty'vny'x kursiv serednoyi zagal'noosvitnoyi shkoly': Etnografiya Ukrainy'. Fol'klor Ukrainy'. 8-9 klasy'; Svitova xudozhnya kul'tura. 9-11 klasy'. – K.: Rad. shkola, 1991. – 176 s.
19. Sy'tchenko A.L. Piznaval'no-vy'xovni zavdannya dlya formuvannya umin' analizuvaty' obraz-personazh: metod. rekom. / A.L. Sy'tchenko. – K.: Rad. shkola, 1988. – 25 s.
20. Stepany'shy'n B.I. Vy'kladannya ukrayins'koyi literatury' v shkoli / B.I. Stepany'shy'n. – K.: RVCz "Proza", 1995. – 256 s.
21. Stepany'shy'n B.I. Evolyuciya i korekciya programy' ukrayins'koyi literatury' 5-11 klasiv / B.I. Stepany'shy'n // Ukrayins'ka mova i literatura v shkoli. – 1999. – # 1. – S. 44-50.
22. Stepany'shy'n B.I. Literatura – vchy'tel' – uchen' (Samostijne vy'vchennya uchnyamy' literatury'): posib. dlya vchy'telya / B. I.

The article reviews the main development trends of teaching methods of Ukrainian literature during the building of the national school in sovereign Ukraine (90 years of the XX century – the first years of the XXI century).

Scientists and methodologists B. Stepanishin, E. Pasechnik and N. Voloshina actualized the issue of the national school's rebuilding and defined its main objective the formation of national consciousness of students, justify a scientific approach to the study of literature as art of the word, which provides emotional and logical interaction of artistic perception factors and enhance the didactic teaching aspect.

The rational way of organizing students' learning was promoted in the classroom literature from mastering curriculum knowledge and developing abilities – an active creative application of acquired skills in the new training and worldly situations. In this manner, the reorientation of methodological thought in search of effective methods, techniques and forms of education and educational measurement quality indicated the trend of mainstreaming formal learning aspect of literature and subjective role of the teacher in this process.

The trend of organization of students' independent work was actualized as an important factor determining the quality of literary education at school. The trend for the distribution of the content and forms of students' independent work was clearly observed in terms of complexity.

The methodical teaching of Ukrainian literature got stronger tendency to intellectualization of the lesson organization which included studying of belles-lettres in unity of thought and feeling, conscious development of students' artistic and aesthetic perception of the text.

The trend for implementing ideas of receptive aesthetics was framed in the analysis of the text, under the terms of which students' attention was focused on methods as the character image and the image of the structure to the particularities of artistic perception. The trend of the testing importance and evaluation phase of the studying results was considered to be as an important factor in schooling.

Therefore, methods of teaching Ukrainian literature lined up on new conceptual basis of national schools, combining traditional and innovative approaches to literary education.

Keys words: trend, methods of teaching Ukrainian literature, literary content of school education, the analysis of belles-lettres, self-contained pupils' cognitive activity.

РОЗДІЛ 3

МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН

УДК 371.134+372+004

Моцик Людмила

Motsyk Liudmyla

ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ СТАНОВЛЕННЯ ІНФОРМАЦІЙНОГО СУСПІЛЬСТВА НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ ЙОГО РОЗВИТКУ

RESEARCH OF THE PROBLEM OF INFORMATION SOCIETY FORMATION AT THE PRESENT STAGE OF ITS DEVELOPMENT

У статті проаналізовано основні проблеми становлення інформаційного суспільства на сучасному етапі його розвитку. Визначаються суттєві риси, що характеризують інформаційне суспільство, що еволюціонує у суспільство знань. Окреслюються зміни, що становлять суть нової парадигми освіти.

Ключові слова: інформаційне суспільство, комунікація, виховання, технології, комп'ютер.

Інформаційно-комп'ютерні технології все глибше проникають у всі сфери діяльності суспільства, надаючи нові, більш ефективні можливості з обробки всіх видів інформації, і є сьогодні головною інфраструктурою, що сприяє зростанню економіки. Комп'ютери відіграють величезну роль у нашій роботі, освіті, дозвіллі і засобах спілкування. Інформаційно-комп'ютерні технології дають людям змогу, позбувшись від рутинної роботи, генерувати нові ідеї і втілювати їх у життя, вони багато в чому визначають день сьогоднішній, але ще більшою мірою – день завтрашній.

Очевидно, що подальше становлення інформаційного суспільства спричинить радикальні зміни у сфері виробництва і ділової активності людей, а також і в усій соціальній сфері. Майбутнім поколінням належить вирішувати проблему адаптації до умов життя в цьому суспільстві, де вирішальну роль буде грати інформація і наукові знання – чинники, які стануть визначати як загальний стратегічний потенціал суспільства, так і перспективи його подальшого розвитку.

Метою нашої статті є аналіз основних проблем становлення інформаційного суспільства на сучасному етапі його розвитку.

Актуальність теми дослідження обумовлюється тим, що теорія інформаційного суспільства покликана сформулювати адекватний науковий інструментарій для аналізу трансформацій політичної взаємодії сучасності. Термін “інформаційне суспільство” застосовується для позначення особливого виду суспільної формації, різновиду постіндустріального суспільства та, водночас, нового етапу розвитку людської цивілізації. Окремі аспекти теорії інформаційного суспільства досліджуються у роботах Д. Белла, А. Турена, М. Мак-Люена, Й. Масуда, О. Тоффлера, З. Баумана, С. Гантингтона, М. Кастельса, Є. Вартанової, Є. Андрунас, М. Землянової, В. Андрущенко, А. Сіленко, О. Соловйова, А. Толстоухова, Д. Яковлева та ін.

Сьогодні кількість професій, пов'язаних з використанням інформаційно-комп'ютерних технологій зростає. І, відповідно, різко зростає потреба у фахівцях, які добре знають

комп'ютер і сучасне програмне забезпечення, вміють працювати з інформаційними ресурсами, вміють моделювати процеси, які трапляються в професійній діяльності, вибирати ті чи інші комп'ютерні технології, необхідні для вирішення конкретних професійних завдань.

Колосальну роль у сучасному суспільстві відіграє розвиток індустрії інформатики, і як всяка індустрія, індустрія інформатики заснована на певній технології, яку часто називають новою інформаційно-комп'ютерною технологією, в основі якої і лежить наука – інформатика.

Технологія – стиль сучасного науково-практичного мислення. Технологічність стає домінантною характеристикою діяльності людини, а це означає перехід на якісно новий щабель ефективності, оптимальності, наукоємності, в тому числі і педагогічного процесу [5].

Оскільки комп'ютер є високопродуктивним інструментом, відбувається повсюдне використання персональних комп'ютерів й інформаційних мереж, що забезпечують доступ до великих інформаційних ресурсів. Зі збільшенням обсягу інформаційних потоків з'явився новий вид ресурсу – інформаційний. Своєчасна і повна інформація стає в сучасному суспільстві найважливішим чинником економічного зростання. Використання комп'ютерів призводить до корінної перебудови не тільки технології виробництва, але і технології поширення та отримання інформації. Комунікації відіграють одну з найважливіших ролей у функціонуванні будь-якого підприємства. Для забезпечення оперативного обміну інформацією, електронними документами сьогодні широко використовуються такі технології як електронна пошта, відеоконференції, вебінари тощо. Важливим джерелом отримання інформації є глобальна комп'ютерна мережа Інтернет. За допомогою таких послуг мережі Інтернет, як телеконференції, форуми можна витягати різноманітну наукову і технічну інформацію з численних баз даних, організувати діалоги в реальному часі з людьми, що знаходяться у віддалених регіонах, переглядати офіційні відомості організацій тощо [6, с. 16-17].

Для розвитку країни загалом принципово важливим в інформаційному суспільстві стає інформаційний розвиток кожного члена суспільства. В умовах радикальної ускладнення життя суспільства, його технічної та соціальної інфраструктури, вирішальним стає зміна взаємовідносин людей та інформації, яка є таким ж стратегічним ресурсом суспільства, як продукти харчування в "аграрному", і традиційні матеріальні чи енергетичні ресурси в "індустріальному" суспільстві.

Однією з таких проблем є "інформаційний вибух", тобто надлишок доступних багатьом сучасним людям даних, яких з'являється більше, ніж у змозі переварити людська свідомість, служить причиною зниження якості мислення серед людей, у тому числі, освічених членів суспільства [3, с. 49-50]. Інформаційне перевантаження – це сьогоднішня реальність.

Зазначимо, що інформатизація суспільства зводиться до формування інформаційно-комп'ютерних технологій та створенню умов ефективного їх використання в різних суспільних системах із метою соціального прогресу. Отже, інформатизація суспільства – це необхідна умова науково-технічного, соціального і політичного прогресу в суспільстві. Результатом застосування нових інформаційно-комп'ютерних технологій є отримання користувачем даних, що його цікавлять у вигляді інформаційних послуг на базі інформаційних продуктів.

Нові інформаційно-комп'ютерні технології, на відміну від традиційних, передбачають надання користувачу засобів доступу до інформаційного продукту (засобів пошуку, обробки, демонстрації тощо). Подібна можливість зв'язується з поняттям інформаційної послуги. Поява інформаційних послуг розширила попит на інформаційні продукти (продукти інформаційної діяльності), які представляють собою сукупність даних, призначених для подальшого поширення. При цьому одержувана інформація сприймається як первинні дані, яка ще тільки має стати інформацією, будучи сприйнятою в рамках інформаційних моделей користувачів.

Інформаційна послуга поряд з інформаційним продуктом є найважливішою характеристикою нових інформаційно-комп'ютерних технологій.

Сьогодні робоче місце кожного фахівця, як правило, обладнане комп'ютером. Нові інформаційні технології сьогодні дозволяють доповнювати текстові матеріали графіками, відеоматеріалами, звуковими фрагментами. Така обробка припускає можливість об'єднання даних, їх угруповання, сортування, розрахунків характеристик і параметрів статистичного аналізу: визначення середніх величин, параметрів розкиду, побудова гістограм, графіків, визначення функціональних залежностей тощо. Грамотне застосування методів математичної статистики та інформаційно-комп'ютерних технологій дозволяє виявити закономірності в різних процесах, будувати математичні моделі тощо [7].

Альтернативи інформатизації немає. Сьогодні однією з важливих проблем розвитку інформаційного середовища є проблема готовності населення до переходу в інформаційне суспільство.

Інформатизація суспільства передбачає організацію комп'ютерного лікнепу населення, підготовку та перепідготовку кадрів, комп'ютеризацію всіх ланок освіти від початкової школи до вузу і системи післявузівської освіти, створення мережі по перекваліфікації працівників, формування, особливо у молоді, нової інформаційної культури.

Більшість учених вважають інформаційну культуру необхідною і важливою частиною загальної культури. Загальна культура покликана забезпечити людині можливість сприймати і перетворювати навколишній світ і самого себе, вона формує і реалізує сутнісний сенс людини, а інформаційна культура служить умовою, що забезпечує це сприйняття.

“Інформаційна культура – це систематизована сукупність знань, умінь і навичок, що забезпечує оптимальне здійснення індивідуальної інформаційної діяльності, спрямованої на задоволення як професійних, так і не професійних потреб” [1].

Найбільш повно і точно, на наш погляд, визначає інформаційну культуру особистості Н.І. Гендіна: “Інформаційна культура особистості – одна зі складових загальної культури людини; сукупність інформаційного світогляду і системи знань і вмінь, що забезпечують цілеспрямовану самостійну діяльність для оптимального задоволення індивідуальних інформаційних потреб з використанням як традиційних, так і нових інформаційних технологій, є найважливішим чинником успішної професійної та непрофесійної діяльності, а також соціальної захищеності особистості в інформаційному суспільстві” [2, с. 10-11].

Потреба суспільства у кваліфікованих фахівцях, які володіють арсеналом інформаційно-комп'ютерних технологій, перетворюється на провідний чинник його освітньої політики. Перехід сучасного суспільства до інформаційної епохи свого розвитку висуває в якості однієї з основних завдань, що стоять перед системою освіти, задачу формування основ інформаційної культури майбутнього фахівця.

Процес формування нового інформаційного середовища суспільства створює унікальні можливості для розвитку людини, для ефективного вирішення багатьох професійних, економічних, соціальних і побутових проблем. Використовувати ці можливості зможуть лише ті члени суспільства, які будуть володіти необхідними знаннями та вміннями орієнтуватися в новому інформаційному просторі.

Очевидно, що будь-які глобальні проблеми, з якими стикається сьогодні суспільство, неминуче позначаються і на стані сфери освіти. Сфера освіти, у свою чергу, здатна і зобов'язана надавати свій істотний вплив на розвиток тих чи інших тенденцій у суспільстві. Отже, успіхи будь-якої країни в ХХІ столітті повною мірою залежать від наявності сучасної освітньої та інформаційної сфери суспільства. Інформаційна сфера, в першу чергу, залежить від кваліфікованих кадрів, яка, у свою чергу, у вирішальній мірі залежить від системи освіти в країні. Сфера освіти перебуває в постійній динаміці, реагуючи на зміни в зовнішньому середовищі, адаптуючись до її мінливих потреб і, разом з тим, активно впливаючи на стан середовища, зумовлює і самі ці потреби [5].

Однією з головних проблем сучасного суспільства є протиріччя між небаченим розвитком знань і можливостями їх засвоєння людиною. Освіта сьогодні знаходиться на вістрі проблем. Саме освіта принципово працює на майбутнє, зумовлюючи особистісні якості кожної людини, її знання, навички, миротворчі та поведінкові пріоритети, а, отже, в кінцевому підсумку, – економічний, моральний, духовний потенціал суспільства.

Темпи технологічного і науково-технічного прогресу сьогодні такі, що багато знань застарівають уже після двох-трьох років. Випереджальна освіта орієнтується на майбутнє, на ті умови життя професійної діяльності, в яких опиниться випускник вузу після його закінчення. Серед якостей, які дозволяють їм успішно адаптуватися, жити й працювати в умовах нового століття виокремити: системне наукове мислення; інформаційну культуру; творчу активність.

Важливе місце в системі випереджаючої освіти має займати вивчення останніх досягнень у сфері інформатики, її засобів і методів, а також перспектив подальшого розвитку та практичного використання. Ідея випереджаючої освіти в значній мірі відповідає концепції освіти впродовж усього життя людини.

Сучасні комп'ютери відкривають нові шляхи в розвитку навичок мислення та вміння вирішувати професійні завдання при навчанні майбутніх фахівців у вузі. Працюючи з комп'ютером, студенти набувають необхідні навички, які в подальшому будуть сприяти формуванню готовності до використання інформаційно-комп'ютерних технологій у майбутній професійній діяльності. Крім того, при роботі за дисплеєм комп'ютера активізується образне мислення студентів, розвиваються навички асоціативного мислення, необхідного для умовиводів за аналогією. На екран дисплея можна висвітити рішення у вигляді картинок, спостерігати динаміку процесів у вигляді рухомих об'єктів, можна поєднувати різні зображення, будувати тривимірні тіла і обертати їх навколо довільних осей тощо. Тому при використанні комп'ютерів при розв'язанні різноманітних задач різко зростає і творча активність студентів. Застосування студентами засобів інформаційно-комп'ютерних технологій в процесі вивчення основ наук сприяє підвищенню ефективності виховно-освітнього процесу в області оволодіння умінням самостійного отримання та представлення знань. Розвиваючи в собі здатність самостійно здобувати знання й опановувати нові інформаційно-комп'ютерні технології, випускник тим самим буде готовий підтримувати свою кваліфікацію на сучасному рівні [4, с. 59-62].

Використання засобів інформаційно-комп'ютерних технологій у навчальному процесі готує майбутніх фахівців до роботи в інформаційному суспільстві.

Сьогодні перед педагогікою як наукою стоїть завдання передбачити наслідки використання сучасних інформаційно-комп'ютерних технологій у виховно-освітньому процесі і, що особливо важливо, визначити умови їх найбільш ефективного використання.

В останні роки спостерігається підвищена увага сучасної педагогіки до створення професійно-орієнтованого інформаційного середовища, яке сприяло б оволодінню студентами знаннями та вміннями обробляти все зростаючий потік інформації, підвищенню рівня освіченості та творчої активності.

Перед вузами стоїть головне завдання про необхідність підготовки широко освічених і творчо мислячих фахівців, з високим ступенем готовності до використання інформаційно-комп'ютерних технологій у майбутній професійній діяльності.

Ця глобальна мета інформатизації сфери освіти є багатовекторною, що включає в себе низку цілей і підцілей. Сьогодні головна мета інформатизації полягає в підготовці студентів до повноцінної і ефективної участі в побутовій, суспільній та професійній галузях життєдіяльності в умовах інформаційного суспільства. Крім головної мети інформатизація сприяє досягненню підцілей, наприклад, підвищення якості освіти; збільшення ступеня доступності освіти; підвищенню економічного потенціалу в країні за рахунок зростання освіченості населення.

Інтенсивні процеси впровадження в освіту комп'ютерів та інформаційної мережі Інтернет створюють низку педагогічних передумов ефективного їх використання з метою

розвитку та підвищення інформаційної культури студента, взаємодії нових технологій та освіти, відносини студент-викладач, впливають на вимоги, що висувуються до самого викладача. Чим комп'ютерна мережа принципово відрізняється від книги? Тим, що вона скоріше не джерело, не одержувач, не обробник інформації, не зберігач друкованих знаків, інтерпретованих нами, а генератор нових форм комунікативної активності людини, в результаті яких змінюються процеси розуміння – вироблення понять, створення схем пояснення навчального матеріалу.

Якщо у студента вдома стоїть комп'ютер, підключений до мережі Інтернет, то він за один вечір роботи в мережі може побачити, дізнатися, обговорити з колегами в будь-якій точці земної кулі більше, ніж за семестр роботи в лекційному режимі. У результаті такої щоденної роботи народжується нова схема пізнання і освоєння світу, яка кардинальним чином відрізняється від схеми читання тексту, перегляду телевізора, слухання або читання лекцій. Читання асоціативно пов'язується з безперервністю, а телекомунікаційна комп'ютерна мережа, вириває тексти, "картинки", змушуючи їх обертатись з колосальною швидкістю між користувачами мережі. Розглядається при цьому вже не текст, а гіпертекст [7].

Систематичні дослідження в галузі комп'ютерної підтримки професійної освіти мають більш ніж 30-річну історію. За цей період у навчальних закладах США, Японії, Франції, Росії та багатьох інших країн було розроблено безліч систем навчального призначення.

Проблема комп'ютеризації освіти опирається на широкий спектр наукових розробок вчених у галузі освіти. Професіонали, які займаються освітніми технологіями, бачать свою первинну мету в тому, щоб, використовуючи в навчанні комп'ютер, зробити його найбільш ефективним. Освітні технології в цьому сенсі, є інструментом у процесі навчання.

Список використаних джерел

1. Атаян А.М. Информационная культура личности как условие существования и развития в информационном обществе. [Електронний ресурс] режим доступу <http://libnew.tstu.tver.ru/>.
2. Гендина Н.И. Формирование информационной культуры личности: теоретическое обоснование и моделирование содержания учебной дисциплины / Н.И. Гендина, Н.И. Колкова, Г.А. Стародубова, Ю.В. Уленко. – М.: Межрегиональный центр библиотечного сотрудничества. – 2006. – С.10-11.
3. Значено О.П. Інформаційні вміння майбутнього педагога. Імідж сучасного педагога. / О.П. Значено. – 2004. – № 4 (43). – С. 49–50.
4. Кармин А.С. Філософія культури в інформаційному суспільстві: проблеми перспективи. Питання філософії / А.С. Кармин. – 2006. – №2. – С. 59.
5. Кузьмин Е.И. Формирование информационного общества в XXI веке / сост. Е.И. Кузьмин, В.Р. Фирсов; Российский комитет Программы ЮНЕСКО "Информация для всех". – СПб, 2006. – 640 с.
6. Лошаковська Г.В. Комп'ютер у початковій школі: експериментальні дослідження та результати / Г.В. Лошаковська // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2004. – №2. – С.16-17.
7. Поведская Е.В. Человек и новые информационные технологии: Завтра начинается сегодня. / Е.В. Поведская, А.Д. Масейра. – СПб., 2007. – 320 с.

The article analyzes the main problems of the information society at the present stage of its development and identifies the essential features that characterize the information society. The author outlines the changes that are the essence of the new paradigm of education. The author states that general usage of personal computers and informational webs is frequently observed in modern society. The increasing number of informational torrents leads to the appearance of a new resource type, an informational resource. To supply the quick information exchange such technologies as e-mails, videoconferences, webinars are used. An important resource of receiving information is the global computer net, the Internet, with the help of which you can upload scientific and technical information, organize dialogues online with people who are far away, look through official information of different organizations.

The intensive processes of computers and the Internet introduction into the education cause some pedagogical grounds of their effective usage aimed at development of students' informational culture, new technologies and education interaction.

The problem of education computerization is based on a wide range of pedagogical scientific developments. The professionals who deal with educational technologies use computers in education and want to make the process of education more effective. That is why the technologies are effective means in the educational process.

Key words: *information society, communication, education, technology, computer.*

УДК 379.85-316.61

Мулик Катерина

Mulyk Kateryna

ВПЛИВ ЗАНЯТЬ СПОРТИВНО-ОЗДОРОВЧИМ ТУРИЗМОМ ТА ІНШИМИ ВИДАМИ СПОРТУ НА СОЦІАЛЬНУ АДАПТАЦІЮ ДІТЕЙ-СИРІТ СЕРЕДНЬОГО ТА СТАРШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

INFLUENCE OF SPORT AND HEALTH IMPROVING TOURISM AND OTHER SPORTS ON SOCIAL ADAPTATION OF CHILDREN- ORPHANS OF SECONDARY AND HIGH SCHOOL AGE

У статті встановлено вплив занять спортивно-оздоровчим туризмом та іншими видами спорту (бокс, легка атлетика) на соціальну адаптацію дітей-сиріт. Сирітство довгий час вважали закритою темою, щоб не травмувати суспільну свідомість. Установлено, що спортивний туризм, у якому присутні загальні колективні дії під час тренувань, походів та змагань, позитивно впливають на основні показники соціально психологічної адаптації дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування.

Ключові слова: *туризм, діти-сироти, соціальна адаптація.*

Сьогодні в Україні велика кількість державних закладів, у яких виховують дітей-сиріт. Сирітство довгий час уважали закритою темою, щоб не травмувати суспільну свідомість. Соціально-економічна криза негативно відбивається на функціонуванні сім'ї, як соціального інституту, в результаті чого щорічно збільшується кількість дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, тому проблема соціального захисту та соціальної адаптації дітей цієї категорії досить актуальна [7].

Фізична культура як соціальний інститут має велике значення в процесі соціалізації людини. Без її впливу не може бути гармонійним й ефективним процес входження людини в суспільство, формуванню соціально важливих якостей, цінностей, знань, навичок людини, без яких він не стає дієздатним учасником суспільних відносин. Тому фізичне виховання та заняття фізичною культурою можуть значно поліпшити процес соціальної адаптації дітей-сиріт. Одним із необхідних засобів виховання мають бути заняття фізичними вправами в різних формах – від щоденної ранкової гімнастики до спортивних тренувань [2, с. 6].

Довгий час заняття фізичною культурою розумілися досить однобічно, як розвиток рухового апарату, при цьому зовсім не враховувалося її особливе, важливе значення для розвитку особистості людини. Сьогодні в психології є багато даних про те, що розвиток рухів у дитинстві має зв'язок з формуванням ядра особистості людини, – почуттям Я, у той час як найважливішим періодом розвитку самосвідомості людини є час, коли дитина починає

відчувати себе причиною і джерелом власних дій. Таким чином, практична розробка та використання фізичного виховання і спорту в закладах інтернатного типу з метою ефективної соціальної адаптації дітей-сиріт є актуальним напрямом наших досліджень.

У підлітковому (середньому шкільному) віці, що називається перехідним, відбуваються суттєві зміни в організмі й психіці дитини, обумовлені статевим дозріванням. Як відзначав Л.С. Виготський [1], це радикально змінює сферу інтересів дитини.

Підлітки значною мірою здатні керуватися в своїй етичній поведінці тими вимогами, які власне пред'являють, і тими задачами і цілями, які перед собою ставлять. Відбувається перехід від "реактивної" реакції на зовнішні вимоги до активної побудови своєї поведінки відповідно до свого власного ідеалу.

У школярів середніх класів відзначається велика стійкість цілей, достатньо розвинене почуття обов'язку, відповідальності. Інтереси вже не ситуативні, а виникають поступово в міру накопичення знань.

У цей період онтогенезу багатограннішою стає самооцінка підлітка. Наявність ідеалів, засвоєних норм і правил суспільної поведінки свідчить про значний розвиток особи підлітків, про формування у них "внутрішнього плану", що є суттєвим чинником мотивації й організації власної поведінки.

Старші школярі не просто пізнають навколишній світ, а формують про нього свою точку зору, оскільки у них виникає потреба виробити свої погляди на питання моралі, самим розібратися у всіх проблемах. У зв'язку з цим рішення, що приймаються, і мотиви, які формуються, набувають у школярів усе більшу соціальну спрямованість.

Отже, чим більш соціально зрілою стає особа, тим більше приділяється уваги прогнозу наслідків дій і вчинків, що плануються, і не тільки з прагматичних, але і моральних та етичних позицій. При цьому ними частіше використовується самооцінка. Ускладнення і розширення мотиваційного поля з віком створює передумови для більш обґрунтованого прийняття рішень і формування намірів, що зрештою приводить до розумнішої і адекватнішої ситуації поведінки школярів.

Мета роботи – обґрунтувати доцільність занять спортивно-оздоровчим туризмом та іншими видами спорту для оптимізації соціальної адаптації дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування середнього та старшого шкільного віку.

Для визначення впливу різних видів спорту на соціалізацію дітей-сиріт користуємося шкалою соціально-психологічної пристосованості, яку застосовували після трьох років занять у спортивних секціях з туризму, боксу та легкої атлетики у дітей-сиріт 12-15 років.

Соціологічні опитування показують, що спорт формує початкове уявлення про життя. Саме в спорті найбільш яскраво проявляються такі важливі для сучасного суспільства цінності, як рівність шансів на успіх, досягнення успіху, прагнення бути першим, перемогти не тільки суперника, але і самого себе. За рахунок спорту реалізується принцип сучасного життя – "розраховувати на самого себе" та, впевненість, що досягнення успіху залежить, насамперед, від особистих, індивідуальних якостей [1].

Ефективність соціалізації за рахунок спортивної діяльності залежить від того, наскільки цінності спорту збігаються з цінностями суспільства й особистості. У свою чергу, наші дослідження показали, що спорт відіграє важливу роль у формуванні особистості дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування. Це пояснюється тим, що у спортивній діяльності трапляються багато соціальних ситуацій, які дозволяють спортсменові накопичувати для себе життєвий досвід, будувати особисту систему цінностей і установок [7].

Спортивна діяльність дає змогу ставити конкретні перспективні та етапні цілі, оцінювати свою діяльність у зв'язку з термінами досягнення етапних цілей і ступенем наближення перспективи. Ця особливість спорту значно впливає на формування рис характеру дитини і особливостей особистості, які, як правило, не враховуються в процесі розвитку у людей впевненості в собі і своїх силах, можливостей досягнення запланованої мети [3; 4; 5].

Починаючи займатися в спортивній секції або відділенні дитячої спортивної школи, юний спортсмен потрапляє в нову соціальну сферу: це тренери, судді, спортивний колектив, які відповідають за виховання та освіту, вчать культурним нормам і зразкам поведінки, забезпечують ефективне засвоєння нової соціальної ролі, у якій виявляється юний спортсмен. Тому для дітей-сиріт особливо важлива первинна соціалізація, яка закладає основні психофізіологічні і моральні якості особистості, в яких особливу роль відіграє тренер і спортивний колектив.

Узято 3 види спортивної діяльності, які є затребуваними в середовищі дітей-сиріт (за опитуванням): спортивно-оздоровчий туризм, бокс та легка атлетика.

У спортивному туризмі дитина показує свої рухові можливості, які він рідше проявляє в навчальній і трудовій діяльності. Крім фізичних якостей (витривалості, сили, спритності, швидкості), заняття спортивним туризмом розвивають і такі психологічні якості особистості, як воля, витримка, організованість, сприяють становленню самооцінки, стійкої Я-концепції дитини, підвищують упевненість у собі, що дуже необхідно для дітей сиріт.

Заняття спортивним туризмом мають вплив і на формування соціально психологічної пристосованості до життя. Так, тривалі заняття спортивно-оздоровчим туризмом, позитивно вплинули на показники “сприйняття себе” – на 3,2 бали ($t=2,28$; $p<0,05$), “сприйняття інших” – на 2,8 бали ($t=3,03$; $p<0,05$), “емоційного комфорту” – на 2,8 бали ($t=2,26$; $p<0,05$) і “залежності” – на 1,8 бали ($t=2,24$; $p<0,05$) (табл. 1).

Таблиця 1

Показники соціально психологічної пристосованості дітей-сиріт 12-15 років, що займаються спортивно-оздоровчим туризмом (в балах) (n=11)

Шкали	12 років	15 років	Оцінка вірогідності	
	$\bar{X}_1 \pm m_1$	$\bar{X}_2 \pm m_2$	t	p
Сприйняття себе	12,4±0,91	15,6±1,08	2,28	$p<0,05$
Неприйняття себе	5,1±0,67	2,7±0,71	2,40	$p<0,05$
Сприйняття інших	5,6±0,60	8,4±0,67	3,03	$p<0,05$
Конфлікт з іншими	13,5±1,21	9,2±1,08	2,65	$p<0,05$
Внутрішній локус контролю	23,1±0,78	19,9±0,65	3,15	$p<0,05$
Зовнішній локус контролю	12,2±1,03	13,7±0,82	1,14	$p>0,05$
Емоційний комфорт	11,4±0,83	14,2±0,91	2,26	$p<0,05$
Емоційний дискомфорт	19,4±0,92	16,7±0,82	2,20	$p<0,05$
Домінування	9,5±0,77	7,5±1,00	1,59	$p>0,05$
Залежність	3,4±0,52	5,2±0,60	2,24	$p<0,05$
Втеча від рішення проблем	11,6±1,06	7,9±1,03	2,51	$p<0,05$

Разом з тим, відповідно зменшилися показники “неприйняття себе” – на 2,4 бали ($t=2,40$; $p<0,05$), “конфлікту з іншими” – на 4,3 бали ($t=2,65$; $p<0,05$), “внутрішнього локусу контролю” – на 3,2 бали ($t=3,15$; $p<0,05$), “емоційного дискомфорту” – на 2,7 бали ($t=2,20$; $p<0,05$) і “втечі від вирішення проблем” – на 3,7 бали ($t=2,51$; $p<0,05$). У показниках “внутрішнього локусу контролю” і “домінуванні” достовірність не була виявлена ($p>0,05$).

Бокс є одним з найбільш дієвих видів спорту, який готує підлітків до майбутньої трудової діяльності, оскільки він вимагає від кожного спортсмена прояву особливих фізичних і психологічних якостей.

Проведені дослідження з виявлення впливу занять боксом на формування психологічних якостей і подальшу соціальну адаптацію дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, представлені в таблиці 2.

Таблиця 2

**Показники соціально психологічної пристосованості дітей-сиріт 12-15 років,
що займаються боксом (у балах) (n=12)**

Шкали	12 років	15 років	Оцінка вірогідності	
	$\bar{X}_1 \pm m_1$	$\bar{X}_2 \pm m_2$	t	p
Сприйняття себе	12,3±0,78	15,2±0,95	2,31	p<0,05
Неприйняття себе	5,1±0,67	3,2±0,76	1,88	p>0,05
Сприйняття інших	5,6±0,89	7,8±0,98	1,70	p>0,05
Конфлікт з іншими	13,5±1,09	10,4±1,07	2,02	p>0,05
Внутрішній локус контролю	12,1±1,22	15,7±0,96	2,31	p<0,05
Зовнішній локус контролю	23,2±1,45	19,3±1,05	2,18	p<0,05
Емоційний комфорт	11,3±0,69	13,5±0,64	2,40	p<0,05
Емоційний дискомфорт	19,5±0,91	16,5±0,91	2,33	p<0,05
Домінування	9,6±0,89	8,9±0,67	0,60	p>0,05
Залежність	3,4±0,53	4,9±0,84	1,52	p>0,05
Втеча від рішення проблем	11,8±1,04	7,9±1,20	2,42	p<0,05

Після трирічних занять боксом у підлітків 15 років покращились такі показники: “сприйняття себе” – на 2,9 бали (t=2,31; p<0,05), “внутрішній локус контролю” – на 3,6 бали (t=2,31; p<0,05) і “зовнішній локус контролю” – на 3,9 бали (t=2,18; p<0,05), “емоційний комфорт” – на 2,2 бали (t=2,40; p<0,05) та “дискомфорт” – на 3,0 бали (t=2,33; p<0,05) і “втеча від вирішення проблем” – на 3,9 бали (t=2,42; p<0,05).

Показники “неприйняття себе”, “сприйняття інших”, “конфлікт з іншими”, “домінування” та “залежність” мали зрушення, однак достовірної різниці не було виявлено (p>0,05). Отже, бокс формує психологічну стійкість і вміння тримати удар від всяких негараздів. У той же час у деяких випадках у боксерів формується агресивність і жорстокість, що в поєднанні з незадоволенням життям дітей-сиріт є дуже негативним явищем.

Занять легкою атлетикою також позитивно вплинули на формування психологічних якостей дітей-сиріт (табл. 3). Так, збільшились показники “сприйняття себе” – на 2,3 бали (t=2,25; p<0,05), “зовнішнього локусу контролю” – на 2,1 бали (t=2,26; p<0,05), “емоційного комфорту” – на 2,5 бали (t=2,37; p<0,05) та зменшились показники “внутрішнього локусу контролю” – на 3,2 бали (t=2,24; p<0,05), “емоційного дискомфорту” – на 2,4 бали (t=2,38; p<0,05) й “втечі від вирішення проблем” – на 2,5 бали (t=2,40; p<0,05) (табл. 3). Інші показники достовірних зрушень не мали.

Таблиця 3

**Показники соціально психологічної пристосованості дітей-сиріт
12-15 років, що займаються легкою атлетикою (в балах) (n=10)**

Шкали	12 років	15 років	Оцінка вірогідності	
	$\bar{X}_1 \pm m_1$	$\bar{X}_2 \pm m_2$	t	p
Сприйняття себе	16,4±0,67	18,7±0,78	2,25	p<0,05
Неприйняття себе	7,3±0,84	5,1±0,82	1,87	p>0,05
Сприйняття інших	6,8±0,93	7,9±0,82	0,88	p>0,05
Конфлікт з іншими	10,9±1,00	9,3±0,84	1,22	p>0,05
Внутрішній локус контролю	24,3±1,00	21,1±1,02	2,24	p<0,05
Зовнішній локус контролю	15,1±0,60	17,2±0,71	2,26	p<0,05
Емоційний комфорт	10,2±0,71	12,7±0,78	2,37	p<0,05
Емоційний дискомфорт	18,8±0,76	16,4±0,67	2,38	p<0,05
Домінування	7,6±0,76	6,3±0,84	1,15	p>0,05
Залежність	5,5±0,67	7,1±0,80	1,54	p>0,05
Втеча від рішення проблем	12,4±0,67	9,9±0,80	2,40	p<0,05

Отже, наші дослідження свідчать, що тривалі заняття спортивно-оздоровчим туризмом, боксом і легкою атлетикою впливають на становлення й корекцію психологічних якостей, необхідних для позитивної соціальної адаптації, що дуже важливо для підлітків-сиріт, які переходять до самостійного життя.

Зазначимо, що спортивно-оздоровчий туризм, у якому присутні загальні колективні дії під час тренувань, походів та змагань, більш позитивно впливають на основні показники соціально психологічної адаптації дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування (рис. 1).

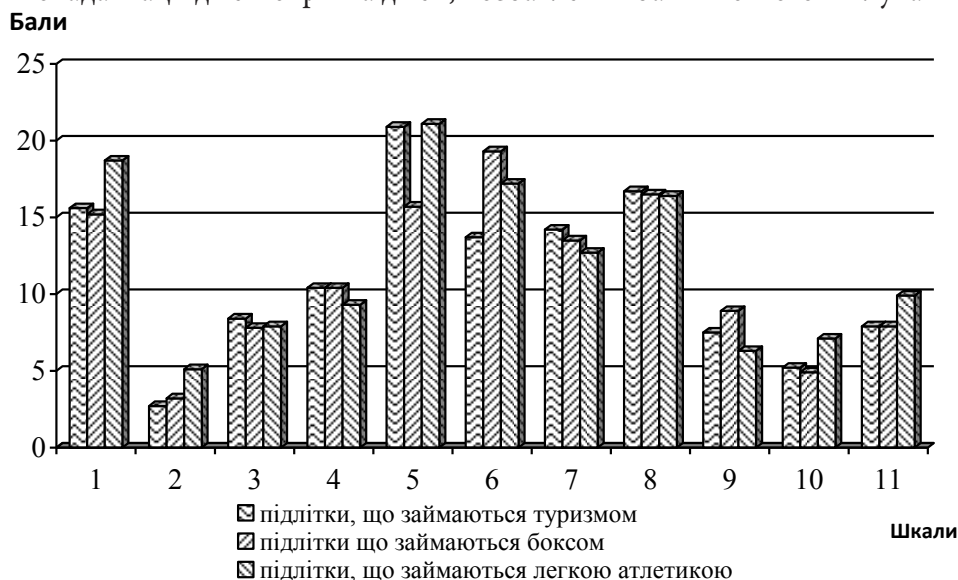


Рис. 1. Показники соціально психологічної пристосованості підлітків-сиріт 15-16 років, що займаються різними видами спорту (в балах): 1 – “сприйняття себе”; 2 – “неприйняття себе”; 3 – “сприйняття інших”; 4 – “конфлікт з іншими”; 5 – “внутрішній локус контролю”; 6 – “зовнішній локус контролю”; 7 – “емоційний комфорт”; 8 – “емоційний дискомфорт”; 9 – “домінування”; 10 – “залежність”; 11 – “втеча від рішення проблем”.

Також спортивно-оздоровчий туризм є загальнодоступним засобом активного відпочинку та оздоровлення населення. Заняття туризмом відбуваються в природних умовах і вимагають активної діяльності, що сприяє зменшенню негативних наслідків гіподинамії.

Як, показують досвід і практика туристська діяльність, є важливим чинником у вирішенні проблем комплексного виховання підростаючого покоління та залучення їх до праці. Спостереження показують, що саме туризм створює умови, що вимагають від хлопців активних і самостійних дій.

Активні рухи на свіжому повітрі сприяють загартовуванню організму й поліпшують здоров'я. Ходьба з вантажем і дозованим навантаженням зміцнює серцево-судинну систему. Туризм сприяє вихованню допитливості, вольових якостей. Знайомство з новими районами, природою, зустрічі з людьми збагачують людину. Похідне життя розвиває спостережливість, кмітливості, сміливість, рішучість, самостійність, що дуже важливо у формуванні необхідних якостей для подальшого становлення якостей особистості.

Встановлено, що заняття спортивно-оздоровчим туризмом більшою мірою ніж боксом та легкою атлетикою впливають на формування психологічних якостей дітей та підлітків сиріт:

- спортивний туризм покращує “сприйняття себе”, “неприйняття себе”, “сприйняття інших”, “конфлікт з іншими”, “внутрішній локус контролю”, “емоційний комфорт”, “емоційний дискомфорт”, “залежність”, “втеча від рішення проблем” ($p < 0,05$);
- заняття боксом впливають на “сприйняття себе”, “внутрішній і зовнішній локус контролю”, “емоційний комфорт та дискомфорт”, “втечу від рішення проблем” ($p < 0,05$);
- легка атлетика переважно впливає на “сприйняття себе”, “внутрішній й зовнішній локус контролю”, “емоційний комфорт та дискомфорт”, “втечу від рішення проблем” ($p < 0,05$).

У перспективі подальших досліджень визначити вплив спортивно-оздоровчого туризму на фізичне здоров'я дітей та підлітків-сиріт.

Список використаних джерел:

1. Выготский Л.С. Психология развития человека / Л.С. Выготский. – М.: Изд-во Смысл; Изд-во Эксмо, 2005. – 1136 с.
2. Ложкин Г.В. Психологический потенциал квалифицированного спортсмена / Г.В. Ложкин // VIII Международный конгресс “Олимпийский спорт и спорт для всех”. – М.: СпортАкадемПресс, 2003. – С. 272-273.
3. Мулик К.В. Вплив занять спортивним туризмом на всебічний розвиток дітей шкільного віку / К.В. Мулик // Слобожанський науко-спортивний вісник: [наук.-теорет. журн.]. – Харків : ХДАФК, 2009.– С. 7-9.
4. Прихожан А.М. Психология сиротства / А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2005. – 400 с.
5. Психическое развитие воспитанников детского дома / Под ред. И.В. Дубровиной, А.Г. Рузской. – М.: Педагогика, 1990. – 264 с.
6. Родионов А.В. Психология физического воспитания и спорта / А.В. Родионов. – М.: Академический проект, 2004. – С. 242-265.
7. Хлебцевич К.В. Соціальна адаптація дітей-сиріт засобами фізичного виховання і спорту : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. наук з фіз. виховання та спорту : спец. 24.00.02 “Фізична культура, фізичне виховання різних груп населення” / К.В. Хлебцевич. – Харків, 2007. – 21 с.

The influence of trainings in sport and health improving tourism and other sports (boxing, athletics) on social adaptation of orphans is described in the article. For a long time orphanage was considered as a taboo, not to traumatize the public consciousness. Socio-economic crisis has negative impact on the functioning of the family as a social institution. As a result number of orphans and children deprived of parental care increases every year. That is why the problem of social protection and social adaptation of children of this category is quite relevant.

Teens-orphans (secondary school pupils) are largely able to be guided by the requirements that impose themselves, and those goals and objectives that are put in front of them. There is a shift from 'reactive' response to external demands of active building of their behavior according to their own ideals.

Senior pupils do not just study the surrounding world, they form their point of view on it, because they have a need to develop their views on the questions of morality and, understanding of any issues. In this connection, the decisions taken and the reasons formed acquire students' increasing social orientation.

Sociological questionings show that sport generates an initial understanding of life. Sports most manifest such important for modern society values as equal opportunities for success, fighting to be the first, to win not only the opponent, but one. Sports realize the main principle of modern life – “rely on yourself” and confidence that success depends on the individual qualities.

Sport activity allows to put the specific perspective and landmark goals, evaluate their activities in connection with the terms and objectives of achieving landmark degree of approximation prospects. This feature of sport significantly affects on the formation of orphan character and personality that are usually not taken into account in the development of their confidence in themselves and their abilities, possibilities of achieving their goals.

Our research shows that long-term employment in sport tourism, boxing and athletics affects the formation and correction of psychological qualities necessary for positive social adaptation that is very important for adolescent orphans who start independent living.

It was determined that sport tourism, where collective actions at the trainings and competitions are shared, has a positive impact on the main indicators of socio-psychological adaptation of orphans and children deprived of parental care.

Key words: *tourism, orphans, social adaptation.*

УДК 378.14

Нікора Анна

Nikora Anna

ФОРМУВАННЯ ПРЕДМЕТНО-МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ СУСПІЛЬСТВОЗНАВЧИХ ДИСЦИПЛІН У ПРОЦЕСІ ЙОГО ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

FORMING THE SUBJECT-METHODICAL COMPETENCE OF A FUTURE TEACHER OF SOCIAL SCIENCES IN THE PROCESS OF VOCATIONAL TEACHER TRAINING

У статті автор теоретично обґрунтував особливості та визначив основні складові процесу формування предметно-методичної компетентності майбутнього вчителя суспільствознавчих дисциплін на етапі його професійно-педагогічної підготовки в умовах університету.

Ключові слова: професійно-педагогічна підготовка, професійна компетентність, предметно-методична компетентність, предметно-методична компетентність майбутнього вчителя суспільствознавчих дисциплін, суспільствознавчі дисципліни.

В умовах модернізації вітчизняної системи шкільної суспільствознавчої освіти, все частіше піднімаються питання якості, адекватної часу та потребам загальноосвітньої школи предметно-методичної підготовки майбутнього вчителя, як основи формування його майбутньої професійної компетентності. Під час навчання в університеті майбутній учитель має оволодіти тим набором компетенцій, що дозволять йому в майбутньому проявити професійну обізнаність, методичну творчість та інноваційну гнучкість, а відтак, – стати професійно успішним, затребуваним фахівцем.

Питання оновлення шкільної суспільствознавчої освіти відповідно до європейських стандартів забезпечення якості освіти відображено в працях К.О. Баханова, А.А. Булди, В.С. Власова, Н.М. Гупана, Т.В. Ладиченко, О.І. Пометун, Ф.Г. Турченка, О.Ф. Турянської, О.А. Удада та багатьох ін. Вимоги до професійно-педагогічної підготовки (в тому числі – предметно-методичної) компетентних фахівців-педагогів, учителів, які уміють, готові і прагнуть працювати в умовах інноваційних змін у вітчизняній системі освіти, сформульовані в роботах О.С. Глузмана, В.М. Гриньової, І.П. Єрмакової, І.А. Зязюна, О.П. Рудницької, Л.О. Савченка, В.О. Сластьоніна, А.М. Старєвої та ін.

Однак, визначення основних орієнтирів і особливостей формування предметно-методичної компетентності майбутнього вчителя суспільствознавчих дисциплін в умовах університету потребує ґрунтовних наукових досліджень та широко обговорення на всіх рівнях вітчизняної системи освіти. Саме розкриттю цього аспекту професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя-суспільствознавця і присвячена наша стаття.

Професійна підготовка, як синонім “професійної освіти” розглядається невід’ємною складовою частиною єдиної системи освіти. А зміст її включає поглиблене засвоєння наукових основ і технології обраного виду праці, розвиток спеціальних практичних навичок і вмінь, формування особистісних якостей, важливих для роботи в певній сфері людської діяльності.

Професійно – педагогічна підготовка вчителя є поєднанням загально педагогічної підготовки (процесу послідовного опанування студентами змісту дисциплін педагогічного циклу в

єдності їх теорії і практики) і методичної підготовки, що надає першій цілісність і специфічну професійну спрямованість.

За Н.В. Зеленко, методична підготовка майбутнього вчителя є процесом формування у нього відповідних знань, вмінь та навичок, котрі в майбутньому забезпечать останньому змогу проектувати та здійснювати освітній процес [4, с. 35]. В.І. Луговий визначає предметно-методичну підготовку як знання предмету і способів його засвоєння учнями [6, с. 91]. На думку В.І. Земцової, основою предметно-методичної підготовки є сукупність функціональних і структурних компонентів, взаємодія яких породжує інтегративну якість учителя – методичну готовність [5, с. 2].

Дослідження поглядів вище названих науковців, а також вивчення сутності, змісту та особливостей предметно-методичної підготовки майбутнього вчителя (в працях К.О. Баханова, А.А. Булди, С.О. Нікітчиної, О.І. Пометун, А.М. Старевої, Ф.Г. Турченко, О.Ф. Турянської, А.В. Хуторського, О.А. Удода) дозволили розглядати її як багатоелементну структуру, що складається з мети і завдань; змісту, принципів його відбору і структурування; методичного забезпечення викладання; системи оцінювання методичної готовності студентів до майбутньої професійної діяльності. Результатом цієї підготовки повинен стати вчитель зі сформованою предметно-методичною компетентністю.

Предметно-методична компетентність учителя суспільствознавчих дисциплін докладно висвітлюється в працях А.М. Старевої, яка у своїх дослідженнях дає таке її визначення: предметно-методична компетентність учителя суспільствознавчих дисциплін є складовою професійної здатності педагога здійснювати методичну діяльність, пов'язану із навчанням відповідних дисциплін, що є результатом системної багаторівневої, поетапної підготовки й виражається в ціннісному ставленні до суспільствознавчих дисциплін, наявності фахових і методичних знань, володінні специфічними для дисциплін суспільствознавчого змісту методичними вміннями та навичками, певному (або ж – первинному) педагогічному досвіді навчання суспільствознавству, що означає виконання вчителем професійних дій із необхідною якістю, щодо відповідних державних стандартів освіти і нормативно-регулювальних документів [10, с. 201].

Предметно-методична компетентність майбутнього вчителя суспільствознавчих дисциплін містить у собі такі невід'ємні складові, формування яких повинне відбуватися у стінах університету та під час педагогічних практик: знання теорії та методики навчання комплексу предметів суспільствознавчої галузі, зокрема, відповідних традиційних і специфічних форм, методів, прийомів, засобів навчання, особливостей їх застосування у навчальному процесі з огляду на предметні особливості; вміння і навички з планування і реалізації навчального процесу з конкретного суспільствознавчого предмета, з обов'язковим урахуванням індивідуальних психологічних і вікових особливостей учнів, по плануванню підвищення власного професійного, методичного рівня; досвід організації навчально-виховного процесу, окремих його форм і етапів; ціннісне ставлення до обраної професії, предмету навчання, особистості учня.

Аналізуючи зміст поняття “предметно-методична компетентність майбутнього вчителя”, зазначимо, що фактично, у навчальному процесі університету предметно-методична підготовка майбутнього вчителя суспільствознавчих дисциплін орієнтується на те, щоб він оволодів змістом і способами, цінностями майбутньої професійної діяльності, котра обумовлюється структурою та функціями методики навчання відповідних предметів.

Навчання студентів методичній діяльності відбувається впродовж усього терміну його професійно-педагогічної підготовки, а основна роль у цьому процесі належить дисциплінам педагогічного спрямування, курсам теорії та методики навчання відповідних предметів, ознайомчим та виробничим педагогічним практикам. Відтак, предметно-методична підготовка майбутнього вчителя-суспільствознавця передбачає нерозривний зв'язок теоретичної, теоретико-практичної і практичної підготовки студентів (її змісту, організаційних форм, методів навчання та оцінювання результатів навчальної діяльності).

Теоретична підготовка студентів – майбутніх учителів суспільствознавчих дисциплін у своєму змісті містить інтегровані знання з дисциплін “Педагогіка”, “Історія педагогіки”, “Вікова психологія”, “Педагогічна майстерність” тощо. Зміст теоретико-практичної підготовки майбутніх учителів складають методичні знання й навички наукового дослідження механізмів формування предметних компетенцій школярів на уроках і позакласних заходах суспільствознавчого спрямування, що їх студенти набувають під час вивчення дисциплін “Теорія та методика навчання історії”, “Шкільний курс “Історія України” та методика його викладання”, “Шкільний курс “Всесвітня історія” та методика його викладання”, “Теорія та методика навчання суспільно-політичних дисциплін”, а також під час проведення навчальних екскурсій, тренінгів тощо. Зміст практичної підготовки, яка здійснюється під час педагогічних практик, у ході самостійної роботи, зокрема при виконанні курсової й кваліфікаційної робіт, складають методичні вміння формування і розвитку учнівських компетенцій на уроках і позакласних заходах та навички їх наукового дослідження.

Система предметно-методичної підготовки майбутніх учителів передбачає організаційні форми навчання, спрямовані на: 1) набуття студентами знань – лекції, семінарські заняття, навчальні екскурсії, консультації; 2) оволодіння навичками й уміннями – практичні, лабораторні заняття, навчальні конференції, навчальна та виробнича практика; 3) контроль знань, навичок і вмінь – модульні контрольні роботи, заліки, іспити, курсова й випускна кваліфікаційна роботи, педагогічна практика. Також виокремимо самостійну роботу, спрямовану на формування самоосвітньої компетентності студента, як фундаменту професійного зростання майбутнього вчителя, формування у нього соціально цінних і професійно-значущих якостей [2, с. 74].

Методами предметно-методичної підготовки майбутнього вчителя в університеті, згідно джерел навчання, є: комунікативні методи, що охоплюють методи й процедури контакту студента з безпосереднім джерелом знань (викладачем методики, шкільним вчителем, керівником педагогічної практики, Internet тощо.); текстологічні методи, що передбачають методи набуття знань із фахових документів (навчальних планів і програм, методичних листів МОН України тощо) і фахової літератури (монографій, підручників, навчальних посібників, методичних рекомендацій, науково-методичних статей тощо).

При цьому комунікативні методи поділяються на пасивні й активні: в перших провідна роль належить викладачеві методики, шкільному вчителю етики (студент лише фіксує зміст лекції, навчальної діяльності вчителя й учнів тощо); в активних методах ініціатива належить студентові, який активно контактує з викладачем методики, практикуючим учителем (активні методи поділяються на групові (мозковий штурм, круглий стіл, ділові ігри та ін.) та індивідуальні методи (анкетування, інтерв'ювання, вільний діалог, експертні ігри та ін.).

Контроль процесу й результату предметно-методичної підготовки майбутнього вчителя суспільствознавчих дисциплін містить: поточний контроль, що передбачає процесуальне оцінювання (в тому числі самоаналіз, самооцінювання), та підсумковий контроль з результативним оцінюванням. Поточний контроль здійснюється в межах таких організаційних форм навчання: семінарських і практичних занять, консультацій, педпрактики, навчальних екскурсій, конференцій та включає такі процедури методу процесуального оцінювання: 1) оцінку методичного розвитку студента, 2) процесуальну оцінку його критичного мислення, 3) методичний портфель. Кожна з перерахованих організаційних форм навчання має власний об'єкт контролю: 1) знання, 2) навички і вміння, 3) самоосвітню компетентність [7, с. 75].

Поточний контроль дозволяє викладачу методики та керівнику педагогічної практики впродовж кожної з організаційних форм навчання отримувати інформацію та надавати її студентові передусім про рівень сформованості у нього компонентів методичної готовності до здійснення майбутньої професійної діяльності на конкретному етапі її формування: методичних знань на семінарських заняттях, навчальних екскурсіях, консультаціях; методичних навичок

на практичних заняттях, навчальних конференціях, у ході самостійної роботи; методичних умінь на педпрактиці, а також самоосвітньої компетентності при виконанні курсової й випускної кваліфікаційної робіт і методичного аспекту готовності впродовж усіх організаційних форм навчання. Підсумковий контроль реалізується шляхом таких організаційних форм: модульна контрольна робота, залік, курсовий екзамен, заліковий урок і позакласний захід на педпрактиці, захист курсової й випускної кваліфікаційної робіт.

У процесі ефективної предметно-методичної підготовки майбутнього вчителя суспільствознавчих дисциплін останній: усвідомлює, що ефективність його діяльності залежить від продуктивності власних рішень; уміє вести зовнішній і внутрішній професійний діалог, критично аналізувати різні варіанти рішення конкретної педагогічної задачі; будує основи власної авторської методики навчання суспільствознавчих дисциплін на основі співставлення традиційних схем педагогічної діяльності з її інноваційними взірцями; здатен “відмовитися від стереотипів” – рефлексувати власний досвід, обґрунтовувати, апробувати власну методичну систему [8, с. 91-92].

Отже, предметно-методична підготовка майбутнього вчителя суспільствознавчих дисциплін, орієнтована на формування професійної компетентності останнього, базується на основі системного, особистісно орієнтованого, діяльнісного і компетентнісного підходів та характеризується формуванням у студентів цілей, мотивів, відповідних компетенцій навчання учнів суспільствознавчих дисциплін та проведення відповідних уроків під час педагогічних практик і в майбутній професійній діяльності з урахуванням новітніх педагогічних тенденцій і методичних розробок.

Список використаних джерел

1. Болюбаш Я.Я. Організація навчального процесу у вищих закладах освіти : [навч. посіб. для слухачів закладів підв. кваліф. системи вищої освіти] / Я.Я. Болюбаш. – К. : ВВП “КОМПАС”, 1997. – 64 с.
2. Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи : [підруч. за модульно-рейтинговою системою навчання для студ. магістратури] / С.С. Вітвицька. – Київ : Центр навчальної літератури, 2006. – 384 с.
3. Гура О.І. Педагогіка вищої школи: вступ до спеціальності : [навч. посіб.] / О.І. Гура. – Київ : Центр навчальної літератури, 2005. – 224 с.
4. Зеленко Н.В. Взаимосвязь проектирования и самопроектирования методических компетенций в системе общетехнической и методической подготовки учителя технологи : автореф. дис. на соискание уч. степени д-ра пед. наук : 13.00.02 / Н.В. Зеленко ; Армавирский государственный педагогический университет. – Астрахань, 2006. – 41 с.
5. Земцова В.И. Система методической подготовки учителя: структура и содержание / В.И. Земцова // Наука и Школа. – 2002. – № 3. – С. 2–8.
6. Луговий В.І. Педагогічна освіта в Україні : структура, функціонування, тенденції розвитку / В.І. Луговий ; за заг. ред. акад. О.Г. Мороза. – К. : МАУП, 1994. – 196 с.
7. Нагаев В.М. Методика викладання у вищій школі : [навч. посіб]. – К. : Центр учбової літератури, 2007. – 232с.
8. Никишина И.В. Подготовка учителей к реализации гуманистической направленности обучения средствами методической работы / И.В. Никишина. – М., 1992. – 160 с.
9. Скаткин М.Н. Дидактика средней школы : [некоторые проблемы современной дидактики] / М.Н. Скаткин. – М. : Просвещение, 1982. – 319 с.
10. Старева А.М. Наступність і неперервність у сучасній методичній підготовці вчителя суспільствознавчих дисциплін / А.М. Старева // Формування професійно успішної особистості як ключова домінанта розвитку сучасної університетської освіти : Збірник тез за матеріалами Всеукраїнської науково-практичної конференції / за заг. ред. В.Д. Будака, О.Є. Олексюк. – Миколаїв : МНУ, 2012. – 266 с., С. 199-201.

The author gives the theoretical substantiation of basic guidelines and characteristics of forming the subject-methodical competence of a future teacher of social sciences at the stage of vocational teacher training at the university. It has been established that the subject-methodical competence of a future teacher of social sciences includes the integral components, formation of which should be realized at the University and during the pedagogical practices. These are: knowledge of theory and methods of teaching social science subjects, in particular relevant traditional and specific forms, methods techniques, learning tools, especially their use in education because of their substantive features; skills in planning and implementation of educational process with specific social science subject, with the obligatory account of age and individual psychological characteristics of students, improving planning their own professional, methodical level; experience of the educational process, some of its forms and stages; value attitude to the chosen profession, the subject of education, and the students personality. Teaching students the methodical activity occurs throughout the term of vocational teacher training, and the main in this process are the disciplines of pedagogical orientation, courses on theory and methods of teaching relevant subjects, study and production of teaching practice. Subject-methodical preparation of a future teacher of social sciences, focused on the formation of professional competence latter is based on systematic and personally oriented, activity and competency approaches and is characterized by the formation of students' goals, motives during their teaching practice with the latest educational trends and methodologies.

Key words: professional and pedagogical training, professional competence, methodical competence of subject, object and methodical competence of future teacher of social sciences, social sciences.

УДК 378

Новакова Любов

Novakova Liubov

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРІГАЮЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ

THEORETICAL BASES OF FUTURE DOCTORS' HEALTH SAVING COMPETENCE FORMATION

У статті розглядається проблема визначення і характеристики теоретичних основ формування здоров'язберігаючої компетентності майбутніх лікарів у процесі професійної підготовки у вищих медичних навчальних закладах. Уточнено сутність основних понять і напрямів наукових досліджень як засадничих теоретичних основ формування здоров'язберігаючої компетентності майбутніх лікарів.

Ключові слова: здоров'я, здоровий спосіб життя, культура здоров'я, здоров'язберігаюча компетентність, майбутні лікарі.

Вивчення проблеми формування здоров'язберігаючої компетентності майбутніх лікарів передбачає обґрунтування теоретичних основ цього процесу, які сприятимуть розкриттю сутності основних дефініцій, що складають понятійно-термінологічний апарат педагогічного дослідження й уможливають визначення основних напрямів удосконалення професійної підготовки студентів у вищих медичних навчальних закладах. Такими науковими поняттями є терміни “здоров'я”, “здоровий спосіб життя”, “здоров'язберігаюча компетентність” тощо.

Поглиблений аналіз результатів наукових розвідок з анонсованої проблеми свідчить, що теоретичними основами формування здоров'язберігаючої компетентності майбутніх лікарів є праці дослідників, які розглядали цей феномен як наукову проблему (О. Антонова); здійснювали формування здоров'язберігаючої компетентності засобами фізичного виховання

у студентів вищих навчальних закладів (Д. Воронін) та в закладах післядипломної освіти (Н. Устинова); конкретизували педагогічні умови вдосконалення культури зміцнення здоров'я студентів у системі фізичного виховання у вищому навчальному закладі (О. Глагошук); присвячували наукові пошуки формуванню здоров'язберігаючої компетентності майбутніх фахівців певного профілю підготовки: майбутніх учителів біології (Т. Бондаренко), фізичної культури (І. Іваній) та реабілітації (Н. Белікова), економістів (О. Шукатка), соціальних педагогів (Л. Грицюк) і соціальних працівників (О. Тополь), вивчали теоретико-методичні засади формування культури здоров'язбереження як світоглядної орієнтації студентів (Н. Башавець) та ін. Однак проблема визначення й аналізу теоретичних основ формування здоров'язберігаючої компетентності майбутніх лікарів залишається мало дослідженою.

Одним із аспектів теоретичних основ формування здоров'язберігаючої компетентності майбутніх лікарів є розуміння сутності здоров'я. Так, визначаючи філософсько-методологічні аспекти вимірювання прямих характеристик здоров'я, Н. Башавець і пропонує розглядати його як динамічний процес рівноваги організму з навколишньою природою й соціальним середовищем, за якого всі закладені в біологічній і соціальній сутності людини здатності виявляються найбільш повно [1, с. 111]. На думку В. Горащука, здоров'я є саме тим потенціалом, який забезпечує людині змогу пристосуватися до змін навколишнього середовища, здолати хворобу, відтягнути старіння. Дослідник розкриває його зміст здоров'я як індивідуальну й соціальну цінність, динамічне “явище системного характеру, що постійно взаємодіє з навколишнім середовищем і змінюється разом з ним” [3, с. 132-133].

Особлива увага приділяється проблемі здоров'я в сучасних педагогічних дослідженнях, де це поняття розглядається науковцями як соціально-біологічна основа життя всієї нації та як результат політики держави, що створює у своїх громадян духовну потребу ставитися до свого здоров'я як до основної цінності [7, с. 23]; як природний психофізичний і духовний стан людини, який забезпечує її повне біосоціальне функціонування, фізичну та інтелектуальну працездатність, достатню адаптацію до природних впливів та мінливості зовнішнього середовища. Узагальнення різних підходів до трактування здоров'я відображено в “Енциклопедії освіти”, де цей феномен тлумачиться як правильна, нормальна діяльність організму, розглядається як процесуальний, динамічний, функціональний стан, що характеризується морфологічною цілісністю високим енергетичним потенціалом, оптимальними адаптаційними реакціями на зміни довкілля, що забезпечує гармонійний фізичний, психо-емоційний і соціальний розвиток особистості, її активне довголіття, повноцінне життя, ефективну протидію захворюванням [4, с. 318].

У цьому сенсі доцільно розглядати здоров'я мірилом життєвого виявлення людини, гармонійною єдністю фізичних, психічних, трудових функцій, які зумовлюють повноцінну участь людини в різних галузях суспільної діяльності, що потребує реалізації *здорового* (корисного для здоров'я [2, с. 455]) *способу життя* (що є системою прийомів, яка дає змогу зробити певний уклад, характер життя [2, с. 1375]).

Етимологічний аналіз слова “жити”, яке має праслов'янське коріння, доводить його спорідненість із такими словами, як словацьке “лікувати” (тобто, спрямовувати до здоров'я), литовське “видужувати” (тобто, ставати здоровим), а в українській лексиці – вести той або інший *спосіб життя*.

В останні роки у дослідженні проблеми здорового способу життя умовно визначилися три основних напрями:

- 1) філософсько-соціологічний, у якому здоровий спосіб життя розглядається науковцями як певна глобальна соціальна проблема, об'єктивна потреба сучасного соціального розвитку (В. Барановський);
- 2) медико-біологічний, що відображає сутність здорового способу життя як комплекс профілактичних оздоровчих заходів, які забезпечують гармонійний розвиток і зміцнення здоров'я, підвищення працездатності людей, подовження їх творчого довголіття (Л. Вовк, Л. Волошко);

3) психолого-педагогічний, представники якого вважають, що для збереження здоров'я дуже важливою є мотивація здорового способу життя (Д. Вікторов, Л. Матузов), виховання, освіта (Ю. Палічук) і розуміння людиною своєї психології (О. Васильєва) тощо.

Однак, на нашу думку, доцільним було б виокремити ще й компетентнісний підхід до формування здорового способу життя, згідно з яким необхідно конкретизувати основні компетенції, якими повинна володіти особистість, котра прагне зберегти і підтримувати належний рівень здоров'я впродовж життя. Адже здоровий спосіб життя – це модель життєдіяльності людини, пов'язана з уявленнями про особистісну і соціальну цінність здоров'я засобами, формами і способами його збереження.

Уявлення про сучасну концепцію здоров'я, здоровий спосіб життя, умови та чинники впливу на здоров'я, шляхи його формування, збереження і зміцнення забезпечують свідоме ставлення людини до ситуацій, які становлять ризик для життя і здоров'я. Усвідомлення особистості відповідальності за власне життя і здоров'я – важливий компонент формування ціннісного відношення до здорового способу життя. У цьому сенсі слушною є думка Н. Башавець, яка вважає здоров'я власною цінністю людини, що виявляється через стійкий фізичний, соціальний, психологічний, духовний стан і дає змогу повноцінно виявляти себе в будь-якому виді діяльності (навчальному, професійному, спортивному, побутовому тощо) [1, с. 115].

Розширене розуміння сутності здорового способу життя знаходимо в дослідженні Н. Завидівської, котра вбачає у цьому понятті такі форми повсякденного життя, які відповідають гігієнічним правилам, розвивають адаптивні можливості організму, сприяють успішному відновленню, підтримці і розвитку його резервних можливостей, повноцінному виконанню особистістю соціально-психологічних функцій. На думку дослідниці, сучасні вимоги до професійної підготовки студентів вимагають нового підходу до змісту професійно-прикладних основ формування здорового способу життя та їх фундаментального обґрунтування. Разом з тим, проблему формування здорового способу життя студентів не можливо вирішити, лише обґрунтувавши складові професійно-прикладних основ. Найголовніше – сприяти їх реалізації в процесі формування здорового способу життя [5].

Погоджуємося з думкою Б. Зисманова, що на сучасному етапі розвитку суспільства висувуються специфічні вимоги до освітнього процесу вищої школи з метою формування здорового способу життя [6, с. 44], зокрема:

- формування у студентів ціннісного відношення до власного здоров'я;
- сприяння всебічному фізичному розвитку і досягненню високого рівня загальної рухової підготовки індивіда;
- основою впливу на формування здорового способу життя вважати перенесення відповідних знань, умінь і навичок з однієї сфери діяльності в іншу;
- комплексне формування здорового способу життя з урахуванням усіх можливостей освітнього процесу, а також індивідуальних особливостей особистості;
- необхідність удосконалення і розвитку процесу формування основ здорового способу життя, незалежно від професійної спрямованості підготовки студентів тощо.

Отже, аналіз літературних джерел доводить, що формування здорового способу життя розглядається науковцями як складова процесу освіти. Водночас філософське тлумачення сукупності процесів виховання, освіти, розвитку об'єднується загальним поняттям "культура", що означає систему надбіологічних програм людської життєдіяльності (діяльності, поведінки і спілкування), що розвивається історично і забезпечує відтворення та зміну соціального життя в усіх його основних напрямках. Програми діяльності та поведінки представлені різноманітним знанням, норм, навичок, ідеалів, зразків діяльності та поведінки, ідей, гіпотез, цілей і ціннісних орієнтацій. Культура зберігає, транслює цей досвід, генерує нові програми діяльності й поведінки, які, реалізуючись у відповідних видах і формах людської активності, породжують реальні зміни в житті суспільства.

Формування ціннісного ставлення до здоров'я є важливою педагогічною проблемою, яка досліджується науковцями у різних напрямках. Так, на основі інтеграції філософського, соціологічного, психологічного, медичного, валеологічного, педагогічного та інших підходів до розуміння здоров'я як людської цінності науковці розглядають цей феномен як саморозвивальну та самокеровану систему [1], нормальний психосоматичний стан людини для реалізації свого потенціалу тілесних і духовних сил та потреб, вважаючи здоров'я результатом самопізнання тощо.

Поєднання понять “компетентність”, “здоров'я”, “здоров'язбереження” дають нам змогу конкретизувати сутність поняття “здоров'язберігаюча компетентність”. Актуалізація цієї проблеми пов'язана з прагненням педагогів, психологів, медиків, біологів, екологів, валеологів створити наукову теоретичну основу здоров'язбереження людини.

Досліджуючи здоров'язберігаючу компетентність, цей феномен слід розглядати як ключову, надпредметну компетентність, здатність здійснювати складні поліфункціональні, поліпредметні, культуродоцільні види діяльності, ефективно розв'язувати широкий спектр проблем формування, збереження і зміцнення здоров'я та організації здорового способу життя, пов'язаних як з професійною, так і суспільною діяльністю.

У процесі уточнення змісту здоров'язберігаючої компетентності узагальнено, що в професійній підготовці майбутніх лікарів слід враховувати такі чинники: забезпечення у студентів усвідомлення цінності здоров'я та формування мотивації до збереження власного здоров'я, довголіття; регулювання функціонального стану засобами, які не шкодять здоров'ю з метою підтримки оптимальної працездатності; визначення та використання індивідуальних раціональних прийомів навчальної (а в майбутньому – професійної) діяльності; обрання індивідуальної здоров'язберігаючої траєкторії освіти (професійної діяльності); забезпечення еколого-психологічної безпеки педагогічного середовища (з урахуванням міжособистісних взаємин, навчання з урахуванням стану здоров'я студента, екологічної ситуації, дотримання санітарно-гігієнічних вимог до організації навчального процесу тощо).

Грунтовний аналіз наукової літератури як засадничих теоретичних основ дає змогу припустити, що здоров'язберігаюча компетентність є сукупністю ключових компетенцій особистості й охоплює вміння, здібності, зорієнтовані на збереження, зміцнення та підтримку власного здоров'я:

- 1) соціально-діяльнісні компетенції охоплюють здатність особистості до формування власної активної громадянської позиції щодо здоров'язбереження, дотримання техніки безпеки, знання і застосування правил особистої гігієни;
- 2) загальнокультурні компетенції передбачають здатність особистості до формування культури здоров'я і харчування; наявність уявлень щодо філософських, релігійних, наукових і правових трактувань здоров'я; знання етнокультурних традицій і звичаїв збереження здоров'я;
- 3) когнітивні компетенції передбачають теоретичну готовність до процесу здоров'язбереження й охоплюють знання, необхідні для збереження і зміцнення здоров'я, самоосвіти в аспекті здоров'язбереження, а також для здійснення здоров'язбереження у власній майбутній професійній діяльності;
- 4) навчально-пізнавальні компетенції охоплюють вміння ефективно організувати навчальну діяльність із позицій розподілу навантажень і сил; формування умінь здоров'язбереження засобами навчально-пізнавальної діяльності; розвиток навичок розроблення індивідуальних траєкторій життєдіяльності й навчання;
- 5) інформаційні компетенції передбачають оволодіння раціональними способами аналізу інформації щодо збереження здоров'я, знаннями про шкідливі наслідки куріння, вживання алкоголю, наркотичних речовин; інформаційну освіченість у питаннях здоров'я;
- 6) діяльнісні (праксеологічні) здоров'язберігаючі компетенції передбачають оволодіння вміннями здійснювати здоров'язберігаючу діяльність у професійній підготовці майбутніх

лікарів, виявляти фактори, що негативно впливають на здоров'я людини, планувати і реалізувати індивідуальну та групову роботу щодо здоров'язбереження, максимально використовувати потенціал всіх ресурсів задля збереження власного здоров'я і здоров'я оточуючих;

- 7) компетенції особистісного здоров'язберігаючого вдосконалення охоплюють вміння володіти способами фізичного, духовного самовдосконалення, елементами психологічної освіченості, емоційної саморегуляції, самопідтримки і самоконтролю; уміння обирати індивідуальні засоби і методи розвитку фізичних, психічних і особистісних якостей;
- 8) ціннісно-сміслові здоров'язберігаючі компетенції охоплюють здатність формування цінностей життя, здоров'я та довголіття, мотивацію здорового способу життя, знання і застосування факторів позитивного впливу здорового способу життя на організм.

Тому здоров'язберігаючу компетентність слід розглядати в процесуально-динамічному аспекті як таку, що виявляється в діяльності, має діалектичний характер та охоплює всі сфери особистості. В основу сутності здоров'язберігаючої компетентності покладено теоретичні пошуки науковців щодо уточнення сутності феномену компетенцій/компетентності, здоров'язбереження, культури здоров'я майбутнього фахівця.

Отже, узагальнення теоретичних положень дає змогу припустити, що здоров'язберігаюча компетентність майбутнього медичного працівника є складним інтегрованим утворенням у структурі особистості фахівця, може розглядатися як складова його загальної культури й професійної компетентності, є виявом його культури здоров'я. Основоположним принципом формування здоров'язберігаючої компетентності майбутнього медика є активність пошуку здоров'ятворчого сенсу фахової освіти та занять з фізичного виховання і власної повсякденної практики життєдіяльності у спрямуванні освітнього процесу вищого медичного навчального закладу в єдності цільового, змістового і технологічного компонентів на кінцевий результат – формування здоров'язберігаючої компетентності.

Отже, формування здоров'язберігаючої компетентності майбутнього лікаря відбувається в процесі активного пізнання студентом змісту здоров'ятворчого сенсу особистості та професійної соціалізації, причинно-наслідкових зв'язків у світі безпечної життєдіяльності і зміцнення здоров'я в процесі здобуття фахової освіти.

Для успішного формування здоров'язберігаючої компетентності майбутніх лікарів у процесі фізичного виховання необхідно окреслити певні особливості цього процесу, що визначаємо як перспективи подальших наукових розвідок у нашому дослідженні.

Список використаних джерел

1. Башавець Н.А. Теоретико-методичні засади формування культури здоров'язбереження як світоглядної орієнтації студентів вищих економічних навчальних закладів : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Башавець Наталія Андріївна. – Одеса, 2012. – 555 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. – К. ; Ірпінь : ВТФ “Перун”, 2009. – 1736 с.
3. Горашук В.П. Сутнісна характеристика “культура здоров'я особистості” / В.П. Горашук // Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики : зб. наук. пр. – К., 2000. – Вип. 4. – С. 23–28.
4. Енциклопедія освіти / [голов. ред. В.Г. Кремінь]. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
5. Завидівська Н.Н. Професійно-прикладні основи формування здорового способу життя студентів вищих навчальних закладів економічного профілю : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Завидівська Наталія Назарівна. – Київ, 2002. – 230 с.
6. Зысманов Б.М. Педагогические условия формирования здорового способа жизни студентов в образовательном процессе вуза : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01; 13.00.08 / Зысманов Борис Михайлович. – Смоленск, 2006. – 154 с.
7. Фурманов А.Г. Оздоровительная физическая культура : учеб. для студентов вузов / А.Г. Фурманов, М.Б. Юспа. – Мн., Тесей, 2003. – 528 с.

The problem of the definition and characteristics of healthy theoretical foundations of competence of physicians in the process of training in higher educational institutions is described in the article. The essence of basic concepts and areas of research as fundamental theoretical bases of formation of healthy competence of doctors is specified.

Studies on the formation of healthy competence of doctors provides theoretical foundations of this process that will help to reveal the essence of basic definitions that make up the concepts and terminology of pedagogical research and make it possible to determine the main directions of professional training of students in higher educational institutions. These scientific concepts are the terms “health”, “healthy lifestyle”, “health saving competence” and others.

In-depth analysis of scientific studies on the problem at hand shows that the theoretical foundations of health competence of doctors are the works of researchers who have examined this phenomenon as a scientific problem (A. Antonov); formed the health-competence by means of physical education in universities (D. Voronin) and with postgraduate students (N. Ustynova); concretized the pedagogical conditions of improving health promotion culture of students in physical education in high school (A. Hladoschuk); dedicated scientific researches to the formation of healthy competence of specialists of particular profile: the future biology teachers (T. Bondarenko), physical education (I. John) and rehabilitation (N. Belikov), economists (O. Shukatka), social workers (L. Gritsyuk), (A. Topol), studied theoretical and methodological foundations for creating a health saving culture as the ideological orientation of students (N. Bashavets) and others. However, the problem of definition and analysis of the theoretical foundations of the formation of health competence of doctors is still not fully explored.

One of the aspects of the theoretical foundations of the formation of healthy competence of physicians is to understand the nature of health as a dynamic process of the balance of the organism with the environment and the social environment in which all laid in the biological and social nature of human ability are the most complete, because it provides a person the opportunity to adapt to changes in the environment, overcome disease, delay aging.

Key words: health, healthy lifestyle, health culture, health saving competence, future doctors.

УДК378.22:796/799:[001.895]

Остапов Андрій, Гордієнко Оксана, Мусяченко Євгеній

Ostapov Andrii, Gordiyenko Oksana, Musiyachenko Yevhenii

ОСОБЛИВОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ РЕЙТИНГОВОЇ СИСТЕМИ ПЕДАГОГІЧНОГО КОНТРОЛЮ В ПРОЦЕС ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

THE PECULIARITIES OF IMPLEMENTATION OF RATING SYSTEM OF PEDAGOGICAL CONTROL IN THE PROCESS OF TRAINING FUTURE TEACHERS OF PHYSICAL EDUCATION IN A HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENT

Автори статті на основі аналізу сучасних освітніх тенденцій у практичній педагогіці, дослідження процесів розробки й упровадження інноваційних технологій у галузі професійної підготовки студентів інститутів фізичного виховання і спорту виявили: необхідно вдосконалювати систему контролю знань і умінь майбутніх фахівців, у першу чергу, – з дисциплін, що визначають їх майбутню спеціалізацію; ураховуючи особливості навчання в інститутах фізичного виховання і спорту, необхідно застосовувати нові системи контролю, які базуються

на сучасних методиках оцінювання професійно-педагогічної підготовки студентів; зміст впроваджуваної системи педагогічного контролю повинен передбачати застосування різноманітних форм контролю, що забезпечувало б оцінку навчальних досягнень студентів у повному обсязі; визначені моделі систем контролю повинні базуватися на принципах обраної технологічної моделі навчання й забезпечувати ефективне функціонування навчально-виховного процесу в сучасних умовах.

Ключові слова: процес професійної підготовки, рейтингова система, педагогічний контроль, майбутні учителі фізичного виховання, вищий навчальний заклад.

Оцінювання якості знань – одна з головних проблем, вирішення яких передбачене Національною доктриною розвитку освіти України у XXI столітті [1, с. 35-41]. Як і в кожному технологічному процесі, так і в процесі навчання місце й характеристики контрольних операцій впливають на технологічні операції – зміст, форми й методи організації навчального процесу. Введення концепції неперервної освіти з базових дисциплін і перехід до ступеневої системи підготовки спеціалістів потребує впровадження державного стандарту знань на кожному з етапів ступеневої підготовки, нових технологій навчання й форм контролю успішності.

Модульна технологія навчання у вищій школі, зокрема, у системі професійної підготовки майбутніх фахівців із фізичного виховання – це система соціальних, психологічних і дидактичних заходів, що дає якісно нові результати навчально-виховного процесу. Означені заходи забезпечують високу якість професійно-педагогічної підготовки випускників інститутів фізичного виховання і спорту шляхом комплексного включення всіх компонентів навчального процесу: цілей, організації та методики навчання, його гуманізації, тісної педагогічної взаємодії викладачів і студентів [8, с. 476-89].

Аналіз сучасних освітніх тенденцій у практичній педагогіці, дослідження процесів розробки й впровадження інноваційних технологій у галузі професійної підготовки студентів інститутів фізичного виховання і спорту виявили, що необхідно вдосконалювати систему контролю знань й умінь майбутніх фахівців, у першу чергу, – з дисциплін, що визначають спеціалізацію студентів. Ураховуючи особливості навчання в інститутах фізичного виховання і спорту, необхідно застосовувати нові системи контролю, які базуються на сучасних методиках оцінювання професійно-педагогічної підготовки студентів, зміст впроваджуваної системи педагогічного контролю, безумовно, повинен передбачати застосування різноманітних форм контролю, що забезпечувало б оцінку навчальних досягнень студентів у повному обсязі [2, с. 12-37].

З великою зацікавленістю зустріла студентська спільнота перші цілеспрямовані кроки щодо входження освіти України до єдиного європейського освітнього простору. Але навіть і сьогодні, у 2015 році однією з найважливіших проблем, що виникає в процесі інтеграції європейської та української освітніх систем, на думку студентської молоді, є проблема зарахування кредитів і оцінювання навчальних досягнень студентів. Згідно з ECTS кредити присвоюються лише студентам, які успішно засвоїли навчальну дисципліну, про що засвідчуватимуть складені заліки, екзамени або інші форми оцінювання [8, с. 56-72]. Звідси виникає досить складна проблема уніфікації як шкали оцінювання, так і визначення єдиних критеріїв оцінювання.

Кредитно-модульний підхід до організації навчально-виховного процесу ініціює необхідність розробки нових державних стандартів у професійній освіті майбутніх фахівців з фізичного виховання, а також потребує впровадження в межах нової вузівської технології нових підходів до системи контролю й перевірки заданих стандартів знань. Це свідчить про необхідність застосування в освітньому процесі нових, різноманітних форм і методів контролю, які б відображали і були зумовлені особливостями навчання в інститутах фізичного виховання і спорту [10, с. 77].

Такими особливостями, на думку В.М. Корнілова, є те, що у структурі знань фахівця з фізичного виховання й спорту чітко відокремлюються дві складові частини: інформаційно-предметна

та операційно-діяльнісна. Тобто, вся сукупність знань студентів, що набувається, поділяється на теоретичні та практичні. При цьому перші є основою для других, і для перевірки й оцінки знань з даних складових необхідно передбачити різні форми й методи їх контролю [3, с. 33-45].

На погляд більшості науковців, такий підхід до виявлення сукупності характеристик, що контролюються, вірний лише частково, і певною мірою спрощує структуру дидактичних цілей. Визначення змісту зворотного зв'язку в означеній сфері потребує конкретизації та чіткого структурування цілемотиваційного комплексу пропонованої дидактичної системи і, відповідно, контрольно-рефлексивного її комплексу. Термін "практичні знання", на наш погляд, є не досить вірним тому, що операційно-діяльнісна частина будь-якої фахової програми курсу спортивно-педагогічних дисциплін будується за принципом діяльнісного підходу до формування дидактичних цілей та принципом функціональності змісту навчання. В такому випадку поняття "практичні знання" можливо замінити на "практичні вміння і навички", основою для яких є, безумовно, інформаційно-предметна складова [7, с. 13-124].

На заняттях зі спортивно-педагогічних дисциплін (гімнастика, легка атлетика, плавання, спортивні та рухливі ігри) викладач повинен оцінювати абсолютно різні за своєю структурою характеристики. Дидактичні цілі навчання з означених дисциплін зумовлюють необхідність вирішувати такі завдання як:

- формування системи теоретичних фахових знань;
- розвиток основних рухових якостей;
- формування необхідних рухових умінь і навичок;
- розвиток методичних умінь (володіння методикою проведення різних форм занять фізичними вправами) та методичного мислення [5, с. 233].

Аналіз сучасних освітніх тенденцій у практичній педагогіці, дослідження процесів розробки та впровадження інноваційних технологій у галузі професійної підготовки студентів інститутів фізичного виховання і спорту виявили, що:

- необхідно вдосконалювати систему контролю знань і вмінь студентів із дисциплін, що визначають їх майбутню спеціалізацію;
- урахувавши особливості навчання в інститутах фізичного виховання і спорту, необхідно застосовувати нові системи контролю, які базуються на сучасних методиках оцінювання професійно-педагогічної підготовки студентів;
- зміст впроваджуваної системи педагогічного контролю повинен передбачати застосування різноманітних форм контролю, що забезпечувало б оцінку навчальних досягнень студентів у повному обсязі;
- визначені моделі систем контролю повинні базуватися на принципах обраної технологічної моделі навчання й забезпечувати ефективне функціонування навчально-виховного процесу в сучасних умовах [9, с. 49-54].

Мета статті полягає у дослідженні теоретичних основ рейтингової системи педагогічного контролю й оцінювання навчальних досягнень студентів інститутів фізичного виховання і спорту в умовах кредитно-модульної системи організації навчального процесу.

Вирішення означених проблем, на наш погляд, стає можливим тільки за умови ефективної реалізації діагностичної, навчальної, виховної та організаційної функцій впроваджуваної системи педагогічного контролю. Результати діагностики, як основи реалізації цих функцій, повинні визначатися за допомогою сучасної методики контролю, яка б дозволяла:

- об'єктивно оцінити рівень професійних знань і вмінь;
- ретельно диференціювати студентів згідно визначеного рівня навчальних досягнень;
- стимулювати й активізувати навчальну діяльність;
- отримувати якісну інформацію щодо ефективності навчального процесу;
- удосконалювати процес навчання й рівень професійної підготовленості студентів.

Безумовно, що в основу системи педагогічного контролю навчальних досягнень студентів повинні бути закладені принципи й положення теорії кваліметрії, а оцінки, що використовуються для вимірювання знань і вмінь, повинні відповідати основним кваліметричним критеріям, що характеризують якість оцінювання. Це насамперед:

- можливість застосування норм оцінювання;
- характер шкали вимірювання та її операційні можливості;
- метрологічні вимоги (надійність, валідність, репрезентативність).

У загальнопоширеному трактуванні кваліметрію розуміють як галузь наукового знання, що вивчає методологію й проблематику розробки комплексних, а в деяких випадках – і системних кількісних оцінок якості будь-яких об'єктів (предметів, явищ, процесів). Останнім часом цей науковий напрям, орієнтований на кількісний опис якості предметів, активно розвивається. Специфічність педагогічної кваліметрії полягає в необхідності оцінювання психолого-педагогічних і дидактичних об'єктів.

Педагогічна кваліметрія, на думку багатьох дослідників, вважається інтегративним поєднанням педагогіки, психології, соціології, математики й кібернетики. Головною умовою застосування педагогічного кваліметричного інструментарію є діагностичність визначення мети, а це означає, що:

- а) опис формованої особистісної якості визначається у точних, безпомилкових формулюваннях, що відрізняють її від інших якостей;
- б) існує спосіб для однозначного виявлення в процесі об'єктивного контролю рівня сформованості діагностованої якості особистості;
- в) на основі даних контролю можливе вимірювання інтенсивності особистісної якості;
- г) розроблена шкала оцінки якості, яка спирається на результати вимірювань [9, с. 51-52].

Отже, пошуки оптимального інструментарію для вимірювання ефективності впроваджуваної в Полтавському національному технічному університеті імені Юрія Кондратюка модульної технології (а саме – визначення сукупності контрольованих характеристик і відповідного діагностичного інструментарію) цілком логічно свідчать про необхідність використання кваліметрії, як найбільш продуктивної у вирішенні дослідницьких завдань.

Аналіз наукових досліджень, що стосуються питань кількісного підходу до діагностики якості засвоєння знань і вмінь, показав, що найбільш доцільними є принципи теорії рівнів засвоєння. Найсуттєвішими, на нашу думку, для побудови діагностичного комплексу є два закони цієї теорії:

1. Закон ієрархічної структури видів діяльності в оволодінні досвідом, який визначає, що репродуктивна діяльність випереджає продуктивну.
2. Закон, згідно з яким діяльність на кожному рівні може бути виконана тільки за умови попереднього засвоєння відповідної інформації.

Однією з найскладніших проблем у науково-педагогічних дослідженнях завжди була й залишається проблема оцінки їх якості з точки зору вирішуваних завдань. У найзагальнішому вигляді передбачається відповідь на два питання: “Що оцінювати?” і “Як оцінювати?”.

Об'єктом оцінки виступає технологічна модель професійної підготовки майбутнього вчителя фізичного виховання і кінцевий її результат – особистість фахівця. Центральним же питанням є безпосередня процедура оцінювання, що передбачає теоретико-методологічне обґрунтування критеріального апарату, формування системи критеріїв та їх показників, які повинні бути конструктивно вимірюваними, а також необхідними й достатніми для оцінки якостей, що підлягають означеній процедурі. Для вирішення одного із завдань нашого дослідження потребувала уточнення змістовний бік поняття “критерій”, наскільки співпадає це поняття як загальнонаукова категорія з його розумінням в педагогіці. Тобто, наскільки критерії, висунуті у педагогічній літературі, відповідають певним вимогам і можуть бути використані в діагностичному комплексі. У спеціальній літературі поняття “критерій”

означає правило, згідно з яким визначається оцінка або конкретний вибір після процедури вимірювання. У цьому правилі відбито певну сукупність параметрів і характеристик, які беруться до уваги. Енциклопедичний словник пропонує таке визначення поняття “критерій” : ...це відмітна ознака, мірило, на підставі якого дається оцінка будь-якої дії, явища, ідеї” [7, с. 101-104].

У педагогіці означене поняття, як правило, трактується більш широко й не завжди коректно. Зокрема, в історії педагогіки відомо, які вимоги в якості критеріїв визначалися щодо особистості педагога – “здоровий глузд”, “добре вподобання”, “чуйне серце”. Така ситуація має місце й у багатьох сучасних дослідженнях. Наприклад, одним із критеріїв психологічної готовності керівників до управлінської діяльності визначено такий (за рівнями):

- “повністю правильні” знання,
- “частково правильні” знання,
- “неправильні” знання,
- “відсутність знань”.

Вирішуючи проблему оцінки ефективності модульно-рейтингової технології підготовки майбутніх учителів фізичного виховання, враховували описані у літературі теоретичні вимоги до побудови критеріального апарату, практичний стан проблеми й зробили спробу на основі системного та діяльнісного підходів обґрунтувати цілісну систему діагностично вимірюваних критеріїв.

Проаналізувавши показники активності, отримані на основі вивчення філософської, психологічної та педагогічної літератури, вирізнили такі, що трапляються найчастіше: ініціативність; динамічні характеристики діяльності (енергійність, інтенсивність, розмах, масштаб її результатів); позитивне ставлення до діяльності; сумлінність; самодіяльність; усвідомленість діяльності; наполегливість у досягненні мети; цілеспрямованість; творчість.

Визначаючи критерії творчої активності студентів у навчальній діяльності, керувалися розглянутими вище положеннями критеріального підходу, а також результатами досліджень сутності активності особистості й творчої активності як вищого ступеня її прояву.

Згідно означених вище структурних компонентів творчої активності (інтелектуальна ініціатива, позитивна навчальна мотивація, конструктивна комунікативна взаємодія), пропонуємо зупинитися на таких критеріях творчої активності студентів: проявлення інтелектуальної ініціативи; самостійність, спрямованість на саморозвиток; наявність оптимальної мотивації навчання.

Залежно від характеру взаємодії з об’єктом пізнання виокремимо як мінімум два види творчої активності – реконструктивну й конструктивну (творчу). Реконструктивна творча активність передбачає прагнення студентів реконструювати предмет або явище, змінити його, створюючи на цій основі новий продукт. Конструктивна творча активність висловлює намагання студента знайти принципово новий спосіб вирішення проблеми, який не є комбінацією вже відомих, сконструювати новий предмет. Така активність передбачає вирішення педагогічного завдання як здійснення основних етапів дослідження – вивчення фактів і явищ, висунення гіпотези вирішення завдання, вибір оптимального варіанта вирішення. У порівнянні з іншими підходами наведена точка зору може сприйматися достатньо переконливо, але виникає низка запитань: “Що розуміти під результатом досягнення цілей?”, “Чи не є рівень засвоєння знань і умінь однією з цілей?”

Наступний рівень критеріїв (змістовно-структурний) може бути визначений за відповідними компонентами змісту професійної підготовки – теоретичний, методичний, технічний і фізичний. Рівень оперативних критеріїв оцінки результативності навчально-пізнавальної діяльності в окремих блоках професійної підготовки (опанування теоретичних основ дисципліни, формування рівня технічної майстерності, методичних умінь, розвиток основних рухових якостей і здібностей) потрібно визначати окремо для кожної спортивно-педагогічної дисципліни.

Аналіз сучасних освітніх тенденцій у практичній педагогіці, дослідження процесів розробки та впровадження інноваційних технологій у галузі професійної підготовки студентів інститутів фізичного виховання і спорту виявили, що: необхідно вдосконалити систему контролю знань і вмінь студентів з дисциплін, що визначають їх майбутню спеціалізацію; враховуючи особливості навчання в інститутах фізичного виховання і спорту, необхідно застосовувати нові системи контролю, які базуються на сучасних методиках оцінювання професійно-педагогічної підготовки студентів; зміст упроваджуваної системи педагогічного контролю повинен передбачати застосування різноманітних форм контролю, що забезпечувало б оцінку навчальних досягнень студентів у повному обсязі; визначені моделі систем контролю повинні базуватися на принципах обраної технологічної моделі навчання й забезпечувати ефективне функціонування навчально-виховного процесу в сучасних умовах.

Оптимальним видом педагогічного контролю для запропонованої технології є рейтингова система оцінювання навчальних досягнень студентів за змістовно-структурними компонентами професійної підготовки, що дозволяє об'єктивно перевірити рівень сформованості професійних умінь студентів у повному обсязі з високим ступенем диференціації результатів контролю, забезпечити високий стимулюючий ефект навчання та уніфікованість критеріїв оцінювання провідних аспектів професійної підготовки, підвищити активність і самостійність студентів у навчальній діяльності, створити умови для формування навичок самоуправління, планування особистісного зростання.

Список використаних джерел

1. Бондарчук Ю.С. Удосконалення форм і методів навчання відповідно до вимог Болонського процесу: наук. моногр. / Ю.С. Бондарчук. – 2005. – № 2. – С. 35-41.
2. Железняк Ю.Д. Основы научно-методической деятельности в физической культуре и спорте: учеб. пособ. / Ю.Д. Железняк, П.К. Петров. – М.: Академич, 2002. – С. 12-37.
3. Корнилов В.М. Контроль профессиональных знаний и умений в процессе обучения студентов педагогического факультета института физической культуры: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04/ В.М. Корнилов. – М., 1986. – 151 с.
4. Куриш В.І. Багаторівневий тестовий контроль в діагностуванні знань студентів фізкультурних вузів з професійно-орієнтованих дисциплін: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / В.І. Куриш. – Львів, 1997. – 173 с.
5. Педагогическое физкультурно-спортивное совершенствование: учеб. пособ. / [Ю.Д. Железняк, В.А. Кашкаров, И.П. Кравцевич и др.]; под ред. Ю.Д. Железняка. – М.: Академия, 2002. – 384 с.
6. Сидорко О.Ю. Рейтингова система педагогічного контролю навчальних досягнень студентів інституту фізичної культури: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / О.Ю. Сидорко. – Львів, 1996. – 227 с.
7. Тимошенко З.И. Болонский процесс в действии: словарь основных терминов и определений / З.И. Тимошенко. – К. : Европ. Ун-т, 2007. – 320 с.
8. Юцявичене П.А. Теория и практика модульного обучения / П.А. Юцявичене – Каунас: Швиеса, 1989. – 272 с.
9. Яковлев Е.В. Квалиметрический подход в педагогическом исследовании: новое видение / Е.В. Яковлев // Педагогика. – 1999. – №3. – С. 49-54.
10. Ebel R. Measuring Educational achievement. – New Jersi. 1965. – P. 318-319.

The article deals with the peculiarities of introduction of the rating pedagogical checking system in the process of professional preparation of future teachers of physical education in higher educational establishments.

On the basis of analysis of modern educational tendencies in practical pedagogics, and researches of development and introduction of innovative technologies in the field of professional preparation of

students of physical education and sport institutes it has been found out that: it is necessary to improve future specialists' knowledge and abilities checking system, first of all, in the disciplines determining their future specialization; taking into account the peculiarities of study at the institutes of physical education and sport, it is necessary to apply the new checking systems based on the modern methods of evaluation of students' professional and pedagogical training; the contents of the inculcated pedagogical checking system must foresee the application of various forms of control providing the full estimation of students' educational achievements; the certain models of the checking systems must be based on the principles of selected technological model of study and provide the effective functioning of educational process under the current conditions.

Key words: process of professional preparation, rating system, pedagogical control, future teachers of physical education, higher educational establishment.

УДК : 378.9:378.147.88:54

Перетяцько Вікторія, Ткачук Оксана

Peretiatko Viktoriya, Tkachuk Oksana

ПРОФЕСІЙНА СПРЯМОВАНІСТЬ МЕТОДИКИ ПРОВЕДЕННЯ ЛАБОРАТОРНИХ ЗАНЯТЬ ДЛЯ СТУДЕНТІВ РІЗНИХ НАПРЯМІВ ПІДГОТОВКИ БІОЛОГІЧНОГО ФАКУЛЬТЕТУ

PROFESSIONAL ORIENTATION OF THE METHODS OF LABORATORY CLASSES CONDUCTION FOR THE BIOLOGICAL DEPARTMENT STUDENTS OF DIFFERENT SPECIALTIES

У статті розкривається досвід методики проведення лабораторних занять для студентів студентами біологічного факультету напрямів підготовки: "Біологія", "Хімія", "Екологія, охорона навколишнього середовища та раціональне природокористування". Висвітлюється розроблена авторами педагогічна система, сутність якої розкривається на прикладі засвоєння теми "Розчини".

Ключові слова: професійна спрямованість, лабораторні заняття, студенти різних напрямів підготовки.

Одним із завдань вищої освіти є забезпечення конкурентоспроможності випускників на світовому ринку праці. Виконання цього завдання можливо завдяки узгодженості результатів підготовки фахівців вимогам, які висуваються конкретною сферою їх професійної діяльності.

Принцип професійної спрямованості навчання передбачає вивчення тих предметів, які стосуються обраної професії [5, с. 47]. Цей принцип можна окреслити тезою: "Вчити не навчальній дисципліні, а фаху".

Проблема професійної спрямованості розкривалася в роботах С.В. Варбанець [1], де висвітлювалися питання навчання компонентній технології програмування, Л.Ю. Збаравської [2] – викладання курсу фізики в аграрно-технічному університеті, В.А. Копетчука [4] – методики навчання предметів математично-природничого циклу в медичному коледжі. Проте, питання специфіки проведення лабораторних занять для студентів різних напрямів підготовки розкриті не були.

На думку М.М. Фіцули, реалізація принципу професійної спрямованості навчально-пізнавальної діяльності передбачає формування культу професіонала й професійної діяльності стосовно майбутнього фаху студентів; прагнення різними методами надати процесу навчання

професійної спрямованості; вироблення професійно значимих якостей особистості і розвиток фахових здібностей студентів [7, с. 131].

У свою чергу, Т.І. Туркот визначає принцип забезпечення органічної єдності теоретичної і практичної підготовки фахівців вищої кваліфікації. Основними напрямками реалізації якого постають:

1. Розкриття значення теоретичних знань у професійній діяльності та загалом у життєдіяльності людини.
2. Розкриття фактів історії розвитку науки для демонстрації того, як наука і техніка розвивалися внаслідок практичних вимог суспільства.
3. Введення в навчальні курси професійно значущого матеріалу і формування професійно значущих умінь.
4. Використання життєвого досвіду студентів, прикладів із навколишнього життя, спостережень студентів.
5. Організація практичної діяльності (участь у семінарах, виконання лабораторних робіт, проходження виробничої практики, підготовка наукових робіт) з метою набуття вмінь застосовувати отримані у ВНЗ знання на практиці [6, с. 217-218].

Кафедра хімії Запорізького національного університету здійснює підготовку з хімічних дисциплін усіх напрямів підготовки біологічного факультету, зокрема: “Біологія”, “Хімія”, “Екологія, охорона навколишнього середовища та раціональне природокористування”. Викладачі кафедри в своїй роботі визначаються означеними принципами.

Метою статті є розкриття особливостей методики викладання навчального матеріалу на лабораторних заняттях із теми “Розчини” студентам різних напрямів підготовки біологічного факультету ЗНУ у відповідності до професійної спрямованості.

Навчання на першому курсі – дуже важливий етап у формуванні майбутнього фахівця. В цей період відбувається підготовка з фундаментальних дисциплін, засвоюються основи спеціальних знань і вмінь. Разом з тим, саме в цей час більшість студентів перебуває під впливом адаптаційних процесів, що характеризується їх відповідною поведінкою. Вони мають певні труднощі в опрацюванні лекційного матеріалу, підготовки до лабораторних занять, організації самостійної роботи тощо.

Навчальні робочі програми визначають для засвоєння теми “Розчини” для різних напрямів підготовки наступну кількість годин: для студентів-хіміків – 18, для студентів-біологів – 12, для студентів-екологів – 8. Виходячи з розподілу годин, перед викладачами постає завдання наповнення змістом лабораторних занять з урахуванням професійної спрямованості.

Упродовж першого тижня було проведено анонімне анкетування студентів-першокурсників усіх напрямів підготовки, яким викладається навчальна дисципліна “Хімія” за допомогою методу відкритих речень. Анкети відбивали специфіку і включали три позиції. Як приклад, наводимо зміст анкети для студентів-екологів: 1) Навчальна дисципліна “Хімія з основами біогеохімії” включена до плану підготовки студентів спеціальності “Екологія та охорона навколишнього середовища і раціональне природокористування” тому, що ...; 2) Знання з навчальної дисципліни “Хімія з основами біогеохімії” необхідні мені для ...; 3) Хімічні знання в майбутній професійній діяльності еколога допоможуть мені ...

Аналіз анкетних відповідей респондентів дозволив зробити узагальнення, що студенти, які здобувають кваліфікацію бакалавра хімії демонструють глибокі переконання у необхідності засвоєння хімічних знань для успішного опанування обраним фахом. Студенти, що здобувають кваліфікацію бакалавра біології, позитивно налаштовані на сприйняття навчальної інформації з нечітким усвідомленням її зв'язку з майбутнім фахом. Студенти, які здобувають кваліфікацію бакалавра екології, відрізняються від інших студентів тим, що дуже слабо розуміють необхідність одержаної хімічної інформації в подальшій професійній діяльності. Ситуацію поглиблює ще й той аспект, що у більшості студентів-екологів низький рівень загальноосвітньої хімічної підготовки, це пов'язано з не складанням ними зовнішнього незалежного оцінювання з хімії.

У дослідженнях Г.С. Кіпоренко [3], щодо особливостей викладання дисциплін екологічної спрямованості майбутнім інженерам-педагогам, розкриваються чотири рівні педагогічної системи, яка формується на основі цілей навчальної дисципліни та визначає зміст навчальної інформації, методи та засоби її викладання. Беручи за основу надану автором інформацію, в своїй роботі розробили власну педагогічну систему. Сутність якої викладена у вигляді таблиці 1 та висвітлюється на прикладі практичної складової засвоєння теми “Розчини” студентами різних напрямів підготовки.

Таблиця 1.

Змістовне наповнення лабораторних занять для студентів різних напрямів підготовки у відповідності до рівнів педагогічної системи

Рівень педагогічної системи	Напрямок підготовки		
	Хімія	Біологія	Екологія, охорона навколишнього середовища та раціональне природокористування
Ознайомчо-орієнтовний	Формування понять: розчин, розчинність, способи виразу концентрації й колігативні властивості розчинів, електролітична дисоціація, гідроліз; формування уявлень про взаємозв'язок між усіма характеристиками розчинів	Формування понять: розчин, розчинність, способи виразу концентрації розчинів, тургор, осмос; формування уявлень про принципи і закономірності існування біологічних систем	Формування понять: розчин, розчинність, способи виразу концентрації розчинів; формування уявлень про екологічні наслідки впливу антропогенної діяльності людини
Понятійно-аналітичний	Формування здатності аналізу впливу змін параметрів розчинів і зовнішніх умов на перебіг хімічних процесів у біологічних та промислових об'єктах	Формування здатності аналізу впливу змін параметрів розчинів і зовнішніх умов на життєздатність живих організмів	Формування здатності аналізу та відбору оптимальних методів та засобів дослідження екологічної ситуації в районах промислового виробництва із розрахунком концентрації шкідливих речовин
Творчий	Формування творчої діяльності щодо розробки оптимальних умов для забезпечення максимального кількісного виходу продуктів хімічних процесів	Формування творчої діяльності щодо розробки заходів забезпечення оптимальних умов існування живих організмів	Формування творчої діяльності щодо розробки заходів зменшення негативного впливу на навколишнє природне середовище
Творчо-аналітичний	Формування здатності оцінювання економічної ефективності прийнятих науково-технічних пропозицій щодо проведення хімічного процесу шляхом розв'язування задач виробничого змісту	Формування здатності внесення пропозиції щодо зменшення негативного впливу окремих характеристик розчинів на життєдіяльність біологічних систем шляхом розв'язування задач	Формування здатності внесення пропозиції щодо зменшення впливу окремих галузей чи виробництв на навколишнє середовище шляхом розв'язування задач виробничого змісту

На основі викладених положень змінюється методика проведення лабораторних занять у відповідності до принципу професійної спрямованості. Розглянемо деякі моменти вивчення

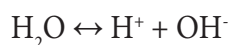
теми “Розчини”. Для студентів усіх напрямів підготовки поняття “розчин” розкривається як гомогенна термодинамічно стійка система змінного складу з двох і більшого числа компонентів, яка включає розчинник і розчинену речовину.

Для студентів-екологів та біологів вода розглядається як пріоритетний розчинник. Згідно теорії Арреніуса про електролітичну іонізацію розглядаємо поняття класифікації кислот та основ за характером їх дисоціації у водних розчинах. Для студентів-хіміків, поряд із водними розчинами, розглядається характер кислотно-основної рівноваги в неводних розчинах із вивченням сучасної теорії кислот і основ, яка базується на положеннях протонної теорії кислот і основ Бренстеда та електронній теорії Льюїса, які доповнюють одна одну.

Розчинність речовин розглядається як процес взаємодії молекул полярного розчинника (води) і молекул розчиненої речовини та вплив різних чинників, зокрема температури на розчинність кристалічних сполук та тиску на розчинність газів. Поняття про сильні і слабкі електроліти розкриваються на основі сформованого поняття “розчин” та теорії електролітичної дисоціації.

Поняття “гідроліз” розкривається як взаємодія солей із водою, що призводить до утворення слабких електролітів та зміни рН середовища. Формування поняття “гідроліз” для студентів-біологів та екологів відбувається через написання молекулярних, повних та скорочених іонних рівнянь реакцій гідролізу певних солей. Для студентів-хіміків крім того, розглядається вплив гідролізу на утворення продуктів реакції при змішуванні розчинів різних солей.

Подальше розкриття теми відбувається через характеристику понять реакція середовища: кисла, нейтральна, лужна. Привертається увага студентів усіх напрямів підготовки до того, що вода є не тільки найбільш поширеним розчинником для багатьох електролітів, але й ідеальним амфолітом. У воді присутні катіони та аніони у строго еквівалентних кількостях згідно з рівновагою:



Студенти засвоюють поняття “водневий показник – $\text{pH} = -\lg [\text{H}^+]$ ”. Для студентів, що набувають кваліфікацію екологів, поняття рН є одним з основних показників моніторингу навколишнього середовища. Для студентів-біологів, рН розглядається як показник середовища в живих організмах, важливих для здійснення обмінних біохімічних процесів. Для студентів, що набувають кваліфікацію хіміків, водневий показник розглядається, як обов’язкова умова прогнозування очікуваних продуктів, під час проведення окисно-відновних реакцій.

Невід’ємною складовою поняття “розчин” є вміст розчиненої речовини, який визначається як концентрація розчинів. Студенти-екологи оперують цими поняттями під час проведення дослідів лабораторної роботи та розв’язування задач виробничого змісту на заняттях і при виконанні завдань самостійної роботи. Студенти, що набувають кваліфікацію біологів, отримують основи застосування поняття “концентрація розчинів” на навчальній дисципліні “Хімія”, проте мають змогу ширшого його застосування в межах інших навчальних дисциплін упродовж усього терміну навчання. Підготовка хіміків передбачає на заняттях із навчальних дисциплін “Неорганічна хімія” та “Техніка хімічного експерименту” виконання студентами індивідуального завдання, спрямованого на формування умінь приготування розчинів із заданою концентрацією, включаючи підготовку посуду та підготовку розчиненої речовини згідно методики приготування розчину.

Отже, результатом професійної спрямованості методики проведення лабораторних занять є усвідомлення студентами різних напрямів підготовки специфічності одержаних хімічних знань та розуміння їх зв’язку з майбутнім фахом.

Наш досвід доводить, що така методика дозволяє студентам-екологам усвідомити, що хімічні знання в подальшому будуть використовуватися при засвоєнні профільних дисциплін, дозволять їм усебічно, в тому числі й з хімічних позицій, досліджувати стан довкілля та вплив на нього антропогенної діяльності, сприятимуть вирішенню екологічних проблем сьогодення.

Список використаних джерел

1. Варбанець С.В. Про необхідність професійної спрямованості навчання компонентній технології програмування [Електронний ресурс] / С.В. Варбанець. – Режим доступу: <http://www.ii.npu.edu.ua/2009-11-27-11-40-37/76--6/681-2009-11-27-12-10-09382>.
2. Збаравська Л.Ю. Професійна спрямованість навчально-виховного процесу в аграрно-технічних навчальних закладах в сучасній практиці навчання [Текст] / Л.Ю. Збаравська // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки : реалії та перспективи: – Київ : НПУ, 2008. – Вип. 11. – С. 98-102.
3. Кіпоренко Г.С. Особливості викладання дисциплін екологічної спрямованості для майбутніх інженерів-педагогів [Електронний ресурс] / Г.С. Кіпоренко // Проблеми інженерно-педагогічної освіти. – 2013. – № 38-39. – С. 241-246. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Pipo_2013_38-39_38.pdf.
4. Копетчук В.А. Методика формування професійної спрямованості навчання предметів математично-природничого циклу в медичному коледжі [Електронний ресурс] В.А. Копетчук // Професійна педагогічна освіта: інноваційні технології та методики: Монографія / За ред. О.А. Дубасенюк. – Житомир: Вид. жДУ ім. І. Франка, 2009. – С. 470-483. – Режим доступу: <http://eprints.zu.edu.ua/13365/1/%D0%9A%D0%BE%D0%BF%D0%B5%D1%82%D1%87%D1%83%D0%BA%20%D0%92.pdf>
5. Туркот Т.І. Педагогіка та психологія вищої школи: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / Т.І. Туркот, О.А. Коновал. – Херсон: Олді-плюс, 2013. – 466 с.
6. Туркот Т.І. Психологія і педагогіка вищої школи. Навчальний посібник / Т.І. Туркот. – Херсон: Олді-плюс, 2013. – 516 с.
7. Фіцула М.М. Педагогіка вищої школи: навч. посіб./ М.М. Фіцула. – 2-ге вид., доп. – К. : Академвидав, 2010. – 456 с.

The article reveals the experience of the methods of laboratory classes' conduction for the biological department students of specialties: "Biology", "Chemistry", "Ecology, Environment protection and Rational nature management".

The article contains the analysis of the authors' questionnaire of the first-year students who study biological subjects. As the result, the features of the biological study realization necessity were found. The students gaining the Bachelor of Chemistry degree demonstrated their deep conviction in the chemistry knowledge realization necessity for the successful acquiring of the specialty chosen. The students gaining the Bachelor of Biology degree were positively set for a learning information perception but they didn't completely realize the connection between studies and their future profession. The students gaining the Bachelor of Ecology degree differed from other students, and the difference was that they really slightly realized the chemical information relevance in their further professional activity. The situation was even deepened by the case that the vast majority of the ecology students demonstrated a very low level of the general and comprehensive Chemistry knowledge because they didn't pass the EIT (External Independent Testing) in Chemistry.

On the ground of the achieved knowledge and due to the principle of the professional orientation, a new pedagogical system was proposed, the point of which was explained in terms of the practical part of the topic "Solutions" acquirement. The rich in content laboratory classes filling for the students of the different schooling orientations were disclosed: introductory-oriental, conceptually-analytical, creative, and creatively-analytical.

The methods of the laboratory classes' conduction were changed due to the above-listed pedagogical system levels and the professional orientation. The information and tasks achieved an ecological content for the students-ecologists. The students-biologists were offered the material connected to the biological objects vital processes. The students-chemists were given the material of a topic in its deepened perspective with the demand of its practical use.

The result of the professional orientation method of the laboratory classes' conduction was the realization by the different schooling orientation students the specificity of the achieved Chemistry knowledge and its connection to the future profession.

Key words: professional orientation, laboratorial classes, students of the different specialties.

УДК 377.8:373.3.091.12.011.3-051:51](091)(477)”187/1917”

Приходько Тетяна

Prykhod'ko Tetiana

РОЛЬ НЕУНІВЕРСИТЕТСЬКИХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ У РОЗВИТКУ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ НА УКРАЇНСЬКИХ ЗЕМЛЯХ (КІНЕЦЬ ХІХ – ПОЧ. ХХ СТ.)

THE IMPORTANCE OF NON-UNIVERSITY EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN TRAINING MATHEMATICS TEACHERS ON THE UKRAINIAN TERRITORIES (THE END OF THE 19TH – THE BEGINNING OF THE 20TH CENTURIES)

У статті висвітлено вплив неуніверситетських закладів освіти на підготовку вчителів математики на підросійських українських землях (кінець ХІХ – поч. ХХ ст.). Проаналізовано навчальні плани педагогічних навчальних закладів та стан загальнопедагогічної підготовки вчителів у них. Висвітлено шляхи становлення і розвитку освіти жіноцтва та його вплив на покращення стану підготовки шкільних освітян зазначеного періоду.

Ключові слова: педагогічна освіта (середня), учительський інститут, учительська семінарія, освіта жінок, вищі жіночі курси, педагогічні курси.

У контексті вивчення питання підготовки шкільних учителів математики у середині ХІХ-на початку ХХ ст. на підросійських українських землях встановлено, що фаховою підготовкою таких спеціалістів займалися університети, випускники фізико-математичних факультетів яких не рідко йшли працювати (або поєднувати таку роботу з іншою) викладачами гімназій, реальних училищ. Однак, по-перше, такі вчителі, володіючи глибокими суто математичними знаннями, не набували належної педагогічної підготовки; по-друге, їх кількість не забезпечувала наявної на той час потреби у викладачах математики; по-третє, жінки не мали права на вищу освіту. Тому виникнення різних самостійних типів закладів педагогічної освіти (з середини 1870-х рр.) частково компенсувало недоліки професійної педагогічної підготовки випускників університетів і сприяло поступовому забезпеченню спеціально підготовленими кадрами навчальних закладів гілки середньої освіти.

Актуальність вивчення шляхів підготовки вчителів математики для середніх навчальних закладів полягає у важливості аналізу розвитку шкільної освіти, одним з важливих аспектів якого є забезпечення функціонування школи, спеціалізованої професійної підготовки вчителів. Нагадаємо, що предмет “математика” від початку поширення освіти входив до обов’язкових навчальних предметів уже в початковій школі.

Вивченням питання теоретичної та практичної професійно-педагогічної підготовки вчителів у вищій школі України у ХVІІІ-ХІХ ст. в останні десятиліття займалися такі вчені, як О. Абдулліна [1], Ю. Болотін [2], Н. Дем’яненко [3], О. Лавріненко [15] та ін. У досліджуваний період зросла роль жіноцтва у викладанні шкільної математики. З кінця ХІХ ст. вчителювання поступово ставало професією значної частини жінок, котрим вдалося здобути освіту. Над проблемою виникнення й формування жіночої освіти в Україні останнім часом працюють дослідники В. Добровольська [8], О. Драч, К. Кобченко [12], М. Єжова та ін.

Загалом вивчення питань підготовки висококваліфікованих учителів математики не нове і для вітчизняних істориків педагогіки. Такі вчені, як В. Боровик, Л. Вивальнюк, М. Віленкін, Г. Дорофеев, Є. Смирнов вивчали загальнопедагогічний складник математичної підготовки

майбутніх учителів-математиків, а науковці Г. Бевз, М. Кас'яненко, З. Слєпкань працювали над аналізом методичних аспектів підготовки вчителів математики до педагогічної діяльності. Та все ж досі не здійснено систематичного і цілісного аналізу проблеми підготовки вчителів математики у мережі закладів освіти, які діяли на українських землях наприкінці XIX – до 1917 р.

Метою статті є висвітлення шляхів підготовки вчителів математики у неуніверситетських навчальних закладах у визначених хронологічних межах.

На українських землях, що входили до складу Російської імперії, починаючи з 1860-х рр., тобто після низки державних реформ царя Олександра II, основним типом закладів для підготовки вчителів початкових шкіл, а також закладів середньої освіти стали учительські семінарії. Зазначимо, що такі навчальні установи надавали освіту, близьку за обсягом до сучасної середньої освіти, однак закінчення семінарії не давало випускникам права на отримання в майбутньому вищої освіти в університеті [5, с. 140].

Першу на Наддніпрянській Україні вчительську семінарію відкрили у Києві у 1869 р. У 1870-х рр. поступово відкрилися вчительські семінарії в Херсоні, Переяславі, Вовчанську на Харківщині, Острозі на Волині [23, с. 91]. Курс навчання в таких навчальних закладах тривав від 3 до 4 років. За даними дослідника Ф. Паначина [23] у семінаріях здебільшого навчалися діти заможних селян, сільського духовенства та чиновників. Якщо у 1871 р. у семінаріях Міністерства народної освіти селяни становили 32% семінаристів, то в 1894 р. цей показник зріс до 64% [23, с. 91]. До навчального плану семінарій входили такі предмети: закон божий, основи педагогіки, російська та церковнослов'янська мови, арифметика, основи геометрії, землемірство, креслення, історія Росії та деякі елементи всесвітньої історії, географія, природознавство, чистописання, малювання та співи [23, с. 92]. Крім того, семінаристи вивчали окремі ремесла, здебільшого за вибором педагогічної ради та гімнастику [там само]. Увага у міністерських семінаріях приділялася головним чином “техніці учительського ремесла”, а вивчення загальноосвітніх предметів відходило на другий план. Наголосимо, спеціальна підготовка з методики викладання шкільних навчальних предметів не проводилася.

Учительські семінарії поділялися на кілька типів: урядові, земські та приватні. Станом на 1 січня 1917 р. в Україні нараховувалося 44 учительські семінарії, з них 17 у Київському навчальному окрузі (13 чоловічих та 4 жіночі), 11 семінарій – в Одеському навчальному окрузі (9 чоловічих та 2 жіночі) та 16 чоловічих учительських семінарій у Харківському окрузі [23, с. 95]. Після створення УСРР у 1920-1921 рр. учительські семінарії було реорганізовано у трирічні педагогічні курси, згодом – у педагогічні технікуми.

Для початку XX ст. характерним стало відкриття на українських землях низки учительських інститутів, що пояснювалося значною нестачею вчительських кадрів. Головне завдання цих закладів полягало в підготовці вчителів для вищих початкових училищ та інших початкових (нижчих) і земських шкіл. Як зазначають відомі українські дослідники Н. Дем'яненко [3], В. Майборода [20], загальнопедагогічна підготовка в учительських інститутах відрізнялася від університетської освіти відносною змістовою та організаційною завершеністю, оскільки на педагогічні дисципліни відводилося достатньо часу. У доборі викладацького складу інститутів враховувалася педагогічна спрямованість особистості вступника, його схильність до педагогічної професії, а програми теоретичних курсів загальнопедагогічної підготовки в учительських інститутах були виключно авторськими, тобто розроблялися кожним викладачем у кожному інституті по-своєму. Як свідчать дослідники, підготовлені навчальні курси були глибокими й детальними [5, с. 139; 20, с. 15].

Від заснування вчительські інститути мали трирічний термін навчання і надавали права вступу до них лише особам чоловічої статі, які володіли знаннями за рівнем, не нижчими від повного шестирічного курсу міського училища [5, с. 139; 28]. Жінок не приймали до таких навчальних закладів [5, с. 140].

Перші вчительські інститути на українських землях було створено у Глухові (1874 р.) та Феодосії (1872 р.). На початку ХХ ст. в Україні було відкрито: Київський (1909 р.), Катеринославський (1910 р.), Вінницький (1912 р.), Миколаївський (1913 р.), Полтавський (1914 р.), та Чернігівський (1916 р.) учительські інститути [20, с. 15-17].

Проаналізувавши навчальні плани вчительських інститутів за 1900–1916 рр., виснуємо, що завданням перших двох років навчання була загальноосвітня підготовка студентів, яка, отже, передувала спеціальній професійній. Особливо важливо наголосити, що “підхід до розроблення навчальних планів ґрунтувався на головній меті – учительські інститути повинні були готувати не вузькопрофільних фахівців, котрі б знали лише на викладанні одного предмету, а широко освічених педагогів, здатних викладати кілька споріднених предметів” [20, с. 16]. В учительських інститутах, як і в семінаріях, вивчали Закон божий, педагогіку, російську мову і церковнослов’янське читання, арифметику й початки алгебри, геометрію, історію Росії, всесвітню історію, фізику, креслення, малювання, чистописання, співи, гімнастику [23, с. 84]. Отже, семінарії, ні інститути спеціально не готували вчителів математики.

Тобто, інститути створювали з метою підготовки вчителів для роботи в початковій школі підвищеного типу (з 1872 р. – для міських училищ, з 1912 р. – для вищих початкових училищ) [19]. Якщо порівнювати навчання у семінарії та в учительському інституті, то перші більше часу відводили вивченню гуманітарних предметів – мови, історії, географії, чистописання і особливо – Закону божого, і менше – математиці та природознавству.

Теоретичній загальнопедагогічній підготовці студентів в інституті починали приділяти увагу на другому році навчання. Вона охоплювала курси педагогіки, дидактики, психології та гігієни. Курс педагогіки, як правило, читали очільники закладів – директори інститутів, що підтверджувало її значимість як провідної навчальної дисципліни. Педагогіка викладалася обсягом 3 години на тиждень на II курсі та 2 години щотижня – на III курсі [5, с. 140].

Теоретичну професійно-педагогічну підготовку майбутніх учителів органічно доповнювали практичною, що здійснювалась на базі зразкового міського училища, яке діяло при кожному учительському інституті. Практика відбувалась, переважно, на III курсі та складалася з: 1) спостереження за уроками в училищі; 2) проведення пробних уроків; 3) чергування студентів в училищі; 4) психолого-педагогічне спостереження за кількома учнями для написання шкільних характеристик [23, с. 84; 26, с. 110].

Для обговорення шляхів удосконалення навчально-виховного процесу в імперських учительських інститутах у лютому-березні 1907 р. у С.-Петербурзі було скликано нараду директорів і викладачів таких закладів. Учасники наради всебічно обговорили питання про викладання педагогічних дисциплін та одностайно дійшли рішення, що “педагогіка має бути профільною дисципліною” [14, с. 17]. Особливо гостра дискусія розгорнулася довкола структури курсу “Педагогіка” й послідовності вивчення окремих його розділів [14, с. 17]. Реагуючи на пропозиції наради, у липні 1907 р. Міністерство народної освіти видало циркуляр, за яким пропонувалося внести зміни в організацію та зміст навчально-виховного процесу учительських інститутів відповідно до рішень наради. Основні положення зазначеного циркуляру зводилися до наступного: на останньому курсі навчання пропонувалося ввести поділ на 2 відділення: природничо-математичне та літературно-історичне; педагогічні дисципліни мали “займати центральне місце в інститутському курсі”; визнавалася доцільність розширення змісту програм навчальних предметів [14, с. 17-18]. Проте суспільно-політичні події 1905–1907 рр. не дали змоги втілити в життя основні положення, вироблені на нараді 1907 р., та викладені у згаданому циркулярі [там само].

Вважають, що учительські інститути відіграли позитивну роль у підготовці учительських кадрів та в поширенні освіти у Російській імперії [23, с. 88].

Однак, відомі педагоги того часу неодноразово висловлювали своє невдоволення низьким рівнем підготовки в учительських семінаріях. Так, наприклад, ще у 1883 р. громадський діяч і педагог М. Корф у статті “Наші учительські семінарії” в журналі “Вісник Європи” оцінював

рівень загальноосвітньої семінарської підготовки вчителів як дуже низький [23, с. 93; 13]. Причиною невдоволення педагога був дуже малий обсяг вивчення природничих наук, у той час як на вивчення закону божого відводилася в тиждень часу більше, ніж на вивчення чотирьох природничих дисциплін разом [13].

Ще однією формою підготовки вчителів була власне гімназійна освіта, а також освіта, здобута у міських, а згодом – вищих початкових училищах. Випускники цих закладів теж могли викладати у різних типах нижчих початкових шкіл.

Зазначимо, що як окрему гілку в підготовці вчительських кадрів слід розглядати також різноманітні нижчі та середні педагогічні курси, що діяли при вчительських семінаріях. Вони діяли і на постійній основі і періодично (зокрема влітку – літні педагогічні курси) [23, с. 96].

Певну роль у забезпеченні початкової і середньої школи вчительськими кадрами відіграли і жіночі навчальні заклади. Нагадаємо, що за університетським статутом 1863 р. жінки не одержали права навчатися в державних вищих навчальних закладах. Та все ж в останній третині XIX ст. поступово почали руйнуватися соціальні стереотипи стосовно прав жінок у суспільстві, їхнього життєвого призначення. Суспільна думка обґрунтовувала необхідність запровадження жіночої освіти і для підвищення освітньо-культурного рівня жіноцтва, і для розширення можливостей набуття дівчатами професії, яка б давала засоби для існування в соціумі. Однією з передумов створення системи жіночих навчальних закладів у Росії став також украй недостатній рівень грамоти простонароддя, що, в свою чергу, відображалось на потенційних можливостях інтелектуального розвитку суспільства загалом [16].

Жіночі державні навчальні заклади здебільшого підпорядковувалися або Міністерству народної освіти (гімназії та прогімназії), або Відомству установ імператриці Марії (інститути шляхетних дівчат, гімназії та прогімназії) [16]. Після закінчення закладу учениці отримували атестат домашньої вчительки, а ті, хто отримали нагороду (медаль чи книгу) – атестат домашньої наставниці та право без іспитів вступати на платні педагогічні курси. Знання оцінювалися за дванадцятибальною шкалою [16, с. 367].

Проаналізувавши “Статут жіночих гімназій Відомства установ імператриці Марії” [25], засвідчуємо, що навчальний курс жіночих гімназій складався з таких предметів: 1) Закон Божий; 2) російська мова та словесність; 3) арифметика та геометрія; 4) початки педагогіки; 5) французька мова; 6) німецька мова; 7) історія; 8) географія; 9) природознавство; 10) чистописання; 11) малювання; 12) співи; 13) жіноче хазяйське рукоділля; 14) танці [25]. Додатково до цих предметів могли навчати німецької та французької мови, а також танців для учениць [16, с. 368].

На другу половину XIX ст. припадає збільшення кількості жіночих середніх навчальних закладів духовного відомства – парафіяльних училищ, що відкривалися за рішенням Святого Синоду. Це були напівзакриті навчальні заклади, закінчивши навчання в яких, вихованки отримували право на викладання в початковій школі [16, с. 369].

Наполегливе відстоювання жіноцтвом у 1860-1890-х рр. права на здобуття освіти викликала поживлений інтерес громадськості до проблеми жіночої освіти: крім дискусій про шляхи її розвитку, почали створювати численні комісії та подавати до уряду проекти та прохання щодо розширення прав жінок в освітній сфері. Так, у 1867 р. у С.-Петербурзі на I-му з’їзді натуралістів Є. Конрадї зробила доповідь про необхідність жіночої освіти та відкриття курсів із фізико-математичних та історико-філологічних наук для жінок. Під петицією ректору С.-Петербурзького університету поставили свої підписи понад 400 жінок. Та, на жаль, ця спроба відстояти права жіноцтва зазнала поразки [16, с. 369]. Питання лишалося невирішеним ще й до 1870-х рр., а вища освіта – недосяжною для переважної більшості жінок, оскільки до лав вищих навчальних закладів жінок не допускали.

Однак заходи із заборони вищої жіночої освіти все ж виявилися малодієвими: жінки почали шукати можливість здобуття освіти закордоном. Бажаючи не допустити подальшого розвитку цього процесу, царський уряд у 1873 р. створив спеціальну комісію, яка

була змушена визнати необхідність впровадження вищих навчальних закладів для жінок [16, с. 369]. А в 1876 р. було оголошено Височайше повеління царя Олександра II, яке надало міністру внутрішніх справ право дозволити відкриття вищих жіночих курсів в університетських містах [16, с. 370]. І вже з 1880-х рр. у Російській імперії починають активно створювати Вищі жіночі курси (ВЖК), що надавали освіту дівчатам, котра за обсягом прирівнювалася до університетської [27]. Отже, такі вказані курси були першим кроком на шляху жінок до здобуття вищої освіти.

Перші подібні курси в Україні відкрилися у 1878 р. у Києві з приватної ініціативи професорів Університету св. Володимира. Діяльність навчального закладу регламентувало Положення про ВЖК у м. Києві від 29 вересня 1878 р. [27].

У §1 цього Положення зазначалося, що “З дозволу пана Міністра народної освіти, заслуженим професором Університету св. Володимира, дійсним статським радником С. Гогоцьким відкриваються у м. Києві, як приватна установа за безпосереднього відення і найближчого спостереження Попечителя Київського навчального округу, Вищі жіночі курси” [7].

За архівним документом [7] курси мали два відділення: фізико-математичне та історико-філологічне (§4) з дворічним терміном навчання (§5), який спочатку збільшили до трьох, а згодом – до чотирьох років [7]. На курси почали зараховувати тих дівчат, закінчили жіночі гімназії та інші жіночі середні навчальні заклади, котрі давали право на звання домашньої вчительки. Як свідчать архіви, перший набір слухачок на Київські ВЖК становив 321 особу, з яких 184 обрали історико-філологічне відділення, а 137 – фізико-математичне [29]. Усі навчальні предмети на ВЖК поділяли на обов’язкові та необов’язкові. З 21 дисципліни, що були визначені для вивчення на кожному з відділень, були необов’язковими на фізико-математичному – 14, а на історико-філологічному – 7 [5]. Підкреслимо, що педагогіка була необов’язковою дисципліною на фізико-математичному відділенні та обов’язковою на історико-філологічному [6]. Однак закінчення ВЖК не давало випускницям ніяких прав. А вже у 1889 р. уряд припинив роботу вищих жіночих курсів, відновити яку вдалося лише 1906 р. З 1886 по 1889 рр. прийому на курси не було. Це пояснювалося тим, що Міністерство народної освіти “розглядало” питання про вищу жіночу освіту.

Із 1902 р. для підготовки вчителів середніх навчальних закладів при управлінні Київського, Одеського та Харківського навчальних округів – це освітньо-адміністративні одиниці, що діяли на українських теренах, на базі зразкових гімназій було створено річні педагогічні курси [22, с. 148]. Підготовка вчителів на цих курсах здебільшого мала практичний характер: заняття слухачів обмежувалися насамперед спостереженням за роботою навчальних закладів, аналізом відвіданих уроків, а також проведенням показових уроків. Теоретичними заняттями були лекції з питань виховання та навчання [22, с. 148].

Із 1903 р. Вищі жіночі педагогічні курси діяли в Одесі, з 1907 р. – у Харкові, у 1916 р. вони розпочинають свою роботу у Катеринославі [22, с. 332].

Велике значення для організації підготовки педагогів мало відкриття та функціонування у Києві Фребелівського педагогічного інституту (1907 р.), який готував жіночі кадри для дошкільного виховання. Як свідчать звіти закладу [21], теоретична складова навчально-виховного процесу інституту охоплювала три цикли дисциплін: загальнокультурний, педагогічний, спеціально-предметний. До загальнокультурного циклу входили: богослов’я, фізика, хімія, ботаніка, анатомія, логіка, історія мистецтв, нові мови, вступ до філософії. Педагогічний цикл дисциплін у навчальному плані інституту представлений предметами: історія педагогічних учень, вступ до експериментальної дидактики, школознавство, питання релігійного виховання, педагогічна психологія, душа дитини, теорія дошкільного виховання, педагогічна патологія. Серед дисциплін спеціально-предметного циклу були такі: а) на шкільному відділенні (спеціальність “Російська мова”: історія російської мови, вступ до мовознавства; спеціальність “Історія та географія”: загальна географія, географія Росії; спеціальність “Математика”: загальна арифметика, елементи вищої математики; б) на позашкільному відділенні: історія та

сучасний стан позашкільної освіти, теорія і практика екскурсійної справи, бібліотекознавство [6; 21, с. 9].

За відомостями 1913–1914 навчальних років загалом у недержавних вищих жіночих педагогічних закладах Російської імперії навчалось понад 33 тис. осіб [22, с. 332].

У 1904 р. випускницям ВЖК надали право викладати предмети фізико-математичних та історико-філологічних циклів у старших класах жіночих середніх навчальних закладів. Законом від 19 грудня 1911 р. “Про випробування осіб жіночої статі у знанні курсу навчальних закладів і про порядок набуття ними вчених ступенів і звань учительок” усі вищі жіночі курси, зокрема, й на українських землях програми яких Міністерство народної освіти визнавало рівними з університетськими, отримували статус вищих навчальних закладів, а випускниць допускали до іспитів у державних випробувальних комісіях “для осіб чоловічої статі” [16, с. 374]. Цей закон мав винятково важливе значення для визнання прав жінок не лише на вищу “чоловічу” освіту, а й на відповідну професійну діяльність

Утворена влітку 1912 р. при вченому комітеті Міністерства народної освіти комісія “з питань застосування Закону 19 грудня 1911р.” віднесла до категорії “університетських” вищі жіночі курси, що діяли в Києві, Одесі, Харкові, а також низка приватних вищих жіночих курсів, зокрема Загальноосвітні вечірні курси А. Жекуліної в Києві [9, с. 28]. Законом 1911 р. жінкам, окрім надання права складати іспити для одержання диплому державних вищих навчальних закладів, дозволили набувати вчені ступені магістра і доктора, та нове звання – “учительки середніх навчальних закладів”, яке зрівнювало їх з учителями-чоловіками у винагороді й пенсійному забезпеченні, хоча і з деякими обмеженнями [9, с. 28; 18, с. 61].

Діяльність ВЖК дала змогу суттєво покращити кадрове забезпечення, насамперед, жіночих гімназій, де відчувалася нестача педагогічного персоналу з широкою освітою, особливо в провінції. Зазначимо, що в молодших класах таких гімназій і прогімназій учительовали переважно випускниці гімназій, інститутів шляхетних дівчат та парафіяльних жіночих училищ. Учительки старших класів жіночих інститутів і гімназій на початку ХХ ст. також зазвичай мали лише середню (гімназійну) освіту [10, с. 24].

За матеріалами дослідниці В.Р. Лейкиної-Свирської, у другій половині ХІХ ст. у Російській імперії було підготовлено близько 20 тис. фахівців з вищою освітою, “більш або менш придатною, щоб стати вчителем середньої школи” [17, с. 152]. На її думку, впродовж другої половини ХІХ ст. на теренах країни працювало, поступово оновлюючи свій склад, 25–30 тис. учителів середніх шкіл, а до кінця ХІХ ст. їх кількість зменшилася приблизно до 10 тис. [18, с. 60]. Оскільки не всі випускники йшли на вчительську роботу до гімназій та реальних училищ, то значну частину викладацьких посад займали недипломовані вчителі. Відомий учений Д. Менделєєв зазначав, що в 1901 р. у Російській імперії з 10 тис. учителів середніх шкіл лише половина мала вищу освіту, у тому числі з них близько 6 тис. учителів працювали в школах Міністерства народної освіти [18, с. 60].

На початку ХХ ст., зазначає В.Р. Лейкіна-Свирська, педагогічний персонал середніх шкіл нараховував 37 тис. осіб (без урахування 3,8 тис. заоновчителів, які становили близько 13% навчального персоналу), причому близько 20 тис. осіб працювало в чоловічих і жіночих гімназіях та прогімназіях і реальних училищах, 3,2 тис. – у приватних навчальних закладах першого розряду, 3 тис. викладачів загальноосвітніх предметів – у комерційних училищах, 4,7 тис. викладали спеціальні предмети в комерційних училищах та так звані інші предмети в середніх школах Міністерства народної освіти. Крім того, понад 1 тис. викладачів працювало в педагогічних навчальних закладах, близько 1,3 тис. – у духовних семінаріях та приблизно 3 тис. – у військових та військово-морських навчальних закладах [18, с. 60–61].

Попри суттєве зростання кількості вчителів порівняно з кінцем ХІХ ст., а їх кількість збільшилася втричі [18, с. 61], у середніх школах постійно були наявні вакантні місця, бо робота вчителя не вважалася престижною через низьку платню. Таким чином, якщо у 1900 р. у гімназіях і прогімназіях не вистачало 193 учителі, то у 1906 р. – 786 учителів, у 1908 р. – 1224 учителі,

а до 1914 р. кількість вакантних місць зросла до 2205 [там само]. Ні університети, які готували найкваліфікованіші педагогічні кадри для середньої школи (хоча й у малій кількості), ні спеціальні педагогічні інститути не могли задовольнити попит на шкільних учителів. Збільшення кількості педагогічних вищих жіночих курсів університетського типу також не рятувало становище. У 1916 р. міністр народної освіти П. Ігнат'єв доповідав царю, що “місцями нестача вчителів у загальноосвітніх і професійних середніх школах перевищила 40%” [там само]. Він вважав, що такий стан був спричинений недостатньою потужністю педагогічного сектора вищої школи і ставив питання про його розширення на фізико-математичних та історико-філологічних факультетах університетів [18, с. 61; 11, с. 84].

У підсумку зазначимо, що починаючи з 1860-х рр. найпоширенішим типом педагогічних навчальних закладів (середніх), що готували вчителів, були вчительські семінарії. Попри недоліки їх роботи, що справедливо критикували педагоги того часу (М. Корф, Б. Грінченко), вони відіграли важливу роль у підготовці значної кількості учительських кадрів та в поширенні освіти серед малоосвічених верств населення, оскільки працювали переважно на задоволення потреб саме представників селян, робітників, міщан. При учительських семінаріях діяли різноманітні нижчі та середні педагогічні курси, які теж сприяли зростанню кількості (але не якості) педагогічних кадрів.

Встановлено, що для початку ХХ ст. характерним стало відкриття на українських землях низки учительських інститутів. Вони створювалися й функціонували для підготовки викладачів для вищих початкових училищ та інших типів нижчих шкіл. Розроблення навчальних планів і в семінаріях, і в учительських інститутах ґрунтувалося на тому, що їх мета полягала у підготовці не вузькопрофільних фахівців-предметників, а широко освічених педагогів, здатних викладати кілька предметів. Отже, вчителю математики як окремого фахівця, жоден навчальний заклад не готував.

Порівнявши зміст навчання у семінарії та в учительському інституті, встановили, що в перших більше часу відводилося на вивчення гуманітарних предметів, і менше – на математику та природознавство.

Важливу роль у розвитку педагогічної освіти відіграли також жіночі заклади вищої освіти, масове відкриття яких припало на поч. ХХ ст. Діяльність ВЖК уплинула на збільшення вчительських кадрів та покращення якості кадрового забезпечення жіночих гімназій.

Отже, період другої половини ХІХ ст. – до 1917р. можна характеризувати як час пошуку шляхів поліпшення кадрового забезпечення середньої освіти, а самостійні (окремі від університетів) заклади педагогічної освіти частково компенсували недоліки загальнопедагогічної підготовки випускників університетів.

Список використаних джерел

1. Абдуллина О.А. *Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования* / О.А. Абдуллина. – М. : Просвещение, 1984. – 208 с.
2. Болотін Ю.П. *Тенденції та закономірності становлення загальнопедагогічних дисциплін в Україні* / Ю.П. Болотін, М.М. Окса. – Мелітополь: МДПІ, 1997. – 200 с.
3. Дем'яненко Н.М. *Загальнопедагогічна підготовка вчителя в Україні (ХІХ – перша третина ХХ ст.): [Монографія]* / Н. Дем'яненко. – К. : ІЗМН, 1998. – 328 с.
4. Дем'яненко, Н.М. *Учительські інститути в системі педагогічної освіти України (друга половина ХІХ – початок ХХ ст.): монографія* / Н.М. Дем'яненко, І.М. Кравченко. – К. : Фенікс, 2010. – 512 с.
5. Держ. Архів м. Києва, ф. 244, оп. 1, спр. 20, арк. 161
6. Держ. Архів м. Києва, ф. 244, оп. 17, спр. 10, арк. 5
7. Держ. Архів м. Києва, ф.244, оп.17, спр.1, арк.7
8. Добровольська В.А. *Історія жіночої освіти Півдня України (1901 1910 рр.)* : дис... канд. іст. наук: 07.00.01./ Добровольська Вікторія Анатоліївна. – Херсон, 2006. – 288 арк.

9. Добрянський І.А. Громадська та приватна ініціатива в розвитку освіти України (кінець XIX – початок XX ст.) / І.А. Добрянський, В.В. Постолатій. – Кіровоград : Кіровоград. ін-т регіон. упр. та економіки, 1998. – 143 с.
10. Зинченко Н. Женское образование в России : ист. очерк / Н. Зинченко. – СПб. : [б.и.], 1901. – 47 с.
11. Иванов А.Е. Дискуссия о проблемах высшего педагогического образования в России на рубеже XIX – XX вв. / А.Е. Иванов // Педагогика. – 1999. – №6. – С. 83–91.
12. Кобченко К.А. Київські вищі жіночі курси в контексті боротьби за освіту жінок в Україні (1878–1920) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. іст. наук: спец. 09.00.12 “Українознавство” / К.А. Кобченко. – Київ, 2004. – 20 с.
13. Корф Н.А. Наши учительские семинарии / Н.А. Корф // Вестник Европы. – 1883. – №4. – с. 787
14. Кузьмин Н.Н. Учительские институты в России : лекции по истории педагогики / Н.Н. Кузьмин. – Челябинск: ЧПГИ. – 1975 – 41 с.
15. Лавріненко О.В. Діагностика і розвиток педагогічної майстерності у професійних навчальних закладах : кол. монографія / О.В. Лавріненко, І.А. Зязюн [та ін.]. – К. : Педагогічна думка, 2007. – 263 с.
16. Латышина Д.И. История педагогики (история образования и педагогической мысли): Учеб. пособие / Д.И. Латышина. – М.: Гардарики, 2005. – 603 с.
17. Лейкина-Свирская В.Р. Интеллигенция в России во второй половине XIX века / В.Р. Лейкина-Свирская. – М. : Мысль, 1971. – 368с.
18. Лейкина-Свирская В.Р. Русская интеллигенция в 1900-1917 годах / В.Р. Лейкина-Свирская. – М. : Мысль, 1981. – 285 с.
19. Ленц Н.И. Историко-статистический очерк десятилетия Феодосийского учительского института (1874–1884). / Н.И. Ленц. – Феодосия, 1888. – 532 с.
20. Майборода В.К. Вища педагогічна освіта в Україні: історія, досвід, уроки /1917-1985 рр./ В.К. Майборода. – К. :Либідь, 1992. – 196 с.
21. Отчет о деятельности Киевского Фребелевского Общества для содействия делу воспитания за 1910-11 уч. год. – К., 1913. – 16 с.
22. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Конец XIX – начало XX в. / под ред. Э.Д. Днепров, С.Ф. Егорова [и др.] – М.: Педагогика, 1991. – 448 с.
23. Паначин Ф.Г. Педагогическое образование в России : (историко-педагогические очерки) / Ф.Г. Паначин. – М. : Педагогика, 1979. – 216 с.
24. Розвиток народної освіти і педагогічної думки на Україні (X – початок XX ст.) : нариси / відп.ред. М.Д. Ярмаченко. – К. : Рад.Шк., 1991. – 381 с.
25. Устав женских гимназий Ведомства учреждений императрицы Марии. – СПб., 1906. – 40 с.
26. Учебные планы и программы, принятые в Киевском учительском институте / Под. ред. К.М. Щербины. – К., 1913.
27. ЦДІА України, ф.707, оп.161, спр.32, арк.8
28. ЦДІА України, ф.707, оп.229, спр.239, арк.21.
29. ЦДІАУ м. Київ. – Ф. 442. – Оп. 828. – Спр. 146.

The article highlights the influence of non-university educational institutions on the training of mathematics teachers on the Ukrainian territories under Russian rule (the end of the 19th – the beginning of 20th centuries). The author also analyses educational plans of pedagogical institutions of secondary education and the state of general pedagogical training of teachers within those institutions. The research concerns the process of development of women's education and its impact on the educational processes of the given period of time.

The article is devoted to the insufficiently studied aspect of non-university education institutions activity at the imperial era – the training of mathematics teachers on the Ukrainian territories under the Russian rule.

The author notes that since the 1860s the most common type of teacher education institutions (secondary) were teachers seminaries. They played an important role in training of a large number of teachers and in spreading education among less educated segments of the population, as they worked primarily to fulfill the needs of peasants, workers, and the middle class. The author highlights as well that there were different training courses for teachers with the teachers seminaries which also contributed to the increase in the number of teaching staff, although in general by 1917 there remained a strong need for school teachers.

The article deals with the functioning of a number of teachers institutions preparing teachers for the higher primary schools and other types of schools since the beginning of the twentieth century in Ukraine. Based on the analysis of curricula of seminaries and teacher's institutes the following generalization is made: their main purpose was to train not specialists of a certain narrow subject but broadly educated teachers who could teach several subjects. This means that no education institution trained a teacher of mathematics as a separate specialist.

The author also reflected the state of women's higher education institutions being widely opened at the beginning of the XX century, and their role in the development of teacher education.

The article is based on sufficient sources, the analysis of which gives the author grounds to conclude that the period of the beginning the second half of the XIX century. – up to 1917 may be described as the search for ways of improving the personnel maintenance of secondary education, and the secondary vocational institutions of teacher education partly compensated for the shortcomings of graduates' general pedagogical knowledge.

Key words: secondary pedagogical education, teacher's training institute, teacher's seminary, women's education, higher women's courses, pedagogical courses.

УДК 37.013(430)(045)

Самохвал Олеся

Samokhval Olesia

МОЖЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ ОСНОВОПОЛОЖЕНЬ ДУАЛЬНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СФЕРИ ТУРИЗМУ НІМЕЧЧИНИ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ

THE POSSIBILITY OF IMPLEMENTING BASIC ELEMENTS OF GERMAN DUAL VOCATIONAL TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS IN TOURISM IN THE UKRAINIAN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Стаття присвячена вивченню ключових аспектів дуальної професійної підготовки майбутніх фахівців сфери туризму в Німеччині. Проаналізовано досвід професійної підготовки фахівців у Німеччині, зокрема розглянуто основні особливості професійної підготовки майбутніх фахівців сфери туризму в дуальній системі вищої освіти. Визначено пріоритети застосування принципів дуальної підготовки у вітчизняній освітній системі.

Ключові слова: дуальна система, професійна підготовка, майбутні фахівці сфери туризму, практична спрямованість навчання, ВНЗ Німеччини.

Трансформація соціокультурного та економічного простору України до європейських стандартів неабияк впливає на освітню систему держави, в тому числі професійну підготовку майбутніх фахівців. Новий підхід до системи професійної освіти дасть змогу забезпечувати якісну підготовку висококваліфікованих спеціалістів окремих галузей у майбутньому.

Останнім часом вищі навчальні заклади України відчувають нагальну потребу у модернізації та реформуванні. Основні стратегічні завдання реформування вищої освіти на національному рівні полягають у вдосконаленні системи управління освітою, підвищенні якості конкурентоспроможності, доступності, ефективності фінансування освіти. Реалізація цих завдань передбачає перехід до гнучкої ступеневої системи підготовки фахівців; піднесення вищої освіти України на міжнародний рівень та її інтеграцію в європейський простір [1].

Вирішення багатьох проблем державного освітнього простору потребує використання передового зарубіжного досвіду, який необхідно адаптувати до вітчизняних умов.

Проблематику дуальної системи професійного навчання вивчали такі вчені, як Н. Абашкіна, І. Акімова, С. Романов, Д. Торопов, Г. Федотова, К. Хюфнер та ін.

Аналіз сучасних вітчизняних наукових праць, у яких започатковано вирішення проблеми туристської освіти, дає змогу визначити такі аспекти освітніх теорій: теорія становлення та розвитку системи безперервної професійної туристської освіти (Н. Фоменко, Г. Цехмістрова); теоретичні та методичні засади підготовки фахівців для сфери туризму (А. Конох, В. Федорченко); теоретичні основи інтенсифікації навчання в системі професійної туристської освіти (П. Олійник); педагогічні умови організації навчальної практики майбутніх фахівців туристичної сфери (Н. Хмілярчук, М. Пальчук, Л. Поважна).

Зарубіжному досвіду професійної підготовки майбутніх фахівців сфери туризму присвятили наукові праці: Т. Бігер К. Веймар Д. Єрмілова, І. Зорін, О. Зверєва, Ф. Іонон, В. Квартальнов, А. Кіриловський, Л. Кнодель, О. Олійникова, О. Сеселкін, Д. Торопов, В. Федорченко.

Проте в процесі аналізу наукових праць вітчизняних та зарубіжних учених, не вдалося знайти дослідження, в яких цілісно і системно була б представлена дуальна система підготовки майбутніх фахівців сфери туризму в Німеччині, незважаючи на те, що дуальна система освіти цієї країни має світове визнання. Відсутні дослідження, що представляють цілісну концепцію професійної освіти майбутніх фахівців туристичної сфери в Німеччині, в яких були б виявлені та узагальнені тенденції, що диктуються процесами інтеграції та глобалізації.

У результаті було виявлено об'єктивно існуюче протиріччя, суть якого полягає в тому, що, з одного боку, визнання у світовому співтоваристві системи дуальної професійної підготовки майбутніх фахівців в Німеччині і, з іншого боку, недостатня вивченість німецької системи туристської освіти в Україні.

Метою нашого дослідження є визначення особливостей дуальної системи професійної освіти майбутніх фахівців сфери туризму у вищих навчальних закладах Німеччини та її перспектив для застосування у ВНЗ України.

Досвід розвитку систем професійної освіти таких країн, як Німеччина, Швейцарія, Австрія, вказують на необхідність інтеграції навчального процесу та практики, що слугує основою високоякісної підготовки фахівців. Сьогодні в Україні активно запроваджується професійна підготовка майбутніх фахівців з використанням дуальної системи навчання [2].

Особливої уваги в цьому напрямі заслуговує досвід організації професійного навчання в Німеччині, яка є передовою по якості надання освітніх послуг не лише в Європі, а й у світі. За минулі роки німецька система професійної підготовки кадрів довела високу ефективність, адже Німеччина стала провідною країною, яка використовує принцип дуальної системи освіти (дуальна система використовується в країні вже понад 15 років).

У Німеччині дуальна система професійного навчання – це взаємодія двох самостійних в організаційному і правовому відношенні носіїв освіти в офіційно визначених рамках, тобто здійснюється відповідно законодавству професійного навчання. Ця система включає два різні навчально-виробничі середовища – приватне підприємство та державну професійну школу, які співпрацюють задля досягнення спільної мети – якісної професійної підготовки майбутніх фахівців.

Процес надання освітніх послуг підприємством у рамках дуальної системи регламентований законодавчо. Відповідно до § 25 і § 28 закону про професійну освіту навчальне

підприємство може готувати фахівця тільки за визнаними державою професіями, список яких щорічно публікується федеральним міністерством освіти і науки (Staatlich anerkannte Ausbildungsberufe). Всі професії розбиті на групи [6].

Окрім закону про професійну освіту, списку визнаних професій, правову основу для навчання на підприємствах складають “Положення про організацію професійної підготовки” (Ausbildungsordnungen). Вони видаються федеральним урядом для кожної професії. Відповідно до § 1 закону про професійну освіту положення встановлюють, які конкретно знання, вміння і навички повинні передаватися майбутнім фахівцям в процесі оволодіння тією чи іншою професією. Положення містить також назву професії, термін навчання (2-3 роки), рамковий план навчання. Це є основою для складання навчальним підприємством свого докладного виробничого плану навчання [6].

Реалізація навчального процесу відбувається шляхом синтезу виробничої діяльності та вивченням теоретичної частини в навчальному закладі. Крім того, відбувається поступове ускладнення навчальних та практичних завдань.

Професійна підготовка у Німеччині чітко відповідає Переліку професій, які на сьогоднішній день скоротились до 350 базових професій (для порівняння в Україні перелік професій Національного класифікатора [3] містить понад 2500 професійних назв робіт). Необхідно зазначити, що назва професії, освітньо-кваліфікаційна характеристика майбутнього фахівця, типові навчальні плани та підсумкові атестаційні вимоги розробляються та узгоджуються міністром освіти та науки Німеччини з міністром конкретної галузі промисловості. Розроблені документи є правовою основою та обов'язкові для виконання. Крім того, держава намагається компенсувати підприємству усі затрати на професійну підготовку майбутніх фахівців. Підприємство, в свою чергу, завдяки дуальній освітній системі забезпечує себе кваліфікованими кадрами, які відповідають конкретним вимогам роботодавця та дозволяє зекономити власні кошти на пошук, відбір та адаптацію необхідних співробітників.

Проаналізувавши дослідження вітчизняних та зарубіжних науковців, які займалися вивченням проблеми дуальної підготовки майбутніх фахівців, виявили значну кількість можливих переваг такої системи організації навчання, а саме:

- значний відсоток працевлаштування;
- високий рівень мотивації професійного навчання;
- набуття та вдосконалення навичок вирішення виробничих завдань;
- максимальне наближення до запитів виробництва;
- зменшення навантаження на бюджет підприємства;
- оцінювання майбутнього фахівця безпосередньо потенційним роботодавцем.

Як правило, дуальна система навчання застосовується в технічних та соціально-економічних сферах, охоплюючи також будівельні та інженерні напрями. Саме в таких напрямках останнім часом Міністерство освіти та науки України розпочало активно впроваджувати систему дуальної підготовки майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах. Модернізація підготовки та перепідготовки фахівців у сфері професійної освіти навчальними закладами втілюється у створенні сучасних навчально-практичних центрів за галузевим спрямуванням, що мають концентрувати найсучасніші досягнення виробничих та педагогічних технологій для впровадження їх у підготовку робітничих кадрів. На сьогодні функціонує 84 таких центри. Найбільш активними соціальними партнерами є компанії: “Henkel Bautechnik Ukraine”, “KNAUF”, фабрика сучасних будівельних сумішей “БудМайстер”, “BOSCH”, “TRIORA”, “NIBKO”, “HERZ Україна”, ТОВ “Акватерм-Київ”, ТзОВ “Снежка-Україна” та інші. З 2014 року Делегація німецької економіки в Україні, за дорученням Федерального Міністерства закордонних справ Німеччини у співпраці з організацією “Global Project Partners” та за підтримки Міністерства освіти і науки України, проводить в Україні проект “Професійна освіта в будівельній галузі України”. У 2015 році за цим проектом передбачено професійне навчання мулярів, столярів, опоряджувальників за німецькими програмами та методикою [5]. Це свідчить про

інтенсивну роботу України над покращенням професійної підготовки майбутніх фахівців вузького профілю, що дозволить висококваліфікованим спеціалістам достойно конкурувати на європейському ринку праці. На жаль, поки що не усі спеціальності отримують достатню увагу від держави по впровадженню дуальної системи підготовки майбутніх фахівців, але, ми сподіваємося, це на часі.

Останнім часом Німеччина активно реалізовує дуальну систему професійної підготовки фахівців сфери туризму. У Німеччині, туристична освіта розвинулася в рамках Fachhochschulen (спеціалізованих вузів), які присвоюють ступень бакалавра по завершенню восьми семестрів [7]. На теоретичну підготовку майбутніх фахівців сфери туризму в навчальних закладах Німеччини відводиться 25% навчального часу, на практичну – 75% [4]. Існує два види взаємодії між спеціалізованими вузами та підприємствами:

1. Навчання 1-2 дня у спеціалізованому вузі (не більше 12 аудиторних годин), відповідно на підприємстві – 3-4 дня (не менше 36 аудиторних годин), а також стажування закордоном. Виробниче навчання передбачає виконання професійних завдань на підприємствах туристичної сфери діяльності з поступовим набуттям та автоматизацією навичок професійної діяльності. Майбутнім фахівцям пропонується безкоштовне харчування, проживання та кишенькові гроші.
2. Навчання впродовж одного тижня у спеціалізованому вузі (не менше 30 годин), відповідно три тижня – на підприємстві (не менше 108 годин), а також стажування закордоном [8].

Навчання у спеціалізованому вузі триває 2-3 роки, залежності обраної професії. Студентам пропонуються загальноосвітні предмети, предмети з фаху та предмети на вибір. Особливу увагу приділяють вивченню іноземних мов (студенти вивчають дві іноземні мови, як правило англійська та німецька).

Професійна підготовка майбутніх фахівців сфери туризму в навчальних закладах Німеччини передбачає три рівні.

Перший рівень – початкова підготовка (теоретичні основи того чи іншого професійного спрямування). Перший рівень забезпечує широку базову програму, яка знайомить студентів із основами та перспективами обраної професії, знайомить з головними методами дослідження та презентації. В процесі проходження першого рівня навчання студенти отримують навички навчання (виконання завдань, робота в групі, розподіл часу, організація ведення записів, комунікація, оцінка, інформаційні технології).

Другий рівень – ознайомлення з теоретичними та практичними основами групи суміжних професій, засвоєння принципів, методології, оперативних процесів, які включені в програму спеціальності, базових та допоміжних теорій і концепцій поглибленого вивчення особливостей професійної діяльності (по закінченню проводиться перший іспит).

Третій рівень – спеціалізація, яка завершується іспитом. На третьому рівні студенти отримують можливість продемонструвати критичне та аналітичне розуміння фактів із практичної сфери професійної діяльності [4].

Навчання у спеціалізованому вузі закінчується письмовим та усним іспитами, які проходять як на базі навчального закладу, так і на підприємстві. Іспит на підприємстві проходить під наглядом торгово-промислової палати (Industrie- und Handelskammer) та ремісничих палат (Handelskammer), після успішної здачі якого випускник отримує диплом державного зразка, який надає йому можливість працювати за спеціальністю [8].

Стажування закордоном дає змогу випускникам отримати диплом європейського зразка EURHODIP.

Зазначимо, що у вітчизняній практиці вже спостерігаємо розвиток основоположних принципів дуальної системи навчання майбутніх фахівців сфери туризму. Як приклад, можна навести співробітництво Вінницького торговельно-економічного інституту КНТЕУ з провідними туристичними агенціями України, а саме Tez Tour, Альпін-тур, Мер-Ка-Ба Мережа Агенцій Мандрів, Олви-Тур, Укрвиза та інш.. Щороку туристичні агенції приймають

студентів 2-5 курсів на практичне навчання, після чого деяким пропонують отримати робоче місце на підприємстві та змогу поєднувати роботу та навчання. Туристична агенція, у свою чергу забезпечує студентів не лише робочим місцем, але й базою для наукових та практичних досліджень і розробок. Відмінною рисою вітчизняної професійної підготовки майбутніх фахівців є недостатня кількість навчального часу, який відводиться на практичну підготовку майбутніх фахівців безпосередньо на підприємстві, що є основною передумовою дуальної системи професійного навчання.

З метою реалізації передових ідей німецького досвіду застосування дуальної системи професійної підготовки майбутніх фахівців туристичної сфери діяльності у ВНЗ України обґрунтовано доцільність впровадження такої системи у вітчизняний освітній простір. Проведений аналіз особливостей системи дуальної професійної освіти в навчальних закладах Німеччини дозволяє зробити висновок про те, що така організація підготовки фахівців сприяє підвищенню рівня їхньої практичної підготовки, формуванню й розвитку в них ключових компетенцій, що у свою чергу сприяє підвищенню ефективності подальшої професійної діяльності.

Запозичення досвіду Німеччини та використання дуального принципу у ВНЗ України є корисним як для ВНЗ, студентів, так і для підприємств. Адже, як наслідок, вищі школи матимуть додаткове фінансування, підтримку персоналу та матеріальної бази. Підприємства матимуть перспективу отримання освіти та підвищення кваліфікації для своїх робітників, а також можливість відбирати майбутній персонал серед студентів. Студенти ж матимуть можливість не лише якісної підготовки та отримання професійних компетенцій, а й фінансову впевненість під час навчання та перспективу працевлаштування після закінчення ВНЗ.

Список використаних джерел

1. Модернізація вищої освіти України і Болонський процес : матеріали до першої лекції / уклад. М.Ф. Степко, Я.Я. Болюбаш, К.М. Левківський, Ю.В. Сухарніков : відп. ред. М.Ф. Степко. – К., 2004. – 24 с.
2. Наказ МОН від 16.03.2015 № 298 “Про проведення дослідно-експериментальної роботи за темою “Професійна підготовка кваліфікованих робітників з використанням елементів дуальної системи навчання” на базі закладів професійно-технічної освіти”
3. Національний класифікатор України “Класифікатор професій ДК 003 : 2005”, Держспоживстандарт України, Київ.
4. Симоненко В.Д. Общая и профессиональная педагогика: учеб. пособие / В.Д. Симоненко. – М. : Вентана-Граф, 2006. – 368 с.
5. Управління професійної освіти Департаменту освіти і науки, молоді та спорту КМДА [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://pto-kyiv.com.ua/>>.
6. Berufsbildungsgesetz (BBiG) – Закон о профессиональном образовании Германии [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/bbig_2005/gesamt.pdf>.
7. Formica S. European hospitality and tourism education: differences with the American model and future trends / Sandro Formica // International Journal of Hospitality Management. – 1996. – №15(4). – p.317-323.
8. Wikipedia – Die freie Enzyklopädie [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://de.wikipedia.de>>.

The article is devoted to the study of the essential aspects of dual vocational training of future specialists in tourism in Germany. The main purpose of our research is to define the peculiarities of dual vocational training of future specialists in tourism at the higher educational institutions of Germany, and the perspectives of its implementing at the higher educational institutions of Ukraine.

As a result we have examined the practice of vocational training in Germany, namely the main characteristics of its dual educational system. The notion of dual system, its peculiarities, advantages and

disadvantages concerning the traditional system of higher education are analyzed in the article. It covers the question of the main levels of organizational structure of future specialists' in tourism vocational training at the higher educational institutions of Germany.

The system of dual vocational training is the process of interaction between two independent, in regard to organizational and legal matters, mediums of education in officially defined frameworks of their cooperation. This system includes two different vocational training surroundings – a private enterprise and an educational institution, that cooperate in order to achieve common objective – vocational training of future specialists.

The article depicts the advisability of adoption of dual educational system in the process of future specialists' in tourism vocational training at higher educational institution of Ukraine with the view of realizing the main concepts of implementing the dual system of future specialists' in tourism vocational training by Germany.

Having analyzed all the peculiarities of dual educational system of Germany we've come to the conclusion that the arranging of such vocational training leads to the stiffening of students' practical training, developing and forming their key competences that in turn increase the efficiency of future specialists' professional activities.

Key words: dual system of education, vocational training, future specialists in tourism, practical training, higher educational institutions of Germany.

УДК 378.011.3-051:57]:502

Скиба Марія

Skyba Mariya

ЕКОЛОГО-ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК ЧИННИК ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ЕКОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ БІОЛОГІЇ

ECOLOGICAL AND EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS A FACTOR OF EFFICIENCY INCREASING OF ECOLOGICAL AND EDUCATION TRAINING OF FUTURE BIOLOGY TEACHERS

У статті розглянуто підходи до тлумачення понять “освітнє середовище” та “еколого-освітнє середовище”. Обґрунтовано значення еколого-освітнього середовища в підготовці студентів до еколого-педагогічної діяльності. Еколого-освітнє середовище схарактеризовано як сукупність умов і чинників, що сприяють ефективному формуванню готовності майбутніх учителів біології до еколого-педагогічної діяльності з метою реалізації ідеї збалансованого (сталого) розвитку. Компонентами еколого-освітнього середовища визначено просторово-предметний, організаційний, дидактико-методичний, соціально-психологічний, міжособистісні відносини та відносини в системі особистість-довкілля-особистість.

Ключові слова: еколого-освітнє середовище, компоненти еколого-освітнього середовища, майбутні учителі біології, оптимізація підготовки.

У процесі підготовки студентів до еколого-педагогічної діяльності неабияку роль відіграє створення комфортного і сприятливого еколого-освітнього середовища. Еколого-освітнє середовище – це освітнє середовище із “екологічним підґрунтям”. Це середовище ВНЗ, де студент оволодіває знаннями та вміннями, досвідом спілкування, емоційно-ціннісного ставлення до природи та досвідом еколого-педагогічної діяльності. Тому формування еколого-освітнього

середовища є одним із чинників оптимізації підготовки майбутніх учителів біології до професійної діяльності у школі, пов'язаної з формуванням екологічної культури підростаючого покоління.

Поняття освітнього середовища знайшло своє відображення в працях науковців Л.М. Макар, В.Н. Новікова, В.С. Соболева і С.А. Степанова, В.І. Слободчікова, Н.І. Поліванової та І.В. Єрмакової, П.С. Фьодорової, В.О. Ясвіна та ін. Педагоги характеризують умови формування освітнього середовища та його психологічний аспект (П.С. Фьодорова), його компоненти (Н.І. Поліванова та І.В. Єрмакова), риси та функції. Також в умовах сьогодення у своїх дослідженнях науковці розглядають екологічне освітнє середовище – Ю.М. Грішаєва як умову формування компетентностей майбутніх педагогів; О.Г. Мітіна – значення для підготовки майбутніх учителів біології, а О.Г. Роговая характеризує еколого-відповідне освітнє середовище як чинник формування екологічної компетентності студентів.

Проте у наукових дослідженнях приділяється недостатня увага еколого-освітньому середовищу педагогічного ВНЗ як чиннику оптимізації процесу підготовки майбутніх учителів біології. Мета статті – розкрити значення еколого-освітнього середовища для ефективної підготовки студентів до еколого-педагогічної діяльності у ВНЗ та схарактеризувати його компоненти.

Розглянемо підходи науковців до трактування поняття “освітнє середовище”. Так, В. Ясвін визначає освітнє середовище як систему впливів і умов формування особистості та можливостей для її розвитку, що зосереджені в соціальному і просторово-предметному оточенні [10, с. 14].

На думку В. Новікова, професійно та особистісно стимулююче середовище ВНЗ є сукупністю матеріальних, педагогічних і психологічних чинників, що спонукають суб'єктів освітнього процесу до професійно-особистісного розвитку і саморозвитку. Такими чинниками можуть бути будь-які елементи середовища ВНЗ – об'єкт, суб'єкт, процес, які впливають на активність студентів та викладачів [4].

В.С. Соболев і С.А. Степанов під освітнім середовищем розуміють комплекс додаткових чинників і допоміжних послуг, що забезпечують студентам комфортні умови навчання – збалансований розклад занять, зручність і устаткування навчальних приміщень, доступ до комп'ютерів та мережі Інтернет, можливість використання ксерокса, мультимедійні засоби навчання, наявність приміщень для самостійних занять та відпочинку, зручність користування бібліотекою тощо [8].

Зазначимо, що освітнє середовище ВНЗ – це багаторівнева система умов, що забезпечують оптимальні параметри освітньої діяльності в цільовому, змістовому, процесуальному, результативному, ресурсному аспектах. Умови освітнього середовища включають можливості (внутрішні і зовнішні, динамічні і статичні), необхідні для здійснення успішного розвитку професійної компетентності майбутніх фахівців. Освітнє середовище можна розглядати як сукупність матеріальних, просторово-предметних факторів, соціальних компонентів, міжособистісних відносин. Його часто науковці розглядають як конкретне середовище навчального закладу [9].

Є. Мерзон характеризує освітнє середовище не як матеріальне, а як: а) суб'єктивний досвід сприйняття дійсності; б) трансформацію досвіду та власної ідентичності в освітній практиці; в) дієву освітню взаємодію соціального оточення. На думку автора, освітнє середовище ВНЗ забезпечує формування професійної компетентності педагога за таких умов: зміст навчальних дисциплін цікавий і орієнтований на практичне застосування знань; застосовуються форми і методи, які можна впроваджувати у майбутній професійній діяльності; взаємовідносини між суб'єктами навчального процесу будуються на принципі демократичності і розвивального характеру навчання [2].

В.І. Слободчиков розглядає освітнє середовище як простір, у якому відбувається взаємодія суб'єктів освіти [7, с. 177-184]. У цьому просторі виокремлюють такі компоненти: психолого-дидактичний (зміст, форми і методи діяльності); соціальний компонент

(відносини, що виникають між суб'єктами); просторово-предметний компонент (можливості для організації діяльності та розвитку, що забезпечуються предметним середовищем); суб'єкти середовища [7].

О.Г. Мітіна дає визначення еколого-освітнього середовища як соціоприродного оточення з освітнім потенціалом, що об'єднане екологічною інформацією і включає суб'єкти освітнього процесу. На її думку, еколого-освітнє середовище виконує інтегративну, інформаційну, розширювальну, культурологічну функції [3].

О.Г. Роговая характеризує еколого-відповідне освітнє середовище як системотвірний чинник формування екологічної компетентності в умовах навчального закладу; як продуктивний спосіб включення суб'єктів освітнього процесу в екологічну діяльність; як освітню технологію; як одну з можливостей представлення еколого-педагогічної освіти у вигляді структурованого середовища; як освітній ресурс; як освітній результат (у вигляді культури освітнього закладу, проектування і конструювання освітнього середовища) [6, с. 41]. Дослідниця тлумачить еколого-відповідне середовище "як систему прямих і непрямих чинників впливу і умов формування та розвитку екологічної культури особистості, а також можливостей зворотнього впливу цієї особистості на навколишнє середовище" [6, с. 42]. Це сфера життєдіяльності людини, яка включає її зв'язки з довкіллям, дає змогу пізнавати об'єкти природи, усвідомлювати принципи власної діяльності і керуватися ними.

В еколого-відповідному освітньому середовищі здійснюється:

- усвідомлення оточення як місця життєдіяльності та розвитку ціннісно-мотиваційних орієнтацій, в основі яких – екологічний імператив і принцип гуманізму;
- усвідомлення значимості екологічних проблем освітньої установи та розвиток потреби в поліпшенні якості навколишнього середовища;
- пізнання законів природи і розвиток пізнавального інтересу до навколишнього світу;
- екологізація професійної підготовки майбутнього педагога;
- вивчення нормативно-правової бази екологічної діяльності та дотримання моральних норм і правил поведінки в навколишньому середовищі в повсякденному житті, підвищення екологічної відповідальності;
- набуття навичок раціонального природокористування та гармонізація відносин з навколишнім світом і самим собою;
- розвиток критичного мислення у зв'язку з формуванням умінь аналізувати роль природних об'єктів у житті людини, прогнозувати результати впливу людини на природу та оволодіння способами імовірнісного аналізу екологічних ситуацій при вирішенні загальнолюдських і особистих проблем;
- оволодіння екологічними і соціальними вміннями та навичками, спрямованими на поліпшення якості навколишнього середовища, відновлення втрачених природних об'єктів;
- розвиток емоційно-чуттєвого сприйняття світу;
- розвиток комунікативних умінь й освоєння практики спільного прийняття рішень [5, с. 23-24].

Під екологічним освітнім середовищем Ю.М. Грішаєва розуміє систему педагогічного співробітництва, спрямовану на реалізацію ідей освіти для сталого розвитку. На думку дослідниці, реалізація екологічної компетентності ефективно здійснюватиметься завдяки створенню екологічного освітнього середовища для всіх учасників педагогічного процесу [1].

Розглянемо значення еколого-освітнього середовища для формування готовності майбутніх учителів біології до еколого-педагогічної діяльності. Еколого-освітнє середовище як чинник підвищення ефективності еколого-педагогічної підготовки майбутніх учителів біології будується на екологічних принципах системності. Тому воно може бути джерелом змісту екологічної освіти, територією проведення екологічних досліджень та місцем реалізації

практичної еколого-педагогічної діяльності студентів. Еколого-освітнє середовище дає змогу студентів розвивати свою індивідуальність, творчість.

В еколого-освітньому середовищі відбувається становлення і розвиток індивідуальних професійних умінь та якостей студента, формування його компетентності, ціннісного ставлення до довкілля, оволодіння досвідом спілкування та еколого-педагогічної діяльності. У такому середовищі важливо створити атмосферу, яка спонукає до творчості, самореалізації, самостійного здобуття знань.

Ґрунтуючись на дослідженнях Ю.М. Грішаєвої О.Г. Мітіної, О.Г. Рогової та інших, *еколого-освітнє середовище* розглядатимемо як сукупність умов і чинників, що сприяють ефективному формуванню готовності майбутніх учителів біології до еколого-педагогічної діяльності з метою реалізації ідей збалансованого (сталого) розвитку. Еколого-освітнє середовище будемо розглядати в межах педагогічного вищого навчального закладу.

Компонентами еколого-освітнього середовища вважаємо просторово-предметний, організаційний, дидактико-методичний, соціально-психологічний, міжособистісні відносини та відносини в системі особистість-довкілля-особистість. *Просторово-предметний компонент* еколого-освітнього середовища включає матеріальні умови навчального закладу, що сприяють організації навчального процесу – приміщення навчального закладу, що відповідають санітарно-гігієнічним вимогам (навчальні аудиторії, лабораторії, засоби навчання (обладнання для проведення екологічних досліджень у польових умовах, для лабораторних занять, технічні засоби навчання, наочність), бібліотеки, комп'ютерні класи, підключення до мережі Інтернет, а також бази проходження навчальних та виробничих педагогічних практик (базові загальноосвітні навчальні заклади, агробіостанції тощо). Оскільки мова йде про еколого-освітнє середовище, то слід звернути увагу на озеленення приміщень, створення “зелених аудиторій” або “еко-аудиторій”.

До *організаційного компонента* включили ті “нематеріальні” умови, що сприяють комфортній діяльності суб'єктів навчального процесу – цілі діяльності навчального закладу і відповідно завдання, завдяки розв'язанню яких вони досягаються; екологізація змісту професійної підготовки майбутнього вчителя біології; традиції навчального закладу, що склалися за період його існування; цінності, які формуються як у викладачів, так і студентів (цінність природи та її краси, взаємоповага, матеріальні цінності, моральність (чуйність, турботливість, добро і зло), наука і мистецтво як цінності, ставлення до самого себе та свого здоров'я, розвиток і самовдосконалення, раціоналізм, професіоналізм тощо); оптимально складений розклад занять (як для викладацького складу, так і для студентів), а також зручний графік роботи лабораторій, бібліотек тощо.

Під *дидактико-методичним компонентом* еколого-освітнього середовища розуміємо способи передачі знань майбутнім педагогам – освітні технології, сукупність методів, прийомів, форм організації навчальної діяльності студентів та форм навчання, які застосовуються у навчальному закладі. Для ефективної підготовки студентів до еколого-педагогічної діяльності надаємо перевагу застосуванню інтерактивних методів (кейс-методи, мозкові атаки, екологічні проекти та тренінги, екологічні ігри, моделювання тощо), проблемному викладу знань та застосуванню дослідницького методу, груповій навчальній діяльності студентів.

Соціально-психологічний компонент включає психологічний клімат, що панує в колективі як викладачів, так і студентів. Для професорсько-викладацького колективу важливим є його склад, оновлення, професіоналізм. У студентському колективі можливе “здорове суперництво”, яке завжди спонукає до самовдосконалення та самоосвіти.

Міжоособистісні відносини між суб'єктами навчальної діяльності як один із компонентів підвищення ефективності підготовки студентів до еколого-педагогічної діяльності слід формувати на основі принципів демократизації, гуманізму, відкритості, а також взаємоповаги, довіри, доброзичливості, вимогливості, справедливості. У цьому контексті йдеться також про

формування комунікативних умінь. Майбутніх учителів важливо навчити налагоджувати відносини з адміністрацією навчального закладу, з батьками, що є важливим у майбутній професійній діяльності. На наш погляд, неабияке значення має власний приклад викладача – недостатньо лише теоретично доводити студентам необхідність участі в екологічній діяльності, дотримання правил поведінки в природі, а показувати власний досвід та приклади такої діяльності.

Насамкінець, хочемо звернути увагу на *відносини в системі особистість-довкілля-особистість* як компонент еколого-освітнього середовища. Оскільки середовище життя і середовище діяльності людини єдині, то йдеться, насамперед, про поєднання природного і соціального середовищ, тобто про соціально-природне середовище, а щодо формування еколого-освітнього середовища – про формування взаємовідносин між суб'єктами освітнього процесу та умовами його здійснення на кшталт “організм-середовище”. Виходячи з цієї позиції, живі організми здійснюють свій вплив на середовище існування, водночас середовище впливає на живі організми, які поступово адаптуються до нього. Тому для майбутнього педагога важливо усвідомити оточення як місце життєдіяльності та розвитку ціннісно-мотиваційних орієнтацій, значущість екологічних проблем та розвиток потреби у поліпшенні якості навколишнього середовища, гармонізації відносин з довкіллям і самим собою; розвивати пізнавальний інтерес до навколишнього світу та його чуттєво-емоційного сприйняття; дотримуватись моральних норм і правил поведінки в навколишньому середовищі в повсякденному житті. Так само як соціально-природне середовище здійснює свій вплив на формування екологічної культури особистості, її морально-етичних цінностей, мотивів діяльності, здійснюється і зворотній вплив цієї особистості на навколишнє середовище (як позитивний, так і негативний). Наше завдання – навчити усвідомлювати і діяти так, щоб цей вплив був якнайменш шкідливий для довкілля.

На зразок того, як кожний вид організму займає в екосистемі свою екологічну нішу, так само завдяки формуванню оптимального еколого-освітнього середовища студент формує свою індивідуальність і “зону комфорту”. Еколого-освітнє середовище є тим місцем, де здійснюється також еколого-педагогічна діяльність.

Отже, еколого-освітнє середовище – це сукупність умов і чинників, що сприяють ефективному формуванню готовності майбутніх учителів біології до еколого-педагогічної діяльності з метою реалізації ідей збалансованого (сталого) розвитку. Компонентами еколого-освітнього середовища вважаємо просторово-предметний, організаційний, дидактико-методичний, соціально-психологічний, міжособистісні відносини та відносини в системі особистість-довкілля-особистість. Організація оптимального еколого-освітнього середовища у ВНЗ буде навчати і стимулювати студента створювати його у процесі власної професійної діяльності у ЗНЗ.

Список використаних джерел

1. Гришаева Ю.М. Компетентностный подход в экологическом образовании студентов педагогического вуза [Электронный ресурс] / Ю.М. Гришаева // Вестник Московского государственного областного университета, серия “Педагогика”. – №1. – 2009. – С. 21-26. – Режим доступа: <http://www.vestnik-mgou.ru/Articles/Doc/1870>
2. Мерзон Е.Е. Образовательная среда как фактор формирования профессиональной компетентности студентов педагогического вуза [Электронный ресурс] / Е.Е. Мерзон // Молодой ученый. – 2011. – № 10, Т. 2. – С. 170-172. – Режим доступа: <http://www.moluch.ru/archive/33/3737/>
3. Митина Е.Г. Роль эколого-образовательной среды региона в подготовке педагога-биолога [Электронный ресурс] / Е.Г. Митина // Известия Российского государственного

- педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2010. – Выпуск № 135. – С.154-161. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/rol-ekologo-obrazovatelnoy-sredy-regiona-v-podgotovke-pedagoga-biologa>
4. Новиков В.Н. Образовательная среда вуза как профессионально и личностно стимулирующий [Электронный ресурс] / В.Н. Новиков // Электронный журнал “Психологическая наука и образование”. – 2012. – №1. – Режим доступа: <http://psyabstracts.com/search.html>
 5. Роговая О.Г. Становление эколого-педагогической компетентности специалиста в области образования : автореф. дис. на соискание уч. степени докт. пед. наук : спец. 13.00.08 “Теория и методика проф. образования” / Роговая О.Г. – Москва, 2008. – 40 с.
 6. Роговая О.Г. Формирование образовательной среды как фактор повышения качества эколого-педагогического образования [Электронный ресурс] / О.Г. Роговая // Режим доступа: [http://lib.herzen.spb.ru/media/magazines/contents/1/7\(17\)/rogovaya_7_17_35_45.pdf](http://lib.herzen.spb.ru/media/magazines/contents/1/7(17)/rogovaya_7_17_35_45.pdf)
 7. Слободчиков В.И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры / В.И. Слободчиков // Новые ценности образования. – М.: Инноватор-BENNETT COLLEGE-М, 1997. – Вып. 7: Культурные модели школ. – С. 177-185.
 8. Соболев В.С. Концепция, модель и критерии эффективности внутривузовской системы управления качеством высшего профессионального образования [Электронный ресурс] / В.С. Соболев, С.А. Степанов // Университетское управление. – 2004. – № 2 (30). – С. 102-110. – Режим доступа: http://narfu.ru/pomorsu.ru/www.pomorsu.ru/_doc/quality/books/uni/2004_2_sobolev.pdf
 9. Фёдорова П.С. Организация образовательной среды современного вуза: психологический аспект [Электронный ресурс] / П.С. Фёдорова // Ярославский педагогический вестник. – 2011. – № 3, Том II (Психолого-педагогические науки). – С. 238-241. – Режим доступа: http://vestnik.yspu.org/releases/2011_3pp/03.pdf
 10. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин. – М. : Смысл, 2001. – 365 с.

The article shows the approaches of interpretation of terms “educational environment” and “ecological and educational environment”. It is validated the value of ecological and educational environment in training of future biology teachers. The ecological and educational environment is characterized as a collection of conditions and factors that help forward effective formation of future biology teachers’ preparedness for ecological and educational activity with the aim of realization of the ideas of well-balanced development. Didactical, methodical, organizational, social-psychological, interindividual relations and relations in the system “personality-environment-personality” – all of them are the components of ecological and educational environment.

Ecologo-educational environment at higher educational establishment is considered as a factor that optimizes the training process of future biology teachers; as a source of content of ecological education; as a territory where ecological researches are held and as a place for practical realization of ecologo-educational activity of students.

Inside the ecologo-educational environment the development of student’s individual professional skills and qualities, starts the formation of his competence, attitude to the environment, begins, he becomes experienced in communication and ecologo-educational activity.

By virtue of the appropriate formation of ecologo-educational activity, a student forms his own individuality and “comfort zone”, evolve creative work. Propitious ecologo-educational activity at higher educational establishment will teach and stimulate students to build up appropriate environment during their own professional activity at school.

Key words: *ecological and educational environment, the components of ecological and educational environment, future biology teachers, optimization of the training.*

УДК:796.332 – 055.25 – 043.83

Шаповал Євгенія

Shapoval Yevheniya

ЗМІСТ КОМПЛЕКСНОЇ ФУНКЦІОНАЛЬНО-ДІАГНОСТИЧНОЇ МЕТОДИКИ НАВЧАЛЬНО-ТРЕНУВАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ З МІНІ-ФУТБОЛУ ТА ОСОБЛИВОСТІ ЇЇ РЕАЛІЗАЦІЇ В ПРОЦЕСІ БАЗОВОЇ ПІДГОТОВКИ ЮНИХ СПОРТСМЕНОК

THE CONTENT OF COMPLEX FUNCTIONAL-DIAGNOSTIC METHODS OF EDUCATIONAL-TRAINING PROCESS IN MINI-FOOTBALL AND FEATURES OF ITS REALIZATION IN THE PROCESS OF BASIC TRAINING OF YOUNG SPORTSMEN

У статті виокремлено погляди вчених щодо ігрової активності, яка визначається загальним числом техніко-тактичних дій, виконаних футболістом у процесі гри чи тренування.

Проведений у результаті дослідження покомпонентний аналіз дозволив визначити зміст кожного критерію сформованості рухових навичок дівчат 11-14 років засобами міні-футболу, його значення в цілісній структурі навчально-тренувального процесу. На основі розробленого комплексу критеріїв виокремлено чотири рівні сформованості рухових навичок дівчат 11-14 років засобами міні-футболу: початковий, середній, достатній і високий. Рівень сформованості рухових навичок розглядаємо як характеристику та взаємодію означених критеріїв.

Ключові слова: комплекс функціонально-діагностичної методики, навчально-тренувальний процес, міні-футбол, критерії ефективності техніко-тактичних дій, дівчата-спортсменки.

У наш час економічні, соціальні, культурологічні механізми перетворення суспільства суттєво впливають на всі сфери життєдіяльності людини. За сучасних умов коригуються теоретичні концепції функціонування різних систем фізкультурної освіти. Ігрова діяльність розглядається як найбільш природна діяльність людини, за допомогою якої вона пізнає світ, активно реалізуючи і набуваючи структури, норм, стосунків, правил на всіх рівнях людського пізнання: освітньому, культурному, особистісному, соціальному [1, с. 76-78].

Міні-футбол є наймасовішою і найбільш популярною грою серед юнаків і дівчат. Міні-футбол є соціально значимим і надзвичайно видовищним видом спорту, активно сприяє розвитку основних рухових якостей людини: точності рухів, швидкості, сили і витривалості, розвиває м'язову масу і розумові здібності спортсменів [7, с. 4-6].

Особливу увагу необхідно звертати на систематичне вдосконалення спортивної техніки. На всіх етапах багатолітнього тренування йде безперервний процес навчання техніці міні-футболу, під якою розуміють сукупність спеціальних прийомів, що застосовуються в грі у різних поєднаннях для досягнення поставленої мети. Технічна підготовка в жіночому міні-футболі включає техніку пересувань, удари по м'ячу ногами і головою, зупинки м'яча, ведення м'яча, обманні рухи (фінти), відбір м'яча та техніка гри воротаря.

Сучасні задачі жіночого міні-футболу диктують необхідність прискореного вивчення чинників, які впливають на спортивний результат, визначаючи їх значимість для представників різних ігрових амплуа. Розробка комплексної функціонально-діагностичної методики навчально-тренувального процесу з міні-футболу потребує вивчення завдань і змісту роботи за періодами річних тренувальних циклів.

Мета статті – система оцінки сформованості рухових навичок дівчат 11-14 років у процесі занять міні-футболом у дитячо-юнацьких спортивних школах на основі техніко-тактичних критеріальних показників.

Контрольно-діагностувальна частина комплексної функціонально-діагностичної методики формування та розвитку рухових навичок дівчат 11-14 років засобами міні-футболу має на меті виявити прогалини і помилки в навчально-тренувальному процесі відповідно до поставлених цілей, з'ясувати причини їх виникнення і відповідно коригувати діяльність футболісток та способи управління нею. Отримані результати контролю використовуються з метою прогнозування шляхів удосконалення методики тренування в цілому, передбачення засобів удосконалення результатів досягнень окремих футболісток.

Зміст і методика проведення контрольних випробувань для вивчення *технічних критеріальних показників* сформованості рухових навичок дівчат 11-14 років включає у себе удари в ворота, зупинки м'яча, передачі м'яча, жонгливання м'яча, ведення.

Контрольно-діагностувальні завдання виявлення рівня *тактичних критеріальних показників* сформованості рухових навичок дівчат 11-14 років засобами міні-футболу включають оцінку індивідуальних та командних техніко-тактичних дій (ТТД).

Вивчення тактичної діяльності в індивідуальному плані сприяє встановленню ігрового внеску окремих футболісток, пошуку шляхів оптимізації індивідуальних дій, а отже, й становленню гравців-лідерів.

Враховуючи специфіку і сучасні тенденції інтенсифікації гри, необхідною є оцінка ігрової активності й ефективності футболістки.

Ігрова активність визначається загальним числом ТТД, виконаних футболістом у процесі гри чи тренування. Тут доцільне застосування коефіцієнта ігрової активності, який дозволяє здійснювати порівняння активності окремих футболістів незалежно від часу участі у гри. Коефіцієнт ігрової активності K_a вираховується за формулою (1):

$$K_a = \frac{TТД_{заг}}{T_i^3}, \quad (1)$$

де $TТД_{заг}$ – загальна кількість виконаних в грі ТТД; T_i – час участі футболістки в грі, у хвиликах.

Ігрова ефективність футболістки визначається процентним відношенням числа правильно (адекватно) виконаних ТТД до загального числа ТТД у грі. Коефіцієнт ігрової ефективності K_e вираховується за формулою (2):

$$K_e = \frac{TТД_{пр}}{TТД_{заг}} \cdot 100\%, \quad (2)$$

де $TТД_{пр}$ – число правильно виконаних ТТД.

Реєстрація ігрової активності та ефективності з обчисленням відповідних коефіцієнтів може здійснюватися й у відношенні окремих ТТД. Наприклад, для передач застосовують такі формули (3-4):

$$K_{анер} = \frac{\square_{заг.пер}}{T_i}, \quad (3)$$

$$K_{енер} = \frac{\square_{пр.пер}}{\square_{заг.пер}} \cdot 100\%, \quad (4)$$

де $K_{анер}$ – коефіцієнт ігрової активності відносно передач;

$K_{енер}$ – коефіцієнт ігрової ефективності відносно передач;

$\square_{заг.пер}$ – загальне число передач, виконаних гравцем у грі;

$\square_{пр.пер}$ – число правильно виконаних передач.

Здебільшого у сферу оцінки включаються такі техніко-тактичні дії: передача, єдиноборство, перехоплення, удар у ворота. Обсяг оцінюваних дій збільшується включенням

також таких ТТД, як ведення м'яча, обведення, зупинка м'яча, удар по м'ячу головою. При необхідності деталізації даних педагогічного контролю здійснюється фіксування різновидів окремих техніко-тактичних дій. Деякі вчені [3;4] пропонують вираховувати коефіцієнт ігрової ефективності коротких, середніх і довгих передач, єдиноборств вгорі і внизу, ударів у ворота через межі штрафного майданчика та зі штрафного майданчика, кутових, штрафних і вільних ударів, ведення м'яча, обманних рухів, вкидання м'яча.

При оцінці ефективності техніко-тактичних дій використовується також коефіцієнт браку, що виражається процентним відношенням неправильно виконаних дій до загального числа дій.

Уперше методика з використанням бальної оцінки у футболі була запропонована Ю. Седовим і А. Невмяновим. У цій методиці реалізується 3-бальна система оцінки:

- 2 балами оцінюється виконання техніко-тактичних дій, що дозволяють володіти м'ячем, ліквідувати небезпеку, здійснювати узяття воріт суперника;
- 1 балом оцінюються передача зі втратою м'яча з вини партнерів, неточна передача в єдиноборстві, що не загрожує узяттям воріт своєї команди, удар у ворота, відбитий воротарем;
- 0 балів оцінюється втрата м'яча в результаті неправильно виконаної техніко-тактичної дії (суперник отримав м'яч і продовжує його утримувати).

На основі оцінних даних обчислюється коефіцієнт ефективності за формулою (5):

$$K = \frac{X}{C}, \quad (5)$$

де K – коефіцієнт ефективності Седова – Невмянова; X – кількість набраних балів; C – максимально можлива кількість балів.

Одна з найбільш цікавих новітніх методик – методика бальної оцінки з урахуванням ступеня ігрової напруженості.

У процесі педагогічних спостережень за гравцем за допомогою реєстрації в протоколі з використанням умовних позначок фіксуються такі техніко-тактичні дії: передача, єдиноборство, перехоплення, удар по воротах. Виконання вкидання м'яча, штрафного, вільного, кутового ударів розглядається у відповідних випадках як передача або удар у ворота. При веденні м'яча враховується його кінцевий результат: точна – неточна передача, виграні – програні сутички єдиноборства, втрата м'яча.

У методиці вводиться бальна оцінка кожної техніко-тактичної дії залежно від результативності дії, складності ігрової напруженості до тактичної цінності дії (для передач) [5, с. 44-48].

Позитивними вважаються такі дії: взяття воріт суперника, створення небезпечного моменту біля воріт суперника (головна передача; дія, в результаті якої призначається шестиметровий удар; дія, в результаті якої м'яч відбивається від суперника, стійки чи перекладини воріт); ліквідація небезпечного моменту біля власних воріт (гравець загороджує шлях м'ячу, що летить в "пусті" ворота, гравець попереджає вихід суперника "один-на-один" з воротарем без порушення правил).

Негативними вважаються дії: взяття власних воріт; створення небезпечного моменту біля власних воріт (дія, в результаті якої м'яч потрапляє до суперника, програш перехвату, дія, в результаті якої у власні ворота призначається шестиметровий удар); створення небезпечного моменту біля власних воріт (дія, в результаті якої складається напружена обстановка біля власних воріт, програш перехвату, внаслідок чого суперник створює небезпечний момент); попередження; вилучення з поля.

Якщо в результаті техніко-тактичної дії здійснюється взяття воріт, виникає небезпечний момент, то ці дії оцінюються за шкалою результативних дій [2; 6; 7; 8 та ін.].

При обробці даних обчислюються такі показники.

- 1) K_a – коефіцієнт ігрової активності;
- 2) IN – показник напруженості ігрових дій як відсоткове відношення числа ТТД, виконаних в умовах ускладненої і складної ігрової напруженості, до загального числа ТТД (6);

$$IH = \frac{TТД_{уін} + TТД_{сін}}{TТД_{заг}} \cdot 100\%, \quad (6)$$

де $TТД_{уін}$ – число $TТД$, виконаних в умовах ускладненої ігрової напруженості;
 $TТД_{сін}$ – число $TТД$, виконаних в умовах складної ігрової напруженості.

- 3) $П_{тк}$ – показник тактичної корисності гравця в грі як відсоткове відношення суми позитивних балів до загальної суми балів (7):

$$П_{тк} = \frac{\sum "+" \text{балів}}{\sum +\text{балів} + \sum \text{балів}} \cdot 100\%, \quad (7)$$

де $\sum "+" \text{балів}$ – сума позитивних балів;

$\sum \text{балів}$ – сума негативних балів;

$\sum +\text{балів} + \sum \text{балів}$ – арифметична сума позитивних і негативних балів;

- 4) $П_{н}$ – показник надійності гравця в грі як відсоткове співвідношення негативних балів до загальної суми балів (8):

$$П_{н} = \frac{\sum \text{балів}}{\sum +\text{балів} + \sum \text{балів}} \cdot 100\%, \quad (8)$$

- 5) $П_{іц}$ – показник ігрової цінності гравця як відношення відсоткової різності позитивних і негативних балів до загальної суми балів (такий показник має знак “+” або “-”) (9):

$$П_{іц} = \frac{\sum + \text{балів} - \sum \text{балів}}{\sum + \text{балів} + \sum \text{балів}} \cdot 100\%, \quad (9)$$

Покомпонентний аналіз дозволить визначити зміст кожного критерію сформованості рухових навичок дівчат 11-14 років засобами міні-футболу, його значення в цілісній структурі навчально-тренувального процесу.

Розроблений комплекс критеріїв дозволить виокремити чотири рівні сформованості рухових навичок дівчат 11-14 років засобами міні-футболу: початковий, середній, достатній і високий. Рівень сформованості рухових навичок розглядаємо як характеристику та взаємодію означених критеріїв.

Початковий рівень. За технічними критеріями виконання пересувань, ударів по м'ячу ногами і головою, зупинки м'яча, ведення м'яча, обманні рухи (фінти), відбір м'яча та техніка гри воротаря знаходиться на початковому рівні. За тактичними критеріями індивідуальні й колективні дії (взаємодія футболісток команди за певним планом) атакуючого і захисного змісту не дозволяють вести боротьбу з конкретним суперником.

Середній рівень. За технічними критеріями дівчата 11-14 років добре володіють технікою пересувань (біг, стрибки, ходьба, випадки). Техніка ударів по м'ячу ногами і головою, зупинки м'яча, ведення м'яча та обманних рухів має певні похибки виконання, що особливо чітко простежується в умовах змагальної діяльності. За тактичними критеріями спортсменки досконало володіють простими (технічними) прийомами. Техніко-тактичні і функціонально-психологічні прийоми в процесі змагальної діяльності реалізуються локально і періодично.

Достатній рівень. Головні технічні елементи знаходяться на належному рівні, але рівень їх реалізаційної функції не завжди відповідає вимогам змагань визначеного рівня. За тактичними критеріями футболістки 11-14 років володіють ігровою спритністю, ускладнені (техніко-тактичні) і складні (техніко-тактичні, функціонально-психологічні) прийоми слабо реалізуються у змагальній діяльності.

Високий рівень. За технічними критеріями виконання пересувань, ударів по м'ячу ногами і головою, зупинки м'яча, ведення м'яча, обманні рухи (фінти), відбір м'яча та техніка гри воротаря знаходяться на належному рівні, який повністю задовольняє вимоги тренувальної і змагальної діяльності. За тактичними критеріями футболістки 11-14 років досконало володіють ігровою спритністю (різнобічна тактична підготовка), що передбачає використання в процесі тренувань простих (технічних), ускладнених (техніко-тактичних) і складних (техніко-тактичних, функціонально-психологічних) прийомів.

Отже, розроблена контрольнo-діагностувальна частина комплексної функціонально-діагностичної методики формування та розвитку рухових навичок дівчат 11-14 років засобами міні-футболу має на меті виявити прогалини і помилки в навчально-тренувальному процесі відповідно до поставлених цілей, з'ясувати причини їх виникнення і відповідно коригувати діяльність футболісток та способи управління нею.

Проведене наукове дослідження не претендує на вичерпне висвітлення проблеми формування рухових навичок дівчат підліткового віку засобами міні-футболу. Подальшого вивчення потребують питання обґрунтування теоретичних та методичних засад інтегральної підготовки та ефективного переходу вихованців до етапів підготовки щодо вищих досягнень, максимальної реалізації індивідуальних можливостей і удосконалення спортивної майстерності. Дослідження означених проблем стане предметом наших наступних наукових пошуків.

Список використаних джерел

1. Донець І.О. Моніторинг фізичної підготовленості футболісток дитячо-юнацької спортивної школи у навчально-тренувальному процесі / І.О. Донець. – Чернігів, 2012. – 239 с.
2. Дудин Н. Возрастные особенности формирования точностных двигательных навыков ударов по воротам у футболистов 11-18 лет / Н. Дудин // Наука в олимпийском спорте : междунар. науч.-теорет. журн. / Нац. ун-т физ. воспитания и спорта Украины. – К., 2002. – № 3–4. – С. 86–92.
3. Искусство подготовки высококвалифицированных футболистов : науч.-метод. пособие / под ред. проф. Н.М. Люкшинова. – М. : Сов. спорт, 2003. – 416 с.
4. Максименко І.Г. Порівнювальний аналіз параметрів технічної майстерності футболістів та футболісток різної кваліфікації / І.Г. Максименко // Педагогіка, психологія та мед.-біол. проблеми фіз. виховання і спорту. – 2007. – № 1. – С. 78–80.
5. Сутула В. Особенности отбора и комплектования игровых линий в детско-юношеских футбольных командах / В. Сутула, Р. Альовайдат, М. Фоменко ; Харьк. гос. ин-т физ. культуры. – Х., 1999. – 182 с.
6. Шаповал Є.Ю. Визначення та обґрунтування структури рухових навичок дівчат, що займаються міні-футболом, у навчально-тренувальній діяльності дитячо-юнацьких спортивних шкіл / Є.Ю. Шаповал // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : наук. журнал. – Суми, 2011. – № 6–7 (16–17). – С. 170–177.
7. Шаповал Є. Ю. “Міні-футбол (футзал) : методичний комплекс навчально-тренувального процесу дівчат 11-14 років на етапах попередньої та спеціалізованої базової підготовки в ДЮСШ” / Є.Ю. Шаповал; Полтав. нац. пед. ун-т імені В.Г. Короленка. – Полтава, ПНПУ, 2014. – 88 с.
8. Shapoval E.Y. Didactic essence of the differential approach to the formation of motor skills in women's mini football / E.Y. Shapoval // Nauka i Studia. Pedagogiczne nauki. Psychologia i socjologia. – Przemysl. – 39 (107) – 2013. – P. 88–93.

The article deals with the content of complex functional-diagnostic methods of educational-training process in mini-football and features of its realization in the process of basic training of young sportsmen. The author states that the rating of game activity and efficiency of a football player is necessary considering the specificity and modern trends of the intensification of game. The author shares views of scientists concerning game activity which is determed by total number of HDT, made by the player during game or training. There is an appropriate use of the coefficient of game activity, which allows to compare the activity of individual players regardless of time spent in the game.

The registration of game activity and efficiency with a calculation of appropriate coefficients can be carried out in respect of certain HDT. The coefficient of a defect is also used in assessing the effectiveness of technical and tactical actions. It is expressed by the percentage of incorrectly-made actions to total

number of actions. The positive actions are taking rival's gate, creating dangerous moments at the gates of the game; the elimination of danger in front of own gate. The negative actions are taking own gate, creating dangerous moments at own gates, not using dangerous moment, warning, the withdrawal from the field.

The componentwise analysis conducted in the result of the study allows to determine the content of every hallmark of formation of motor skills of girls aged from 11 to 14 years old by the means of mini-football, its meaning in the integral structure of educational-training process.

On the basis of set criteria the author identifies four levels of formation of motor skills of girls aged from 11 to 14 years old by the means of mini-football: initial, middling, adequate and high. Level of formation of motor skills is considered as the characterization and interaction of defined criteria.

Key words: complex of functional-diagnostic method, educational-training process, mini-football, criteria of effectiveness of technical and tactical actions, girls-athletes.

УДК 378.011.3-051:796

Шульце Світлана

Shultse Svitlana

ЗМІСТ І ФОРМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІЗ ФІЗИЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ДО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ ШКОЛЯРІВ З ЦЕРЕБРАЛЬНИМ ПАРАЛІЧЕМ

CONTENT AND FORMS OF TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS IN PHYSICAL REHABILITATION TO ENSURE SOCIAL ADAPTATION OF THE PUPILS WITH CEREBRAL PALSY

У дослідженні розроблено й апробовано зміст і форми системи підготовки майбутніх фахівців із фізичної реабілітації до забезпечення соціальної адаптації школярів з церебральним паралічем. Запропонована система передбачає відповідний зміст підготовки, педагогічний контроль, педагогічні умови реалізації змісту, впровадження яких у навчальний процес здійснюється поетапно, забезпечуючи високий рівень готовності майбутніх фахівців з фізичної реабілітації до досліджуваного виду діяльності, що виявляється в здатності самостійно використовувати та збільшувати свої знання й уміння в напрямку її використання при забезпеченні соціальної адаптації школярів з церебральним паралічем.

Ключові слова: фахівці з фізичної реабілітації, соціальна адаптація, школярі з церебральним паралічем.

Сьогодні провідне місце в абілітації, соціальній адаптації і фізичній реабілітації школярів із церебральним паралічем посідає рухова активність. Велике значення в цьому процесі покладається на фахівців із фізичної реабілітації [3].

Дослідження проблем підготовки фахівця-педагога до професійної діяльності, вимог до рівня його підготовки, а також готовності як комплексного критерію, що характеризує придатність педагога до діяльності, впродовж усього періоду вивчення відзначалися неоднаковим науковим інтересом і різною методологічною базою [4; 5; 9]. Зокрема, в 30-і роки минулого століття інтенсивно розроблялися проблеми, пов'язані з нейрофізіологічним обґрунтуванням підготовки до професійної діяльності [6].

Тому ефективністю діяльності фахівців з фізичної реабілітації є їх підготовка, що має бути відображене в навчальних планах, які мають суттєві недоліки, одним із яких є формування знань, умінь і навичок без врахування суттєвих відмінностей школярів із церебральним

паралічем, порівняно з іншими школярами з обмеженими функціями, що не сприяє якійсь роботі з даним контингентом школярів, а також соціальній адаптації [1; 3; 6; 10].

Зважаючи на викладене і водночас активне використання засобів фізичного виховання у вирішенні завдань фізичної, психічної реабілітації та соціальної адаптації школярів із церебральним паралічем засвідчує наявність життєво важливої науково-прикладної проблеми, яка потребує невідкладного розв'язання, що актуалізує вибір теми дослідження.

Мета статті – обґрунтування змісту та форм підготовки майбутніх фахівців із фізичної реабілітації до забезпечення соціальної адаптації школярів з церебральним паралічем.

Реалізація змісту навчання в розробленій системі підготовки передбачала такі форми її організації: теоретичні, практичні заняття, самостійну, індивідуальну навчальну діяльність, педагогічне практикування.

Теоретичними заняттями виступали лекції, під час проведення яких в експериментальній групі формували інтерес студентів до забезпечення соціальної адаптації як змістової складової занять фізичною культурою, що спрямовувалися на фізичне виховання школярів із церебральним паралічем та як засобу реалізації МПЗ на інших заняттях і виховних заходах. Разом із традиційними проводили також проблемні й міждисциплінарні лекції, більшість з яких викладачі вибудовували у формі діалогу.

Практичні заняття, а саме семінари, практикуми, семінари-дослідження були основною формою організації навчально-виховного процесу майбутніх фахівців із фізичної реабілітації.

Традиційні семінари передбачали формування і виявлення в студентів знань, пов'язаних з особливостями організації занять для школярів з церебральним паралічем.

Семінари-дослідження передбачали такий алгоритм дій [4]: до початку заняття студенти отримували традиційні методичні рекомендації, перелік роздаткового матеріалу (використовували, переважно, таблиці, схеми, слайди, посібники) та запропоновану проблемну ситуацію, яку створював викладач з урахуванням теми заняття. На початку заняття студенти висували припущення щодо розв'язання запропонованої проблемної ситуації, потім – шукали варіанти її вирішення, наприкінці – аналізували отримані результати.

Відмінність семінарів-досліджень від традиційних семінарських занять полягала в тому, що вирішення одного із завдань (формулювання припущень про вирішення проблемної ситуації) студенти здійснювали в позааудиторний час, тобто самостійно вдома. Використання саме такого підходу обумовлювалося значною кількістю запланованих на заняття завдань і малою кількістю відведених на спецкурс “Соціальна адаптація школярів з церебральним паралічем” годин, що значно ускладнювало вирішення завдань курсу тільки в межах аудиторних годин.

Інший вид практичного заняття студентів – практикум. Ураховуючи дані наукової літератури [5; с. 9], їх проводили так: студенти опрацьовували зразки планів-конспектів занять, масових виховних заходів для школярів з церебральним паралічем; у випадку, коли завданнями заняття передбачалося використання соціальної адаптації як засобу реалізації МПЗ, тоді на початковому етапі підготовки студентів знайомили з “міжпредметними змістовими лініями” [6], що передбачали реалізацію МПЗ на занятті з певного розділу програми, використовуючи для цього зміст інших розділів і сприяючи так різнобічному вихованню школярів із церебральним паралічем.

Упродовж частково-пошукового етапу навчання студентам пропонували заготовки планів-конспектів занять із дітьми з церебральним паралічем заповнені тільки наполовину, іншу необхідно було доопрацювати, виходячи із завдань заняття. На третьому (творчому) етапі використовували семінари-дослідження.

Під час навчання використовували різні методи організації навчальної діяльності студентів: на початковому етапі – фронтальний, частково-пошуковому – переважно груповий (чисельність кожної групи 4-5 осіб), творчому – індивідуальний метод.

Що стосується навчально-методичного матеріалу, то його обсяг був достатній на кожному етапі підготовки та містив: навчальні програми, підручники, авторські методичні та наочні розробки, останні – виконані спеціально для запропонованого спецкурсу [7].

Самостійна робота як одна з форм організації навчальної діяльності студентів, передбачала опрацювання підручників, навчальних посібників, періодичних видань, методичних розробок, рекомендацій і на цій основі – виконання завдань семінарів-досліджень, підготовку індивідуального пакету наочно-інформаційного забезпечення занять із школярами з церебральним паралічем, що передбачали заготовки планів-конспектів таких занять та виховних заходів.

Однією з важливих складових формування процесуального компоненту в майбутніх фахівців з фізичної реабілітації до забезпечення соціальної адаптації школярів із церебральним паралічем у професійній діяльності є *педагогічне практикування* [4]. Під час такого практикування студентів знайомили зі станом навчально-виховної та оздоровчої роботи в навчальному закладі, передовим досвідом, у тому числі, пов'язаного з соціальною адаптацією дітей з ОФ, на заняттях і виховних заходах із дітьми з церебральним паралічем. Також під час практики поглиблювали та закріплювали знання й уміння студентів здійснювати соціальну адаптацію дітей із церебральним паралічем на заняттях фізичною культурою та комплексного вирішення виховних завдань під час інших занять і вихованих заходів. Прищеплювали студентам позитивне ставлення до самостійної роботи в зазначеному виді професійної діяльності. Вчили вдумливо спостерігати за роботою чинних фахівців з фізичної реабілітації і товаришів, аналізувати побачене, особливо в аспекті використання ними засобів фізичного виховання для забезпечення соціальної адаптації на заняттях фізичною культурою і виховних заходах із школярами з церебральним паралічем. Вчили студентів оволодівати найпростішими методами педагогічних досліджень.

Під час другої (переддипломної) педагогічної практики студенти додатково до вищезазначених, також вирішували такі завдання: прагнули забезпечити високе емоційне забарвлення (виховного заходу) й активність дітей на занятті; під час заняття (виховного заходу) вирішували виховні завдання, що безпосередньо не були пов'язані з основними завданнями, тобто вирішення яких відносилось до занять з інших розділів програми виховання дітей з церебральним паралічем. Іншими словами, в ході цієї практики студенти повинні були здійснювати професійну діяльність на творчому рівні.

Методисти педагогічної практики надавали ініціативам студентів психологічну і методичну підтримку, першочергово – в частині забезпечення соціальної адаптації дітей із ОФ на заняттях і виховних заходах. Зазначене сприяло різнобічній реалізації студентами діяльнісного компоненту навчання, що разом з іншими компонентами створювало цілісну систему їхньої підготовки до забезпечення соціальної адаптації при вирішенні встановлених програмою завдань виховання дітей з церебральним паралічем.

Зміст підготовки майбутніх фахівців із фізичної реабілітації до забезпечення соціальної адаптації дітей з церебральним паралічем містив спецкурс "Соціальна адаптація школярів з церебральним паралічем", який був важливим елементом змістової складової розробленої системи підготовки і передбачав кредитно-модульну організацію навчального процесу. Під час розробки змісту спецкурсу виходили з того, що він повинен: розкривати сутність соціальної адаптації школярів із церебральним паралічем, її значення для професійної підготовки майбутнього фахівця з фізичної реабілітації та фізичного виховання дітей із ОФ; конкретизувати особливості фізичного виховання дітей із церебральним паралічем як поліфункційного засобу їх соціальної адаптації, забезпечення МПЗ і реалізації останніх у виховній діяльності, сприяючи, таким чином, вирішенню різнопланових навчально-виховних завдань; спрямовуватися на формування в майбутніх фахівців із фізичної реабілітації умінь здійснювати соціальну адаптацію на заняттях та виховних заходах із дітьми з церебральним паралічем.

Вважали, що досягнення відзначатися наступністю й чіткістю встановленого кола навчальних і розвивальних завдань.

Враховуючи, що підготовка майбутніх фахівців з фізичної реабілітації до забезпечення соціальної адаптації у вихованні дітей з церебральним паралічем є невід'ємною складовою загальної системи їхньої підготовки, вважали за доцільне ввести розроблений спецкурс у п'ятий навчальний семестр, тобто до початку першої педагогічної практики. Такий підхід дозволив забезпечити студентам сприятливі умови для реалізації набутих знань й умінь на заняттях із дітьми з церебральним паралічем уже під час першої педагогічної практики та встановити в них на цьому етапі підготовки рівень сформованості діяльнісного компоненту готовності до професійної діяльності.

Метою спецкурсу є озброєння майбутніх фахівців із фізичної реабілітації відповідними знаннями та формування на цій основі умінь використовувати засоби фізичного виховання для вирішення різнопланових завдань соціальної адаптації школярів із церебральним паралічем.

У процесі вивчення спецкурсу передбачається комплексне вирішення таких узагальнених завдань професійної підготовки студентів: формування умінь реалізовувати конструктивні, організаційні, комунікативні й гностичні функції.

Відповідно до встановлених завдань структурою програми курсу передбачено такі розділи: соціальна адаптація – передумова успішного навчання школярів з церебральним паралічем; використання фізичних вправ як засобу реалізації міжпредметних зв'язків на заняттях із школярами з церебральним паралічем. Тематика лекційних занять спрямована на створення загальної уяви, характеристику соціальної адаптації в аспекті цілі навчання і фізичного виховання школярів з церебральним паралічем. Розгляд питань використання фізичних вправ як засобу соціальної адаптації школярів з церебральним паралічем формує уяву про міжпредметні зв'язки, їх зміст, особливості використання в практичній педагогіці. Розгляд питань відбору фізичних вправ для їх використання як засобу реалізації міжпредметних зв'язків на заняттях із дітьми з церебральним паралічем.

Семінарські заняття передбачають поглиблене і детальне вивчення питань лекційного курсу. На них студенти оволодівають знаннями про: загальну характеристику соціальної адаптації як механізму соціалізації й адаптації школярів із церебральним паралічем; умови успішної соціальної адаптації та організації навчально-виховного процесу із школярами з церебральним паралічем; шляхи оптимізації соціальної адаптації та інноваційні підходи до корекційно-відновлювальної роботи у контексті реалізації міжпредметних зв'язків на заняттях із школярами з церебральним паралічем; різновиди рухової діяльності та функціональний контроль школярів з церебральним паралічем.

Практичні заняття спрямовані на формування умінь студентів здійснювати соціальну адаптацію школярів з церебральним паралічем, використовуючи для цього засоби фізичного виховання. В частині конструктивних умінь передбачалося таке. Розробляти конспекти занять з фізичної культури із врахуванням завдань адаптації школярів із церебральним паралічем до їх соціалізації. Розробляти конспекти для інших занять і виховних заходів, у яких фізичні вправи використовуються як засіб реалізації міжпредметних зв'язків. Враховувати пріоритети школярів з церебральним паралічем у тому чи іншому виді рухових завдань для їх урахування при формуванні змісту занять, виборі засобів. Використовувати інформаційні технології при демонстрації засобів фізичного виховання під час занять. Створювати на занятті емоційно-забарвлене середовище, формуючи, таким чином, інтерес і зацікавленість дітей до фізичної культури. Аналізувати зміст навчальних програм, методичних рекомендацій, проведених занять із метою їх удосконалення, розробки нових творчих ідей з комплексного використання засобів фізичного виховання в процесі соціальної адаптації школярів з церебральним паралічем. Форматувати індивідуальний пакет наочно-інформаційного забезпечення занять і виховних заходів із використанням на них засобів фізичного виховання.

Вивчення курсу передбачає активну і різноманітну самостійну роботу студентів, спрямовану на створення умов для оволодіння ними додатковими знаннями й уміннями, пов'язаними з комплексним використанням засобів фізичного виховання у майбутній професійній діяльності із дітьми з церебральним паралічем.

Індивідуальна робота передбачає узагальнення студентами отриманих знань у вигляді рефератів за темами кожного розділу.

Зміст спецкурсу спрямовувався на формування готовності студентів до забезпечення соціальної адаптації школярів із церебральним паралічем на заняттях фізичною культурою та як засобу реалізації міжпредметних зв'язків. Досягти цієї мети буде можливим за умови вирішення таких завдань: формування в студентів позитивної мотивації до зазначеної діяльності; надання їм ґрунтовних знань із соціальної адаптації дітей; формування професійних умінь застосовувати набуті знання у навчально-виховній роботі із дітьми з церебральним паралічем у реальних умовах навчального закладу. Також, під час реалізації змісту спецкурсу актуалізували знання й уміння студентів, набуті ними впродовж усього попереднього періоду навчання і які були пов'язані з соціальною адаптацією, фізичною культурою, педагогікою, психологією.

Обсяг спецкурсу складав половину одного кредиту, з урахуванням годин на самостійну підготовку його розподілили так: 10 годин лекційні заняття, 18 – практичні заняття, 16 – самостійна підготовка. Спецкурс складався з трьох модулів, зміст яких передбачав аудиторну, самостійну роботу та індивідуальну підготовку. Кожен модуль містив змістові модулі, які склалися з тем і передбачали: модуль-I і модуль-II – теоретичну і практичну види підготовки, модуль-III – виконання двох індивідуальних завдань у вигляді наукових рефератів.

Досягнення високих результатів внаслідок упровадження в навчальний процес запропонованого спецкурсу ґарантувалося виконанням вимог принципів навчання та застосуванням: ефективних заходів педагогічного керівництва пізнавальною діяльністю майбутніх фахівців із фізичної реабілітації; комбінованим підходом до формування в них необхідних знань й умінь; евристичних методів навчання; теоретичних, практичних і самостійних форм організації навчання; індивідуальних завдань; педагогічного практикування в реальних умовах навчального закладу.

Розроблені зміст і форми підготовки майбутніх фахівців із фізичної реабілітації до забезпечення соціальної адаптації дітей із церебральним паралічем є цілісним утворенням компонентів з конкретними функціями, міцно взаємопов'язаних між собою, передусім, спрямованістю на досягнення встановленої мети. Запропонована система підготовки передбачає зміст підготовки, педагогічний контроль, педагогічні умови реалізації змісту, впровадження яких у навчально-виховний процес здійснюється поетапно, забезпечуючи так високий рівень готовності майбутніх фахівців з фізичної реабілітації до досліджуваного виду діяльності, що виявляється в здатності самостійно використовувати та збільшувати свої знання й уміння в напрямку її використання при забезпеченні соціальної адаптації школярів з церебральним паралічем.

Педагогічними умовами ефективного впровадження розробленої системи підготовки є: націленість студентів на власну оцінку результатів діяльності з вибору видів рухової активності оздоровчої спрямованості для забезпечення соціальної адаптації дітей з церебральним паралічем та її співставлення з експертною оцінкою; спрямованість на творчу самореалізацію, що стимулюється об'єктивним оцінюванням результатів навчання; активне використання сучасних інформаційних засобів і розширення таким чином змісту індивідуального пакету інформаційно-методичного забезпечення для його подальшого використання у професійній діяльності; створення на заняттях спецкурсу емоційно забарвленого, належно підкріпленого відповідним наочно-інформаційним матеріалом освітнього середовища та предметно-розвивального – в загальній системі підготовки майбутніх фахівців із фізичної реабілітації.

Список використаних джерел

1. Азарський І.М. ДЦП. Нові лікувально-педагогічні та психологічні програмні можливості для практичних лікарів і педагогів : [навч. посібник] / І.М. Азарський, О.О. Азарська. – Хмельницький : Поділля, 2001. – 147 с.
2. Ганзина Н.В. Система рекреативно-восстановительных мероприятий в социальной адаптации инвалидов с последствиями детского церебрального паралича : автореф. дис. на соиск. науч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки и оздоровительной физической культуры” / Н.В. Ганзина. – М. : РГАФК, 1997. – 21 с.
3. Єдинак Г.А. Фізичне виховання дітей з церебральним паралічем : [монографія] / Геннадій Анатолійович Єдинак. – Кам’янець-Подільський : ПП О.А. Буйницький, 2009. – 394 с.
4. Завацький В.І. Концепція підготовки спеціалістів фізичної культури та спорту в Україні / В.І. Завацький // Підготовка спеціалістів фізичної культури та спорту в Україні : м-ли Першої республ. конф. – Луцьк : Надстир’я, 1994. – С. 8–16.
5. Загвязинский В.И. Теория обучения : современная интерпретация : [учеб. пособие] / Загвязинский В.И. – М. : Издательский центр “Академия”, 2001. – 192 с.
6. Іванова Л.І. Сучасні підходи до професійної підготовки майбутнього вчителя фізичної культури / Л.І. Іванова // Педагогічний процес: теорія і практика : зб. наук. пр. – К. : Міленіум, 2006. – Вип. 1. – С. 63–73.
7. Карпюк Р.П. Компоненти та рівні готовності майбутніх учителів фізичної культури до розв’язання педагогічних ситуацій / Р.П. Карпюк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка і психологія. – 2004. – № 11. – С. 44–46.
8. Ковінько М.С. Професійно-прикладна спрямованість занять фізичною культурою з учнями з церебральним паралічем : [метод. реком.] / М.С. Ковінько, О.С. Куц. – Львів : науково-видавничий центр ЛНУ.
9. Сергієнко Л.П. Тестування рухових здібностей школярів / Л.П. Сергієнко. – Київ: Олімпійська література, 2000. – 439 с.
10. Юрчишин Ю.В. Фізіологічні основи фізичного виховання студентської молоді : [навчально-методичний посібник] / Ю.В. Юрчишин, С.П. Скавронський. – Кам’янець-Подільський : ТОВ “Друкарня “Рута”, 2015. – 222 с.
11. Yakobchuk S.V. Status of the future specialist’s readiness of physical rehabilitation to ensure the social adaptation of pupils with cerebral palsy in professional activities / S.V. Yakobchuk // Journal of Health Sciences. – Vol. 4 (14). – P. 149-156. – Режим доступу до сайту : <http://journal.rsw.edu.pl/index.php/JHS/article/view/2014%3B4%2814%29%3A149-156>

The study developed and approved the content and forms of training future specialists in physical rehabilitation to ensure the social adaptation of pupils with cerebral palsy. The proposed system provides relevant content preparation, pedagogical control, pedagogical conditions of realization of content, whose implementation in the educational process is carried out in stages, providing a high level of future specialists in physical rehabilitation to the test activity, manifested in the ability of their own use and to increase their knowledge and skills in towards its use while ensuring social adaptation of pupils with cerebral palsy.

Theoretical studies were lectures, during which the experimental group formed the interest of students to ensure social adaptation as semantic component of physical training that aimed at physical education of the pupils with cerebral palsy and as a means of implementing MSY in other classes and school activities. Along with traditional performed problematic and interdisciplinary lectures, most of them teachers lined up in the form of dialogue. Practical exercises, such as seminars, workshops, seminars and research were the main form of organization of educational process of future specialists in physical rehabilitation.

Key words: *specialists in physical rehabilitation, social adaptation, pupils with cerebral palsy.*

УДК 378.016:796

Юрчишин Юрій

Yurchyshyn Yurii

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПОСИЛЕННЯ МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТІВ ДО ФІЗИЧНОЇ АКТИВНОСТІ ОЗДОРОВЧОГО СПРЯМУВАННЯ

THEORETICAL ASPECTS OF ENHANCING STUDENTS' MOTIVATION TO PHYSICAL ACTIVITY OF WELLNESS ORIENTATION

Вивчено стан мотивації студентів першого року навчання до фізичної активності оздоровчого спрямування в позанавчальній діяльності та перспективні напрями вдосконалення процесу їх фізичного виховання для вирішення завдання з посилення у них такої мотивації. За допомогою розробленої анкети опитано 120 дівчат і 120 хлопців. Виявлено, що в переважній більшості досліджуваний вид мотивації знаходиться на низькому рівні. За даними наукової літератури визначено перспективний напрям розв'язання цієї проблеми, що передбачає врахування в процесі фізичного виховання студентів положень теорії самовизначення. Процес необхідно спрямовувати на досягнення студентами відповідної внутрішньої мотивації, що досягається адекватними діями викладача у напрямі задоволення психологічних потреб студентів: незалежності, компетентності, взаємодії у колективі.

Ключові слова: студенти, фізична активність, фізичне виховання, мотивація, самовизначення.

На сучасному етапі усвідомлюється виключне значення здоров'я студентської молоді як одного з найважливіших чинників успішного розвитку суспільства у різних сферах життєдіяльності. Ефективне вирішення цього завдання неможливе без належного організаційного та змістового забезпечення, як навчального процесу у вишах (ВНЗ), так і дозвілля студентів у позанавчальний час. Мова ведеться, насамперед, про систематичну фізичну активність студентів із оптимальними параметрами, оскільки саме вона є найдієвішим засобом успішного вирішення означеного завдання [2, с. 6].

Фізична активність студентів сьогодні забезпечується, передусім, обов'язковими заняттями з фізичного виховання у ВНЗ. Проте така кількість навіть при оптимальних параметрах фізичних навантажень на кожному занятті не забезпечує досягнення оздоровчого, а тим більше розвивального ефектів [4].

Інший напрям фізичного виховання у ВНЗ, реалізація якого дозволяє усунути дефіцит фізичної активності студентів, – заняття фізичними вправами в позанавчальний час, передусім у секціях з видів спорту, що функціонують у навчальному закладі [6]. Необхідно зазначити, що відвідування таких занять є добровільним, а значить передбачає наявність у студентів відповідного бажання, так само як і використання ними в позанавчальний час інших форм занять фізичними вправами, – самостійних або групових самодіяльних. Беручи до уваги пріоритети студентів – виконання домашніх завдань, різноманітні інтереси, що не пов'язані з фізичною активністю оздоровчого спрямування, – реальність її систематичної реалізації студентами визначатиметься виключно відповідною мотивацією. Тому посилення у студентів такої мотивації є актуальним завданням сьогодення. Проте такі дослідження є поодинокими [8, с. 10], а спрямовані на вирішення означеного завдання в процесі фізичного виховання студентів першого-другого років навчання, враховуючи специфіку навчального процесу у вітчизняних ВНЗ, взагалі відсутні.

Мета дослідження полягала у визначенні стану сформованості мотивації студентів до фізичної активності оздоровчого спрямування та узагальненні сучасних концептуальних ідей і положень щодо її посилення.

Дослідження проводили, використовуючи загальнонаукові методи, а саме аналіз, систематизацію, узагальнення документальних матеріалів і даних наукової літератури. Використовували також метод анкетного опитування: за розробленою анкетною у 120 дівчат і 120 хлопців, які розпочали навчання у ВНЗ, вивчали стан сформованості у них мотивації до фізичної активності оздоровчого спрямування. Опрацьовували одержані дані методами математичної статистики.

На сучасному етапі накопичено значну кількість емпіричних даних щодо норми та оптимальних параметрів фізичної активності учнівської молоді для досягнення оздоровчого ефекту. Необхідно зазначити, що цьому питанню вітчизняна наука приділяла увагу ще наприкінці XIX століття. Зокрема видатний вітчизняний дослідник О.Д. Бутовський [2] зазначав, що активність, яка передбачає використання фізичних вправ, повинна тривати щонайменше 1,5 години щоденно, а пріоритет (особливо при знижених кондиціях) необхідно надавати кількості повторень, а не інтенсивності виконання вправ. Конкретизують ці параметри останні результати вітчизняних дослідників [3; 4; 6]: оптимальними для учнівської молоді є 3–4 заняття фізичними вправами на тиждень, кожне тривалістю щонайменше 30–45 хв, з інтенсивністю виконання вправ на рівні, що забезпечує споживання кисню у межах 55–60 % від максимального, яке відповідає частоті пульсу 140–160 ск./хв.

За даними Р.С. Паффенбаргера [3] добова норма фізичної активності дівчат 17–22 років становить 3,6–4,8 годин, хлопців – 4,8–5,8, а тижнева – 7–12 при добових енерговитратах на рівні відповідно 3000 і 3500–4300 ккал/на добу або кількості локомоцій у межах 20–25 і 25–30 тисяч.

Наведені параметри є оптимальними для фізичної активності підтримуючої і рекреаційної спрямованості. Для досягнення розвивального ефекту вони будуть, передусім тривалішими, а також із переважним використанням фізичних навантажень, що сприяють розвитку анаеробних можливостей організму [1]. У зв'язку із зазначеним нормування параметрів фізичної активності дівчат і юнаків повинно передбачати декілька рівнів: I рівень (збереження здоров'я) – рухово-гігієнічний мінімум фізичної активності – передбачає щоденну ранкову гімнастику, загартовування і прогулянку перед сном; II (гармонійного розвитку) – рухово-загальнопідготовчий мінімум – передбачає заходи I рівня та 30–60 хв активного відпочинку з використанням фізичних вправ; III (спортивної діяльності) – загальнопідготовчий оптимум – передбачає заходи II рівня та 3–6 години занять фізичними вправами на тиждень [6].

Дещо інший висновок робить О. Бар-Ор і Т. Роуланд [1]: кількість занять фізичними вправами на тиждень повинна становити від 2–3 до щоденних, кожне тривалістю 35–45 хв; інтенсивність навантажень – 60–70 % від максимального споживання кисню, що відповідає частоті пульсу на рівні 150–170 ск./хв; тривалість такої підтримуючо-тренувальної програми – 6–8 тижнів.

Отже на сучасному етапі досить точно визначено параметри фізичної активності для учнівської молоді, систематичне використання яких дозволяє покращити і підтримувати функціональні можливості організму на рівні, що забезпечує високі показники здоров'я.

Водночас результати проведеного дослідження, що було спрямоване на вивчення стану фізичної активності студентів, засвідчили таке. За даними анкетного опитування систематично здійснює таку активність у повсякденному житті тільки 33 % студентів першого-четвертого років навчання, епізодично – 25 % при тижневій тривалості в першій-другий роки навчання на рівні 1,3 години, у третій-четвертий роки – лише 0,54 години [5]. Головна причина такого результату в першій із зазначених груп – відсутність необхідних умов (22–26 % респондентів) та фінансові труднощі (24–26 %), у другій групі – відсутність інтересу (23–33 %) та фінансові труднощі (21 %).

Отже тижневий обсяг фізичної активності оздоровчого спрямування у більшості сучасних студентів (дівчат і хлопців) вітчизняних ВНЗ значно менший від мінімально необхідного, причому на фоні послаблення з роками навчання їхнього інтересу до такої активності.

У зв'язку з таким висновком систематизували дані про стан фізичної активності учнівської молоді розвинутих країн Європи і США на сучасному етапі. Необхідність такого дослідження пов'язували з дуже активною позицією і практичними діями цих країн у залученні молоді до фізичної активності оздоровчого спрямування, результатом яких може бути вища мотивація до її здійснення. Одержані дані засвідчили, що систематично, з параметрами не менше 30 хв п'ять або більше разів на тиждень, означену активність здійснює лише 15–20 % студентської молоді [8; 10], епізодично без дотримання оздоровчих параметрів – 50–55 %, а решта 30 % взагалі не приділяють їй жодної уваги. Водночас виникає додаткова проблема: з тих, хто розпочав систематичні заняття фізичними вправами, більшість припиняє їх уже в перший рік [9].

Отже наведені дані дозволяють зробити декілька висновків. По-перше, дії держави з посилення мотивації молоді до занять фізичними вправами лише частково сприяють вирішенню цього завдання, але відзначаються практично нульовим ефектом у її підтриманні на такому рівні тривалий час. По-друге, проблема недостатньої фізичної активності значної частини молоді має глобальний характер, а один із реальних шляхів її розв'язання – формування у них відповідної мотивації і забезпечення її вияву якомога довше впродовж індивідуального життя.

У зв'язку із зазначеним за доступними літературними джерелами проаналізували інформацію, пов'язану із сучасними концептуальними ідеями та положеннями щодо формування (посилення) мотивації учнівської молоді до фізичної активності оздоровчого спрямування. Спеціальним дослідженням [6] виявлено, що більшість вітчизняних дослідників надають перевагу відповідній освіті студентів, а значить, певною мірою, й актуалізації мотивів, пов'язаних з реалізацією фізичної активності оздоровчої спрямованості. До недавнього часу аналогічною була позиція більшості іноземних фахівців, а основу їхніх досліджень становили положення концепції суспільної освіти з питань фізично активного способу життя [9, с. 10]. Проте недостатня ефективність таких заходів у США [9] та Європі [8] зумовила пошук інших шляхів розв'язання означеної проблеми. У зв'язку з цим у сучасній психології мотивації фізичної активності провідних позицій набули положення теорії самовизначення, що в найбільш загальному вигляді полягають у такому.

Практичні заняття фізичними вправами та адекватні дії педагога (з організації занять, взаємодії учня з іншими членами групи) є визначальними у задоволенні психологічних потреб тих, хто займається, що є основою актуалізації їхньої мотивації до найвищого рівня, – за визначенням автора теорії самовизначення E.L. Deci [7] – “самостійної поведінки індивіда”. Досягнення такої поведінки відбувається поетапно, а кожному етапу притаманний певний тип мотивації: від амотивації (відсутності мотивації), через зовнішню мотивацію до внутрішньої. Остання передбачає активність учня у зв'язку з причинами, що виходять зсередини (безпосередньо від учня) або пов'язані із самою діяльністю, тоді як зовнішній тип – активність учня у зв'язку з причинами, що надходять ззовні (від учителя, обставин).

Експериментально доведено [6] залежність рівня актуальної мотивації від ступеня реалізації психологічних потреб, – збільшення останніх посилює, тоді як зменшення, навпаки – послаблює внутрішню й посилює зовнішню мотивації аж до можливої амотивації. Психологічними потребами, задоволення яких забезпечує найвищий рівень самовизначення учня (тобто внутрішню мотивацію), є: незалежність, компетентність, взаємодія з іншими учасниками певної колективної діяльності. Спонукальними у випадку зовнішньої мотивації будуть дії педагога, що, залежно від рівня самовизначення учня, передбачають застосування певного типу регулювання його активності: зовнішнього, інтроєртованого, визначеного і комплексного [9]. Останній тип регулювання активності учня зустрічається рідко, а зміст інших полягає у такому: зовнішнє регулювання – педагог пропонує учням різні стимули для їх досягнення; інтроєртоване і визначене регулювання – педагог акцентує увагу учнів відповідно на відчутті провини і важливості (необхідності) здійснення пропонованої фізичної активності.

На сучасному етапі виявлено три види внутрішньої мотивації учнів до фізичної активності оздоровчої спрямованості, що пов'язані з розумінням необхідності (подобається займатися фізичними вправами), бажанням досягнень (задоволення від підвищення результатів) та

відтворенням стимульовального ефекту (задоволення від емоційного підйому, що виникає під час діяльності) [10].

Іншим дослідженням [8] виявлено зв'язок між розумінням значення фізичного виховання та силою мотивації дітей підліткового віку до відповідної фізичної активності: педагогічні дії необхідно спрямовувати на задоволення їхніх психологічних потреб, що сприятиме посиленню внутрішньої мотивації, тобто досягненню самовизначеності щодо фізичної активності оздоровчого спрямування. Дії вчителя тут можуть бути такими: для задоволення потреби у незалежності – надавати учням право вибору видів фізичних вправ, стимулювати до участі в процесі виконання таких вправ (оцінкою, похвалою) і до вдосконалення свого тіла, враховувати думку учнів у певних питаннях організації заняття, давати завдання для підготовки до заняття [9]. Для задоволення потреби учнів у компетентності дії вчителя повинні забезпечувати: відсутність акценту на порівнянні їхніх досягнень; помірні за складністю індивідуальні завдання; усвідомлення спроможності досягти мети, але тільки завдяки докладеним зусиллям [6].

Сприяти задоволенню потреби у взаємодії з іншими членами групи (учнями класу) під час спільної діяльності можуть пропозиції вчителя щодо завдань, виконання яких потребує колективних зусиль, та стимулювання такого прагнення учнів [5].

Отже, залучення учнів до фізичної активності оздоровчого спрямування і закріплення відповідної мотивації в подальшому повинно здійснюватися діями вчителя (викладача), передусім у процесі фізичного виховання, враховуючи положення теорії самовизначення та бути спрямованими на досягнення внутрішньої мотивації учня до фізичної активності.

Нерозв'язаною на сучасному етапі залишається проблема посилення мотивації студентів до фізичної активності оздоровчого спрямування, що значною мірою зумовлено її несформованістю під час навчання у школі.

Сформованість мотивації до фізичної активності оздоровчого спрямування відзначається комплексом актуалізованих мотивів і ситуативних чинників, що спонукають індивіда до її здійснення та є відповідно відносно сталими і мінливими утвореннями, а вирішення цього завдання – одним з головних для фізичного виховання у ВНЗ.

Перспективним у вирішенні завдання з формування і посилення мотивації учнівської молоді до фізичної активності оздоровчого спрямування є теорія самовизначення, що передбачає досягнення ними відповідної внутрішньої мотивації завдяки адекватним діям викладача в процесі фізичного виховання у напрямі задоволення психологічних потреб, – незалежності, компетентності, взаємодії у колективі.

Подальші дослідження необхідно спрямувати на розроблення технології посилення мотивації студентів до систематичної фізичної активності в позанавчальний час, що враховує положення теорії самовизначення і реалізується в процесі фізичного виховання у ВНЗ.

Список використаних джерел

1. Бар-Ор О. Здоровье детей и двигательная активность : от физиологических основ до практического применения / О. Бар-Ор, Т. Роуланд ; пер. с англ. И. Андреев. – К. : Олимп. л-ра, 2009. – 528 с.
2. Бутовский А.Д. Собрание сочинений : в 4-х томах /А.Д. Бутовский. – К. : Олимп. л-ра, 2009. – Т. 3. – 360 с.
3. Паффенбаргер Р.С. Здоровый образ жизни / Р.С. Паффенбаргер, Э. Ольсен. – К., 1999. – 320 с.
4. Пильненький В.В. Методичні основи підвищення фізичної підготовленості і фізичного здоров'я студентів методом оздоровчого тренування : [метод. рекомендації] / В.В. Пильненький, В.А. Леонова. – Миколаїв : Деловаяинформация, 2004. – 91 с.
5. Романова В.І. Методика підвищення фізичної підготовленості студенток вищих навчальних закладів на основі різних режимів фізичної активності : метод. рекомендації / В.І. Романова, В.А. Леонова. – Рівне : ППДМ, 2009. – 165 с.
6. Юрчишин Ю.В. Фізіологічні основи фізичного виховання студентської молоді : [навчально-методичний посібник] / Ю.В. Юрчишин, С.П. Скавронський. – Кам'янець-Подільський : ТОВ "Друкарня "Рута", 2015. – 222 с.

7. Deci E.L. A motivational of approach to self : integration in personality / E.L. Deci, R.M. Ryan // Perspectives on motivation : Nebraska symposium on motivation. –Lincoln : University of Nebraska Press, 1991. – Vol. 38. – P. 237–288.
8. Kilpatrick M. Physical activity motivation :a practitioner's guide to self-determination theory / M. Kilpatrick, E. Hebert, D. Jacobsen // International Journ. of Sport Psychol. – Roma, 2002. – № 73 (4). – P. 36–41.
9. Theobald M.A. Increasing student motivation : strategies for middle and high school teachers / M.A. Theobald. –California : Corwin Press, 2005. – 145 p.
10. Yli-Piipari S. Relationships between physical education students motivational profiles, enjoyment, state anxiety, and self-reported physical activity / S. Yli-Piipari, A. Watt, T. Jaakkola, J. Liukkonen, J.-E. Nurmi // Journ.of Sports Science and Medicine. – 2009. –№ 8. – P. 327–336.

The article presents state the first year students' motivation of physical activity in the direction of improving extracurricular activities and future directions of improving the process of physical education for the task of strengthening them in such a motivation. Using the developed questionnaire 120 girls and 120 boys were interviewed. It was revealed that the vast majority of the studied type of motivation is low. According to the scientific literature the author has identified the direction of solving this problem that takes into consideration the process of physical training of students the theory of self-determination. The process should lead to the students' achievement of the respective internal motivation, adequate actions, independence, competence and interaction in the team.

Physical activity is provided by students today, especially by compulsory physical training classes in high school. However, this number even under optimal parameters of physical activity in each session does not provide health achievement, and especially developmental effects.

The study was conducted using general scientific methods such as analysis, systematization, generalization of documentary materials and data of scientific literature. The questionnaire method, was also used; the condition of formation of 120 girls and 120 boys' motivation for physical activity of wellness areas.

Key words: *students, physical activity, physical education, motivation, self-determination.*

УДК 378.14.015.62

Яцишина Ольга

Yatsyshyna Olha

КРИТЕРІЇ, КОМПОНЕНТИ, РІВНІ ТА ПОКАЗНИКИ РЕЗУЛЬТАТИВНОСТІ ГУМАНІТАРНОЇ ПІДГОТОВКИ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ – МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ

CRITERIA, COMPONENTS, LEVELS AND PERFORMANCE INDICATORS OF LIBERAL EDUCATION OF FOREIGN STUDENTS – FUTURE DOCTORS

У статті визначено співвідношення гуманітарної та професійної підготовки у ВНЗ України. Акцентовано увагу на ролі гуманітарної підготовки у формуванні всебічно розвинутої особистості майбутнього фахівця. Проаналізовано критерії, компоненти, рівні та показники результативності гуманітарної підготовки іноземних студентів-медиків.

Ключові слова: *гуманітарна підготовка, результативність гуманітарної підготовки, іноземні студенти – майбутні лікарі, критерій, компонент, рівень, показник.*

Одним із головних завдань гуманітарної освіти є: сформувати у студента-іноземця – майбутнього лікаря уміння та навички використовувати гуманітарні знання як у повсякденному

житті, так і в професійній діяльності. Тобто, мета гуманітарної підготовки – формування соціокультурної компетентності, яка має певну структуру, складається з сукупності компонентів, які визначаються за певними ознаками – критеріями.

Дослідники розглядали різні аспекти гуманітарної підготовки у вищих навчальних закладах, зокрема: особливості гуманітарної підготовки фахівця (М. Лебедева, Л. Тарасова) [6], професійне становлення студентів у процесі гуманітарної підготовки (О. Булгакова) [1], особливості гуманітарної освіти в процесі підготовки спеціалістів профільних ВНЗ України (Е. Лузік) [7], роль гуманітарної підготовки в професійній освіті фахівців різних напрямів: інженерного (Ю. Єгорова) [4], медичного (Г. Микиртічан) [8], Ю. Колісник-Гуменюк [5] та ін. Тим не менш, досі практично невивченим лишається питання про визначення результативності гуманітарної підготовки в процесі професійної освіти іноземних студентів у медичних університетах.

Метою нашого дослідження є аналіз критеріїв, компонентів, рівнів та показників, за якими можна визначити результативність гуманітарної підготовки іноземних студентів – майбутніх лікарів.

Незалежно від тих змін, що відбуваються у суспільстві і у вищій школі, головною її метою залишається підготовка фахівців, необхідних для суспільства і таких, які зможуть задовольнити його нагальні потреби. Як зазначає О. Булгакова, що повніше розвивається особистість студента, то успішнішою є підготовка фахівця, а це вимагає вивчення гуманітарних дисциплін [1, с. 3]. Найяскравішою проблемою сучасної вищої освіти є те, що вона тяжіє до чіткого розмежування гуманітарного та негуманітарного знання. Ця тенденція виникла ще у ХІХ столітті й існує досі, хоча сьогодні здійснюються спроби до нівелювання чіткої межі між цими двома типами освіти [1, с. 3].

Однак, не має сенсу протиставляти професійність усебічному розвитку особистості, оскільки без такого розвитку не має повноцінного фахівця-лікаря. Це зазначено й у документах, що регулюють процес професійної підготовки фахівців у вищих медичних навчальних закладах України. Так, в освітньо-кваліфікаційній характеристиці (ОКХ) випускника вищого медичного навчального закладу, який, зокрема, отримує спеціальність 7.110101 “Лікувальна справа” за напрямом підготовки 1101 “Медицина”, зазначено: “Вищі навчальні заклади повинні сформувати випускників як соціальних особистостей, здатних вирішувати певні проблеми і задачі соціальної діяльності” [9, с. 5]. З іншого боку, в освітньо-професійній програмі (ОПП) підготовки спеціаліста за спеціальністю 7.110101 “Лікувальна справа” напряму підготовки 1101 “Медицина” визначено три основних цикли підготовки: гуманітарної і соціально-економічної; природничо-наукової підготовки, що забезпечують певний освітній рівень; професійної та практичної підготовки, що разом з попередніми циклами забезпечує певний освітньо-кваліфікаційний рівень [10, с. 2-4]. У цьому ж документі зазначено ті навички, якими повинен оволодіти студент – майбутній лікар. Так, відповідно до циклу гуманітарної та соціально-економічної підготовки студент повинен уміти:

- аналізувати тенденції культурного розвитку України у різні історичні періоди;
- визначати головні форми і напрями розвитку культури, види, стилі і жанри мистецтва;
- визначати місце політичної влади у системі суспільних відношень і функції держави;
- демонструвати розуміння ролі і значення народних мас, визначних політичних, військових і державних діячів, представників української науки, культури, охорони здоров’я, духовенства;
- інтерпретувати особливості культурних епох, їхні духовні цінності та пріоритети, сутність основ віровчень та культів світових релігій, які впливають на фізичний і психологічний стан людини, закономірності історичного розвитку українського народу;
- трактувати закономірності пізнавально-практичної діяльності людини у професійній роботі лікаря тощо [10, с. 5-6].

Нова парадигма освіти зумовлює пошук компонентів гуманітарної підготовки іноземних студентів – майбутніх лікарів та критеріїв і показників її результативності, а також рівнів сформованості.

У Великому тлумачному словнику української мови за ред. В. Бусела поняття *критерій* тлумачиться як “підстава для оцінки, визначення або класифікації чогось; мірило” [2, с. 588]. Тобто, критерій – це ознака певного явища. Щодо гуманітарної підготовки критерій розуміємо як характеристику, за якою можна визначити сформованість певного компоненту.

На основі аналізу освітньо-кваліфікаційної характеристики спеціаліста з медицини, вважаємо, що критеріями результативності гуманітарної підготовки є:

- прагнення студента до оволодіння соціокультурною компетентністю в процесі гуманітарної підготовки;
- сформованість комплексу теоретичних знань студента із суспільних дисциплін, розширення соціокультурного світогляду на основі вивчення суспільних дисциплін;
- уміння аналізувати та використовувати набуті теоретичні знання у професійній діяльності;
- спрямованість студентів на саморозвиток та самовдосконалення.

Водночас, кожен із визначених критеріїв відповідає певному компоненту, серед яких: мотиваційний, когнітивний, аналітично-діяльнісний, особистісно-розвивальний.

Мотиваційний компонент відображає особисте ставлення студента до процесу гуманітарної підготовки: інтерес до оволодіння соціокультурною компетентністю; переконання, що належний рівень соціокультурної компетентності є основою успішної адаптації у суспільстві та необхідною умовою професійного розвитку; прагнення студента до підвищення свого рівня підготовки із суспільних дисциплін.

Когнітивний компонент характеризується наявністю в студентів знань про основні історичні факти та події; розумінням особливостей культурного розвитку України, становлення філософської думки в Україні та у світі; усвідомленням значення суспільно-історичних процесів для розвитку українського соціуму.

Аналітично-діяльнісний компонент сформованості соціокультурної компетентності як результату гуманітарної підготовки іноземних студентів-медиків відображає вміння аналізувати та співставляти набутий теоретичний матеріал, самостійно робити висновки; здатність оцінювати сутність явищ і процесів суспільного життя; уміння застосовувати загальні методи пізнання (аналізу та синтезу, індукції та дедукції, закони формальної та діалектичної логіки) суспільних процесів.

Особистісно-розвивальний компонент представлений такими показниками: самоосвітня діяльність студентів щодо вивчення суспільних дисциплін; ведення бібліографічного щоденника самостійно прочитаної літератури із суспільних дисциплін; регулярне самостійне відвідання музеїв, художніх галерей, виставок.

За показниками визначається рівень сформованості кожного компоненту – таких рівнів нами визначено 4: високий, достатній, середній, низький.

Оскільки результатом гуманітарної підготовки іноземних студентів-медиків є сформована соціокультурна компетентність, К. Дворак пропонує визначати рівень її сформованості за кількома показниками. Наприклад, науковець визначає такі показники: ціннісне ставлення до культури рідної та чужих країн; володіння технологією пошуку, обробки й застосування соціокультурної інформації у процесі спілкування; здатність співпрацювати з метою досягнення кращих результатів; самостійність і творча активність. Окрім того, дослідниця визначає три рівні володіння студентами соціокультурною компетентністю: адаптивний, евристичний, творчий [3, с. 11].

Отже, визначаються дві основні ознаки соціокультурної компетентності:

1. Наявність знань у галузі таких соціально значущих феноменів, як особистість, суспільство, культура, що актуалізує вивчення таких дисциплін, як історія української культури, історія України, політологія, філософія.

2. Володіння нормами міжособистісного спілкування, що відображається у ставленні до іншого, виявлення поваги до людської особистості, її достоїнства і прав, розуміння відмінностей між людьми в культурі, що також досягається під час вивчення історії української культури, філософії, політології [13, с. 13].

Два компоненти феномену соціокультурної компетентності виокремлює Е. Почтарьова. На її думку, соціокультурна компетентність, з одного боку, відображає приналежність особистості до певної соціальної групи, а з іншого – реалізується в ототожнюванні особистості самої себе з культурними зразками, стереотипами в процесі внутрішньо культурної соціалізації. Емоційний компонент підкреслює динамічну складову соціокультурної компетентності особистості як утворення, що змінюється [11].

Щодо структури соціокультурної компетентності, імпонує думка П. Сулейманової, яка виокремлює три компоненти: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісно-поведінковий [12]. Дослідниця пояснює сутність кожного з цих компонентів. Так, мотиваційно-ціннісний постає як сукупність мотивів, відповідно до яких людина організовує свою діяльність. Цей компонент виявляє переконання і принципи, якими особистість керується в професійному спілкуванні та професійній діяльності. Когнітивний компонент постає як сукупність знань з історії, культури, релігії, традицій та звичаїв, норм та правил поведінки у суспільстві. Як вказує П. Сулейманова, цей компонент успішно формується за умови усвідомлення студентом необхідності інтеграційних процесів, взаєморозуміння, взаємозбагачення різних культур. Останній, діяльнісно-поведінковий компонент розуміється як конкретні дії, досвід спілкування у новому соціокультурному просторі, що базується на знанні історії, традицій, суспільних норм тощо [12].

Отже, результативність гуманітарної підготовки можна визначити за допомогою рівнів сформованості соціокультурної компетентності. У свою чергу, ці рівні визначаються за показниками, які відповідають певним критеріям та компонентам. Дослідження не вичерпує проблему повністю, а тому перспективи подальших розвідок убачаємо в аналізі результатів експериментального дослідження відповідно до визначених критеріїв, компонентів, рівнів та показників результативності гуманітарної підготовки іноземних студентів – майбутніх лікарів.

Список використаних джерел

1. Булгакова Е.В. Профессиональное становление студентов вуза в процессе гуманитарной подготовки : автореф. дисс. на соиск. уч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 “Теория и методика профессионального образования” / Е.В. Булгакова. – Кемерово, 2005. – 23 с.
2. Великий тлумачний словник української мови / Уклад, і голов. ред. В.Т. Бусел. – К., Ірпінь : ВТФ “Перун”, 2005. – 1728 с.
3. Дворак Е.В. Педагогические условия становления социокультурной компетентности студентов технического ВУЗа : автореф. дис. на соиск. научн. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 “Общая педагогика, история педагогики и образования” / Е. В Дворак. – Иркутск, 2006. – 27 с.
4. Егорова Ю.А. Роль и значение гуманитарных дисциплин в структуре профессиональной подготовки будущих инженеров [Электронный ресурс] / Ю.А. Егорова // Социальная сеть работников образования. – Режим доступа : <http://nsportal.ru/vuz/pedagogicheskie-nauki/library/egorova-yua-rol-i-znachenie-gumanitarnyh-disciplin-v-strukture>
5. Колісник-Гуменюк Ю.І. Формування професійно-етичної культури майбутніх фахівців у процесі гуманітарної підготовки в медичних коледжах : монографія / Юлія Ігорівна Колісник-Гуменюк. – Львів : КВП “Край”, 2013. – 296 с.
6. Лебедева М.В. К вопросу о гуманитарной подготовке специалиста [Электронный ресурс] / М.В. Лебедева, Л.Б. Тарасова // Преподаватель высшей школы в XXI веке : материалы Междунар. научн.-практ. интернет-конф. // Режим доступа : <http://www.t21.rgups.ru/archive/Arhiv2010s2>

7. Лузік Е. Гуманітарна освіта в процесі підготовки спеціалістів профільних ВНЗ України : проблеми та перспективи / Ельвіра Лузік // Філософія освіти. – 2006. – № 2 (4). – С. 266–276.
8. Микиртичан Г.Л. Гуманитарная составляющая высшего медицинского образования [Электронный ресурс] / Г.Л. Микиртичан // Интернет-сайт: профессиональное сообщество медицинских руководителей, МЦФЭР, 2010 // Режим доступа: [http://www.zdrav.ru/library/publication ... hp?ID=1906](http://www.zdrav.ru/library/publication...hp?ID=1906)
9. ОКХ спеціаліста за спеціальністю 7.110101 “Лікувальна справа” напряму підготовки 1101 “Медицина”. – К., 2003. – 25 с.
10. ОПП підготовки спеціаліста за спеціальністю 7.110101 “Лікувальна справа” напряму підготовки 1101 “Медицина”. – К., 2003. – 88 с.
11. Почтарева Е.Ю. Социокультурная компетентность как фактор становления субъектности личности [Электронный ресурс] / Е.Ю. Почтарева // Молодежный научный поиск: личность в изменяющихся социальных условиях : материалы II Всерос. заочн. научн.-практ.конф. // Режим доступа : <http://nachfak.wp.ksru.ru/biblioteka/>
12. Сулейманова П.В. Национально-культурные центры как средство формирования социокультурной компетентности студентов [Електронний ресурс] // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 6. – Режим доступа : <http://www.science-education.ru/113-11137>
13. Чехова С.Э. Роль и место социокультурной компетентности в подготовке студентов ВУЗа: автореф. дис. на соиск. научн. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 “Общая педагогика, история педагогики и образования” / С.Э. Чехова. – Нижний Новгород, 2003. – 28 с.

The article deals with some aspects of outcome analysis of liberal education at medical university. Some works of researchers, who studied problems of vocational and liberal training and education in higher educational establishments are described.

The balance between liberal and vocational training at universities in Ukraine is defined in the article. The attention is focused on the role of liberal training in shaping a fully developed personality of the future specialist of medicine.

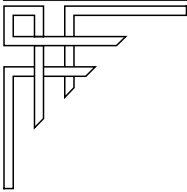
One of the main goals of liberal education are: formation of foreign students-future doctors' skills to use humanitarian knowledge in everyday life and in professional activities. The purpose of liberal training is to form the of sociocultural competence, which has a structure, consists of a set of components that are defined by certain characteristics-criteria.

Some documents, which regulate the process of vocational and liberal training and education at medical universities are considered. It is defined, that the result of liberal training is sociocultural competence, which has its own peculiarities and structure. The criteria, components, levels and indicators of sociocultural competence as a result of liberal training of foreign medical students are analyzed.

For example, the criteria of effectiveness of liberal training are: the desire of students to master the process of socio-cultural competence in the process of liberal training; formation of complex of students' theoretical knowledge in social sciences, the expansion of social and cultural outlook by studying the social sciences; the ability to analyze and use the acquired theoretical knowledge in professional activity; students' focus on self-development and self-improvement.

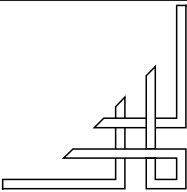
The conclusion about scoring the liberal training effectiveness and necessity of further study of the problem is made.

Key words: liberal training, effectiveness of liberal training, foreign students-future doctors, criterion, component, level, indicator.



РОЗДІЛ 4

МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН



УДК323.1(477.43)(=162.1):78:008"18/20"

Маринін Іван

Marynin Ivan

ОСОБЛИВОСТІ ПОБУТУВАННЯ ВЕСІЛЬНИХ ВІВАТІВ У ТРАДИЦІЙНІЙ МУЗИЧНІЙ КУЛЬТУРІ ПІВДЕННО-ЗАХІДНОГО ПОДІЛЛЯ (XIX – початок XXI ст.)

THE PECULIARITIES OF EXISTENCE FEATURES OF WEDDING VIVATS IN TRADITIONAL MUSIC CULTURE OF SOUTH-WESTERN PODOLIA (XIX – BEGINNING OF XXI CENTURY)

У статті висвітлюється процес формування молдовського етносу в демографічному складі населення Південно-Західного Поділля, особливості етнічних взаємовпливів між молдовською та українською народностями, їх вплив на традиції народно-інструментального музикування у весільній обрядовості.

Ключові слова: *етнічна культура Південно-Західного Поділля, міжетнічні взаємини, традиційна музична культура, етнокультурні зв'язки, інструментальні "вівати".*

Палітра етнічних взаємовпливів стереотипів традиційної музичної культури Південно-Західного Поділля надзвичайно багата, різноманітна і взаємодоповнена. Ними просякнуте все музичне життя подільського краю. Можна стверджувати, що такі взаємовпливи досить давно непомітно перейшли у статус традиційних. Це, передусім, української, єврейської, російської, польської та молдовської національностей, що значною мірою зумовило багате етноколеристичне забарвлення народних традицій і обрядів, зокрема й подільської традиційної народної музичної творчості.

Наразі регіональний підхід до вивчення фольклору, який зосереджений на дослідженні його локальних особливостей, належить до пріоритетних напрямів у сучасній фольклористиці. Саме тому питання етнічних взаємовпливів між культурами тих народностей, які проживають у південно-західному регіоні Поділля та їх вплив на формування традиційно-побутової культури є актуальною проблемою.

Найперші узагальнення історичних та етнографічних відомостей про окремі аспекти духовної культури Поділля було здійснено М. Симашкевичем у праці "Историко-географический и этнографический очерк Подолии (1875-1876) [9].

Досліджуючи весільну обрядовість південних районів Поділля, С. Долинський у праці "Этнографические заметки о свадебных обрядах, собранные в м. Загниткове Ольгопольского уезда" в "Подольских епархиальных ведомостях" (1887) [1], висвітлює двобічний характер етнокультурних взаємозв'язків між українським і молдовським народами.

Весільні обряди і пісні з м. Макове Кам'янецького повіту Ф. Рибського в "Живій старині", "Описание Каменецкого и Проскуровского уездов Подольской губернии", "Подольские

малороссийские семейные и любовные песни” опрацював з архівних матеріалів Д. Зеленин [3], які стали основою для складення багатьох збірників і праць з української етнології. Окреслені матеріали вперше розкрили системні й комплексні уявлення про різні аспекти традиційної культури подільського населення: духовної (особливості мови, характеру, народних знань і повір'їв, звичаїв, обрядів, побуту, фольклору).

Проблеми особливостей формування етнічного складу Поділля та міжетнічних взаємин у сфері традиційно-побутової культури досліджував В. Наулко [6]. Етносоціальні процеси на Поділлі другої половини ХІХ – початку ХХ ст. висвітлюються в монографічному дослідженні В. Малого [4].

Сучасні науковці продовжують вивчати традиційну музичну культуру краю, доповнюють її новим дослідницьким матеріалом. Зокрема, в праці С. Маховської “Весільні пісні Поділля: функціонування, поетика, символіка” (2004) [5] висвітлені проблеми функціонування, поетики, символіки весільних пісень Поділля; простежені аспекти взаємодії весільного обряду і весільної пісні; досліджена історія записів весільних пісень та описів подільського весілля; встановлено ареали та специфіку побутування основних пісенних типів Поділля, їх різновидів і складових (в тому числі й “віватів”).

Етномузикознавець М. Хай у дослідженні “Музично-інструментальна культура українців (фольклорна традиція)” (2007) [12] здійснює детальний опис явищ традиційної інструментальної культури українців в історичному (засади становлення етноінструментознавчої школи), системно-етноорганологічному (опис інструментарію і структурно-типологічний розгляд музики, що на ньому виконується) та етноорганологічному (народно-виконавському) аспектах в різних регіонах України (в тому числі Західне й Східне Поділля). Науковець здійснює аналіз особливостей весільно-обрядової інструментальної музики Західного Поділля, серед яких зустрічаються ритуальні “вівати”.

Дослідник фольклору Західного Поділля О. Смоляк у статті “Традиційне народне інструментальне виконавство Західного Поділля в 50-60 –х роках ХХ століття” [10] висвітлює питання, пов'язані з функціонуванням традиційних ансамблевих форм народно-інструментального виконавства в зазначеному регіоні та їх використання у весільній обрядовості. Зокрема, автор ґрунтовно досліджує інструментальний склад весільних капел, їх танцювальний репертуар (марш, полька, коломийка, козачок, аркан, каперуш, василиха, швець, чабан, трамболянка, вальс, танго, фокстрот, краков'як), та простежує особливості функціонування “вівата” у весільній обрядовості.

Мета статті полягає у висвітленні процесу формування молдовського етносу в демографічному складі населення Південно-Західного Поділля та його вплив на традиції інструментального музикування у весільній обрядовості через культурні обміни і запозичення.

Враховуючи багатомірність зазначеної проблематики, основними завданнями розвідки є систематизування інформації про дослідження молдовського фольклору зарубіжними та українськими науковцями; окреслення етнічної особливості демографічного складу українського й молдовського етносів Південно-Західного Поділля та висвітлення їх впливу через культурні обміни і запозичення на формування традиційної подільської музичної культури; аналіз особливостей функціонування молдовських інструментальних весільних ритуальних “віватів” у весільній обрядовості Південно-Західного Поділля.

Заселення подільського краю, формування його демографічного потенціалу відбувалося під впливом не лише природних умов, але й історичних особливостей розвитку. Історична доля Поділля дуже складна. Впродовж століть окремі території району перебували під владою різних держав: Литви, Польщі, Росії, Туреччини. Безумовно, насильницька політика правлячих режимів позначила неукраїнський характер культурних процесів.

Наявність музичних зворотів у народнопісенній й танцювальній творчості з характерними різнонаціональними мелодико-інтонаційними особливостями є звичним явищем цього регіону. Взаємовплив, який відбився на взаємовідносинах між етнічними групами, що

здавна населяли територію Поділля, проявився у музичній культурі через запозичення один від одного певних елементів обрядовості й фольклору. Така єдність музичної культури зазначеного регіону досягається шляхом тривалого закономірного взаємовпливу “національних музично-інтонаційних діалектів”, що відбувається внаслідок постійної міграції тих чи інших представників різних національностей, котрі є носіями своєї етнічної культури. Таким чином, відбуваються культурні обміни, культурні запозичення, діалог різних культур, які упродовж певного історичного часу переходять у стан “традиційних”.

Народні традиції подолян, які мають багато загальнонаціональних рис, і сьогодні зберігають низку характерних національно-етнічних особливостей, де політичні, соціально-економічні умови стали вирішальними чинниками. Вони визначили сучасне обличчя подільської народної традиційної культури, вплинули на чисельність і географічне розміщення інших етнічних груп, на характер етнічних культурних процесів. Діалектика історичного процесу дає підставу стверджувати, що становлення цілісної музичної культури можливе не тільки при умові єднання протилежних начал, суть яких полягає в індивідуальних особливостях рис кожної нації і кожної регіональної культури, але і, насамперед, при єдності різних культур.

Процес формування традиційної музичної культури південно-західного регіону Поділля відбувався на основі місцевих звичаїв, традицій, територіальних музичних діалектів тих народностей, які проживали в певних поселеннях українців, поляків, росіян, молдован, євреїв, циган тощо. В цьому процесі внутрішнє розділення музичної мови на діалекти (український, польський, російський, єврейський, молдовський тощо) як одного із основних засобів самоіндефікації етносу, безперечно, вплинуло на формування традиційної музичної культури зазначеного ареалу, яка ґрунтується на взаємозбагаченні та доповненні і вирізняється особливими колоритними фарбами у музичному звучанні народних награвань. Загальні тенденції взаємовпливів соціокультурних процесів у сфері народної обрядовості чітко і прозоро простежуються в обрядовій весільній традиції жителів цього регіону. Весільна обрядовість найбільшою мірою сконцентрувала у собі весь менталітет музичного мислення, що є характерним для зазначеної місцевості. Вона увібрала у себе характерні національно-колоритні фарби музичної мови різних етнічних груп – українців, поляків, молдован, євреїв, росіян тощо.

Наприклад, вплив молдовської народної музичної культури відбувався через низку внутрішніх і зовнішніх чинників. Вони, безперечно, мали суттєвий вплив на формування культури південно-західного регіону Поділля. Внутрішніми чинниками є: наявність проживання молдовського етносу на названій території. До зовнішніх чинників відносимо: сусідство з Буковиною, де велика компактність заселення молдованами; сусідство з країнами Молдова і Румунія; міграційні процеси.

Молдовани на Поділля переселялися з Бессарабії, а також із Нижнього Подністров'я та Буковини. Особливо багато їх прибувало в подністровські поселення Подільського воєводства [2, с. 176]. Звісно, міграційні процеси тих чи інших народностей приносили із собою свою культуру, народне музичне мистецтво, побут, народні традиції тощо. Таке явище відклало свій етнічний колоритний відбиток на народні звичаї та обряди українців-подолян, а відтак і на традиційну музичну культуру.

Незважаючи на несприятливі політичні умови розвитку і творення єдиної спільної культури в процесі етнічної консолідації і міжнаціональних зв'язків, суттєва чисельна перевага українського населення південно-західного регіону Поділля не дозволила повністю ліквідувати національні риси особливостей їхнього побуту, усної, пісенної, танцювальної та народно-інструментальної музичної культури. Хоча сьогоднішній адміністративний поділ цих земель не зберіг їхнього етнічного ядра, воно зберігається в крайовій самосвідомості подолян, що забезпечує збереження подільської культури. Остання, незважаючи на спільну етнічну назву, не є однорідною (як, до речі, регіональна культура будь-яких інших територій), а, швидше схожа на систему зональних культур. Це пов'язано передусім із постійними змінами кордонів регіону.

Взаємозв'язок між змінами території регіону й процесом формування регіональної культури проявлявся через певну закономірність: ті землі, що постійно залишалися в складі Поділля, стали ядром, автентичної подільської музичної культури, яка була підґрунтям для чіткого формування вираженого “національного характеру” і “національного колориту”, який ґрунтується, власне, на давніх народно-інструментальних традиційних формах музикування, на традиційному музичному інструментарію та оригінальному музичному подільському репертуарі. На практиці справді відбувається зближення національних культур через запозичення та взаємозасвоєння іншоетнічних елементів. Процес об'єктивної інтеграції культури підсилюється постійною взаємодією етносів, їх частковим фізичним зміщенням, а певною мірою й асиміляцією. Найбільш рельєфно ці процеси простежуються у зазначеній частині Поділля. На її культурному тлі залишили відмітний спадок й молдовани.

Досліджуючи молдовський побут, музичну культуру Південно-Західного Поділля, звернули увагу на те, що молдовська музика сьогодні звучить у взаємодії з польською, єврейською, російською та українською на весіллях, масових народних святах, а виконують її українські музиканти. Молдовська музика є стрімкою, імпульсивною, ритмічною і життєрадісною. Вона міцно “вживилася” у музичну культуру подільського краю і продовжує функціонувати, ставши основою новітньої трансформованої традиції.

Тому на надзвичайно своєрідну і колоритну культуру зазначеного регіону, що характеризується виразною локальною специфікою, мають вплив представники інших народів, що поселились тут – поляки, росіяни, євреї, вірмени, а також і молдовани. Звісно, що вона віддзеркалює ступінь іншоетнічних запозичень, у тому числі і молдован.

Найважливішими ознаками музичної культури кожного народу є регіональні інтонаційні, гармонічні та ритмічні виражальні особливості музичної мови. Музична культура південно-західного регіону Поділля, яка сформувалася на основі територіальних елементів етнічних культур інших народностей, що його населяли, з часом починає виявляти окремі відмінні риси музичної мови, які вирізняються від інших регіонів Поділля і України загалом. Значній частині мелодій танцювальної музики Південно-Західного Поділля притаманні імпровізаційність, синкопована ритмічність, багатство мелізматика. Для неї є характерним використання шістнадцяток у швидкому темпі; півтонів у мелодичних зворотах народного характеру, які не схожі на мелодику інших регіонів; характерних інтервалів (збільшена секунда, збільшена септима, зменшена кварта, збільшена квінта) у гармонічних мажорі та мінорі; синкопованої метро-ритмічної основи.

Наприклад, у подільській весільній польці, що звучить у селах Кам'янець-Подільського району Хмельницької області, друга її частина доповнена молдовською тематикою, яка запозичена із сусідньої Буковини (Чернівецька область) (рис. 1).



Рис. 1.

Здебільшого таке доповнення характерне тим, що у другій частині польки в паралельному мінорі вживається підвищений IV ступінь, тріольна ритмічна структура вісімками та використання у мелодичному матеріалі мелізмів (трель), що характерно для молдовського мелосу.

Своєрідним і оригінальним явищем весільної музичної обрядовості є подільські “вівати” (музичні “віншування”) та веселі польки з чітко вираженим молдовським мелодико-інтона-

ційним колоритом. Якщо на сході Поділля “вівати” носять характер величальних, урочистих пісень, то в південно-західній частині – це переважно інструментальні твори, які виконують різноманітні за складом весільні оркестри.

У 60-80 роках ХХ ст. особливої популярності набули невеликі за складом (9-10 чоловік) весільні духові оркестри (капели) у який входили: 2 корнети-С, кларнет-В, альт-Ес, баритон-В, тенор-В, тромбон-В (кулісний або помповий), бас-В або бас-С, баян (акордеон), великий барабан із тарілками.

Із середини 70-х років, із появою перших вокально-інструментальних ансамблів (ВІА), склад весільних оркестрів знаходиться в стані еволюційних змін. Зокрема, вводяться на той час нові сучасні електромозичні інструменти: клавішні (“іюніка”), електрогітара-ритм, гітара-бас та ударна установка. Натомість, з духових інструментів залишаються лише 2 корнети, тромбон-В і з’являється саксофон-тенор-В (або саксофон-альт-Ес).

На весіллях подільські музиканти молдовські пісні співають українською мовою і виконують молдовський інструментальний репертуар, переважно танцювальну музику і “вівати”. Назва “віватів” залежить від їх обрядово-ритуальної спрямованості. Такі “вівати” виконуються весільними музикантами для віншування молодих та їх батьків, сватів, почесних батьків (почесна матка, почесний батько), друзів, гостей тощо.

Інша частина “віватів” призначається для музичного супроводу, коли подаються до столу традиційні національні весільні страви (вівати до “голубців” – “Голубчик” (рис. 2), до “капусти”, до “чарки” тощо).



Рис. 2

Характерною особливістю весільної обрядовості того ж регіону є те, що “вівати” виконуються під час куштування весільних страв гостями. Під запальні молдовські ритмічно-синкоповані “вівати” гості встають і, стоячи за столом, характерними рухами рук, плечей і корпусу тіла “танцюють”, а інколи можуть “танцюючи” виходити із-за столу.

Таке органічне вrostання молдовської музики у весільну обрядовість подолян настільки тісно переплелось, що набуло традиційного характеру та усталених форм побутування. Найбільша поширеність використання інструментальних “віватів” помітна у селах Кам’янець-Подільського (селище Стара Ушиця, села Гуменці, Довжок, Жванець, Кадіївці, Колибаївка, Нагоряни, Оринин, Привороття, Слобідка-Гуменецька, Тарасівка, Устя, Чабанівка, тощо), Дунаєвецького (Блищанівка, Великий Жванчик, Гута Яцковецька, Маків, Сокілець, Шатава), Новоушицького (Бучая, Вахнівці, Зелені Кирилівці, Косиківці, Пижівка) та Чемеровецького (селище Летава, села Жердя, Зарічанка, Степанівка, Черче) районів Хмельницької області. Безперечно, що їх побутування пов’язано з внутрішніми (маргінальними), так і з зовнішніми (напливовими) чинниками молдовсько-румунськими впливами на українську музичну традиційну культуру.

Мелодична лінія “віватів” вирізняється мелізматичними фігураціями з чітко вираженим інтервалом збільшеної секунди між III і підвищеним IV ступенями або пониженим VI ступенем і відносно стримуючим темпом, що досить чітко характеризують специфіку молдовської

народної музики. Досить часто у музичному викладі зустрічаються форшлаги, морденти, трелі (на основних, прохідних і допоміжних звуках ладу) (рис. 3).

3. Швидко **Віват**

Рис. 3.

Окрім “віватів”, подільське весілля доповнюють молдовські швидкі дводольні танці: “Жок”, “Сирба”, “Бетуте” (танець для чоловіків), “Чобеняска”, “Розешаска”, “Циганяска”, “Молдовеняска”, “Булгераска”, “Мерцишор”, а також більш стриманий – “Колушарилор” (рис. 4), які традиційно звучать і виконуються весільними оркестрами.

4. Стриманно **Колушарилор**

Грати цифри 1 і 2 до слова "Кінець"

Рис. 4

Отже, проведене дослідження дає підставу зробити висновки. Наведені приклади використання молдовської танцювальної музики в подільській весільній обрядовій традиції свідчать про діалог української та молдовської музичних культур, який розглядається як тривалий історико-культурний багаторівневий процес взаємовпливів.

Еволюційний шлях “вростання” молдовських напливових культурних особливостей у традиційну обрядовість українців, які населяють Південно-Західне Поділля, відбувався на основі взаємозбагачення та взаємодоповнення названих культур через пізнання іншої за допомогою знання своєї, а своєї – через іншу шляхом інтерпретації й адаптації цих культур одна до одної в досить складних і суперечливих політичних та соціальних умовах.

Список використаних джерел

1. Долинский С. Этнографические заметки о свадебных обрядах, собранные в м. Загниткове Ольгопольского уезда / С. Долинский // Подольские епархиальные ведомости. – 1887. – № 40. – С. 900-908; – № 41. – С. 931-940; – № 42. – С. 956-959; – № 43. – С. 977-985.

2. Драгнев Д.М. Сельское хозяйство феодальной Молдавии (конец XVII – начало XIX в.) / Д.М. Драгнев. – Кишинев, 1975. – 176 с.
3. Зеленин Д.К. Библиографический указатель русской этнографической литературы о внешнем быте народов России 1700-1910 гг. / Д.К. Зеленин// Труды комиссии по составлению этнографической карты России. Т. XL. – Вып. 1. – СПб., – 1913. – С. 242–523.
4. Малий В.В. Етносоціальні процеси на Поділлі у 1861–1914 рр. : навч. видан. / Малий Василь Васильович. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2008. – 280 с.
5. Маховська С.В. Весільні пісні Поділля: функціонування, поетика, символіка. – Рукопис : автореф. дисертації на здобуття наукового ступеня канд. філолог. наук за спеціальністю 10.01.07 – фольклористика. Інститут мистецтвознавства, фольклористики та етнології ім. М.Т. Рильського НАН України / С.В. Маховська – Київ, 2004. – С. 19.
6. Наулко В.І. Культура і побут населення України: навч. посіб. / Наулко Всеволод Іванович, Артюх Лідія Федорівна, Горленко Володимир Федорович та ін. – К. : Либідь, 1991. – 232 с.
7. Первая Всероссийская перепись населения Российской империи 1897 г. – XXXII. Подольская губерния. (Под редакцией Н.А. Тройницкого. – (Б.М.) : Изд. ЦСУ, 1904. – С. 98–101.
8. Поділля : істор.-етногр. дослідж. / Артюх Л.Ф., Балушок В.Г., Болтарович З.Є. та ін. / Лідія Федорівна Артюх, Василь Григорович Балушок, Зоріана Євгеніївна Болтарович та ін. – Вид. незалеж. культурн. центру Доля. – К., 1994. – С. 7; 67.
9. Симашкевич М.М. Историко-географический и этнографический очерк Подолии / Симашкевич М.М. – Каменец-Подольский, 1875-1876. – Вып. 1–2. – 182 с.
10. Смоляк О.С. Традиційне народне інструментальне виконавство Західного Поділля в 50-60-их роках XX століття / О.С. Смоляк – К., Наукові записки : Мистецтвознавство. – 2011. – №1. – С. 115-118.
11. Українські етнічні землі і межі. – Режим доступу : <http://www.uvkr.com.ua>
12. Хай М. Музично-інструментальна культура українців (фолкльорна традиція) / Михайло Хай. – Київ–Дрогобич, 2007. – 544 с.
13. Чисельність та склад населення Хмельницької області за підсумками Всеукраїнського перепису населення 2001 року: Статистичний збірник / За ред. В.В. Скальського. Державний комітет статистики України, Хмельницьке обласне управління статистики. – Хмельницький, 2003. – С. 2.

The article reveals the process of forming Moldavian ethnic group in the demographic structure of population of South-Western Podillia, peculiarities of ethnic interplays between the Moldavian and Ukrainian nations, their influence on the traditions of folk instrumental music playing in wedding ritualism.

The author describes in detail the phenomena of traditional instrumental culture of the Podillia population on the territory of South-Western Podillia in historical aspect, in the aspect of the system of ethnic instrumental structure and ethnic instrumental sounding where the attention is focused on analyzing peculiarities of ritual wedding instrumental music, among which there are instrumental “vivats”, as well as the issues of functioning traditional ensemble forms of folk instrumental performance and set of musical instruments are explained.

In particular, the instrumental structure of wedding orchestras, the set of musical instruments, their dancing repertoire, regional intonation, harmonic and rhythmic expressive peculiarities of music language of wedding “vivats” are investigated, special features of functioning “vivats” in Ukrainian wedding rituals, evolution of “rooting” Moldavian musical culture into traditional ritualism of the Ukrainians, that occurs on the basis of mutual enrichment and additionality of the cultures of Ukrainian and Moldavian population that live in South-Western Podillia are traced.

Key words: *ethnic culture of South-Western Podillia, interethnic relations, traditional musical culture, ethnic cultural links, instrumental “vivats”.*

*Мартинюк Любов**Martyniuk Liubov*

МУЗИЧНО-СЛУХОВА ДІЯЛЬНІСТЬ ПІДЛІТКІВ-ВИКОНАВЦІВ ТА ШЛЯХИ ЇЇ АКТИВІЗАЦІЇ

MUSIC AND AUDITORY ACTIVITY OF ADOLESCENTS-PERFORMERS AND WAYS OF ITS ACTIVATION

У статті розглядаються особливості музично-слухової діяльності учнів підліткового віку. Основна увага приділена виокремленню етапів музично-слухової діяльності підлітків та рівніе розуміння ними музичного матеріалу; розкриваються особливості впливу музичної інформації на підлітків у процесі їх виконавської діяльності; особливості творчої діяльності в ході прослуховування музики; виокремлено рівні пізнання музичного матеріалу; висвітлено авторське бачення продуктивної методики формування музично-слухової діяльності, що полягає в інтеграції моделі музичного мислення, теорії розуміння як компоненту мислення.

Ключові слова: музично-слухова діяльність, особистість підлітка, музичне сприймання, уявлення, здібності, слух, мислення, творча уява, музична інформація, “звуковий об’єкт”, рівні пізнання, виконавська та музично-мисленнєва діяльність, етапи, музичний твір, образ, виконавська концепція, інтерпретація, “когнітивні моделі”, розуміння, аналітико-синтетичні операції, засоби масової інформації.

Новітні тенденції сучасної освіти вимагають розробки ціннісних підходів до формування особистості. Розмаїття музичної інформації, її вплив на величезну аудиторію висуває нові проблеми, зокрема, й таку, що пов’язується з впливом музики на особистість. Постійне тиражування, репродукування музики в повсякденному житті засобами масової інформації, використання її як фону-емблеми для подачі інформації, зростання обсягу музичної інформації, яку людина повинна переробляти (сприймати, слухати), обумовлює те, що музика стає засобом специфічного інформаційного ускладнюючого впливу на особистість. З усіх аспектів проблеми музично-виконавської діяльності зупинимось на музично-слуховій діяльності учнів підліткового віку, де поняття “слух” розумітимемо як здібність до музичної активності та діяльності.

Проблема слухової діяльності особистості розкривається у дослідженнях із різних галузей музичної педагогіки, музичної психології, психології мистецтва. Найявні моделі слухання музики ґрунтуються на порівнювальній структурі перцептивного акту, що відображає багатомірність і багаторівневість музичного твору. Слухову діяльність розглядають як “слуховий аналіз твору”, де одиницею виміру є “звуковий об’єкт” [1, с. 306]; як процес схематизації і навіть спрощення інформації, яка об’єктивно міститься в музичному творі, аж до її “мозаїчності” [9, с. 58]. Відомі праці з вивчення процесу сприймання музики: як специфічного виду перцепції [6, с.316], визначення елементарних структур музичного сприймання [8, с. 40], особливостей сприймання мелодії [5, с. 96].

Сучасні дослідники вивчають проблеми сприймання музики як формування змісту у свідомості слухача [3, с.104], особливостей слухового простору (вдаваного чи реального). Зокрема, отримала визнання ідея про єдність простору і часу в музичному творі, яка виявляється як відповідна “подієвість”, оскільки “музика – є саме становлення” [3, с.110]. Сприймання музичного твору розуміють як складний процес, де поєднуються емоційний інтелектуальний бік, зміст музичного матеріалу й особливості особистості. Ця єдність зумовлює явище музичного переживання з усіма специфічними і характерологічними особливостями [3, с. 116].

Когнітивні моделі музичного сприймання, створені наприкінці минулого століття, схильні враховувати й динамічний аспект перероблення музичної інформації. Вони ґрунтуються на принципі “від загального до часткового”, який є не тільки законом розвитку сприймання в онтогенезі, а й закономірністю актуального становлення образу, коли сприймання музичного образу відбувається від цілого до все більш диференційованих структур [13, с. 389]. При цьому опрацювання інформації, її засвоєння відбувається “навпаки” – завдяки укрупненню “подій”, які сприймаються.

Особливої уваги заслуговують дослідження, які так чи інакше розкривають особливості творчої діяльності в ході прослуховування музики. Дослідження творчої уяви в процесі діяльності музикантів виявили процеси осциляції внутрішніх і зовнішніх образів. Так, образи уяви не піддаються повному контролю суб’єкта. В ході створення і відтворення музики детермінованими є лише певні її аспекти, тоді як більшість залишаються відкритими уяві. Це є джерелом творчості. Розглядаючи музичну уяву як частковий випадок слухової уяви (де базовими компонентами є гучність, висота і тембр), учені дійшли висновку, що в процесі сприймання якостей музики сильний вплив справляють її уявлювані якості [6, с. 320].

Потреба у розрізненні пізнавальної музичної діяльності особи, що має спеціальну підготовку, від діяльності “непрофесійного” слухача, в нашому випадку, від учнів підліткового віку, є окремою науковою проблемою. Проте музично нетреновані особи однаково сприймають незнайомі музичні мелодії; інколи навіть незалежно від віку. Це підтверджується дослідженнями когнітивних моделей музичного сприймання (коли тільки певну кількість “значущих одиниць” або музичних подій особа спроможна впізнати на кожному з рівнів). Завдяки укрупненню “значущих одиниць” людина може сприймати необмежену кількість інформації. І ця здатність не пов’язана з рівнем підготовки особи та складністю перцептивного завдання. Хоча й відомі певні відмінності, коли музика краще сприймається завдяки вищій розвиненості процесів угруповання. У зв’язку з чим виокремлюють рівні пізнання музичного матеріалу – сенсорний, звуково-інтонаційний, емоційно-семантичний, інтегрально-семантичний (евристичний) [2, с. 153], – які, на наше переконання, можуть бути істинними і для підлітків.

Метою цієї розвідки є розгляд особливостей музично-слухової діяльності учнів-виконавців підліткового віку та шляхів її формування. Робочою гіпотезою є твердження, що вплив музики на особистість підлітка-слухача залежить від рівня організації музичної інформації. Кожен з етапів слухової діяльності містить елементи творчості. На всіх етапах процесу слухання можливі різні рівні розуміння музичного матеріалу. Міра розуміння музики учнями підліткового віку, можливість відкриття в ній нового залежать від рівня оволодіння ними музичним матеріалом, що зумовлює той чи інший етап процесу слухання.

Розвиток музично-слухової діяльності для учнів підліткового віку потребує науково-методологічного підґрунтя. Авторське бачення методики, що має бути продуктивною, є інтеграція моделі музичного мислення, теорії розуміння як компоненту мислення (де воно виступає як вирішення завдання), концепція творчості, конструктивного мислення. Стимулювання творчої діяльності підлітка в ході музично-слухової діяльності є однією з провідних проблеми у розумінні сучасних підходів до її розвитку. Йдеться про створення можливостей для прояву та розвитку індивідуальних особливостей в ході музичної мисленнєвої діяльності підлітка. Методика спрямована на вирішення підлітком нових, раніше невідомих йому творчих музичних завдань. При цьому його діяльність спрямована на отримання і перетворення музичної інформації. В ході аналізу того чи іншого вирішення музичного завдання слід, з одного боку, враховувати потенційні можливості і попередні дії підлітка, а з іншого – домінуючі тенденції і методи в його діях, пов’язані з характером слухової діяльності взагалі (пошуку аналогів, комбінування).

Відомо, що в осмисленні слухачем концептуальності музичного твору головним є його жанр. По відношенню до нього концепція композитора є базовою, а виконавська концепція виступає як окрема інтерпретація з багатьох можливих концепцій і жанру, й автора. У такому розумінні слухання музики можна поділити на певні етапи та рівні. На першому етапі сприймання музичного твору відбувається формування уявлень, обумовлених лише його звучанням; на другому інтерпретується комплекс змістових вихідних уявлень [4, с. 178].

Отже, на першому етапі відбувається визначення музичного інформаційного “поля” та часова організація музичного матеріалу. Результатом цього є ідентифікація групи звуків, які чує слухач, як музичних, їх стилістичного інтерпретування та організації у певні текстурні комплекси. У цій пізнавальній ситуації розуміння підлітком музичної інформації має форму розуміння-впізнавання, а саме розуміння музичного матеріалу має констатувальний характер. Дитина обмежується впізнаванням музичного факту, актуалізацією його смислу, сформованого у власному досвіді. Відтак, на початковому сенсорному рівні, тобто на рівні відчуттів, відбувається аналіз елементарних якостей звуків. У центрі уваги найпростіші музично-акустичні характеристики звуку, а саме: висота, гучність, тривалість, тембр та їх найпростіші зв’язки (ритм тощо). Процес переживання відбувається як реакція свідомості, що виконує функцію орієнтації в образі зовнішнього світу. Характеристикою слухової діяльності такого рівня може слугувати думка О. Лосева про те, що “множинність звуків, які складають музичний твір, сприймається як щось цілісне і просте, як щось водночас плинне і безформне. Це – рухома єдність у злитості” [6, с. 319].

За умови, коли рух мелодії і музичного твору загалом здається слухачеві природним і закономірним, виникає суб’єктивне відчуття цілісності музичного твору. Спостерігається “розуміння-пригадування”, коли слухачеві відомі найзагальніші ознаки музичного матеріалу, який він сприймає (жанр, стиль, відомий автор тощо). За таких умов образ твору не розпадається, а складається в симультанну єдність: “Симультанні музичні уявлення... не можуть бути чисто слуховими або лише слуховими... Важливе значення в них мають моменти ...інтелектуальні” [3, с. 150]. В ході слухової діяльності особливу роль відіграє інтуїтивне мислення, для якого характерні ті ж механізми, що й відповідним рівням розуміння. Здогадка може бути результатом неусвідомлюваного впізнавання або пригадування, неусвідомлюваного пошуку аналогів, комбінування в процесі музичної мисленнєвої діяльності, внаслідок якої відбувається руйнування суб’єктивних стереотипів. Показниками творчості на цьому рівні слухової діяльності є “еталонування” [8, с. 29]: відбувається загальне ознайомлення з музичним твором, осмислення окремих елементів музичної інформації (тембр, ритм, гучність, темп); співвіднесення власних знань із запропонованою інформацією; доповнення одного виду інформації іншим; перехід до іншого рівня осмислення музичного твору в цілому.

На наступному (звуквисотно-інтонаційному) рівні відбувається пізнання на рівні сприймання, коли цілісний музичний звук “оцінюється” і переживається як частина мотиву, акорду (інтервалу), як щабель ладу. Тобто, увага звертається на музичну мову (засіб музичної виразності), найбільш узагальненим і найбільш типовим зв’язкам між звуками, оскільки звук у тій чи іншій музично-мовній системі набуває нових музичних якостей, хоча про музичний твір як такий на цьому рівні ще не йдеться. Розвиваючими завданнями цього рівня є усвідомлення того, що в системі певного музичного ладу (а далі – музичного образу) звук стає стійким або нестійким; у системі часових відношень його тривалість позначається як довгий і короткий (цілий, четверть тощо). Зауважимо, що на цьому рівні доцільне використання як тембрального синтезу (визначення тембру засобами співставлення одночасно представлених тембрів), так і здійснення тематичного синтезу. Процес розуміння музичного матеріалу проявляється у формах розуміння-аналогізування і розуміння-комбінування. Результатом такого відображення і переживання співвідношення звуків є уміння розрізняти, сприймати, інтонувати фразу, мелодію тощо. Зауважимо, що саме в механізмах звуквисотного (а не абсолютного) слуху проявляється активність підлітка в процесі сприймання музики.

На емоційно-семантичному рівні когнітивна музична діяльність відбувається у сферах мелодичного оформлення, гармонійного ладу та поліфонії, де інтонація стає вихідним моментом. Зокрема, здійснюється зворотний рух від музично-сміслових одиниць композитора до формування цілісної семантично наповненої єдності у слухача. У свідомості актуалізується інтонаційна система відповідно до музичного досвіду. Йдеться не лише про встановлення можливих образно-асоціативних зв’язків, які відповідають тому чи іншому інформаційному комплексові, а, насамперед, про виявлення семантики, яка виникає в результаті взаємодії

інформаційних моделей і конкретного музичного твору. Пізнавальна діяльність на цьому рівні спирається на добре розвинене ладове чуття, на довільність, стійкість музично-слухових і музично-ритмічних уявлень. Пізнавальна діяльність залежить від того, які саме властивості і характеристики музичного матеріалу підлягають осмисленню. Так, певний звук може бути складовою музичної теми, у якій набуває певної функції (тобто може виступати як первинний імпульс, використовуватися у творенні мелодії, завершувати музичну конструкцію тощо). Водночас цей же звук має особливі ладові, метроритмічні та інші функції. Він включений до системи звуковисотних, метроритмічних, тембрових відтінків, тобто до системи численних прямих і опосередкованих зв'язків з іншими звуками.

Можна припустити, що доміантними рівнями розуміння на цьому етапі мають бути “розуміння-аналогізування” (проведення аналогій зі схожими інтонаційними ходами у музичному матеріалі, з елементами мелодій з інших творів тощо) та “розуміння комбінування” (усвідомлення місця звуку в музичних мотивах твору, значення цих мотивів у музичних фразах, темах тощо). При цьому зміст твору визначають як те, що формується у свідомості слухача, уявлення про самий твір, про оточуючий світ і слухача в ньому, а також про автора і виконавця. А й залежно від якості діяльності слухача (чує він чи лише слухає) зміст твору постає перед ним, формується у його свідомості в різному обсязі.

Показниками творчої діяльності цього рівня є здатність до побудови цілісного образу музичного твору; здатність сприймати й до певного рівня розуміти музичний матеріал, перетворювати його на відповідних рівнях організації музичної інформації; усвідомлення та оцінка створюваного образу; аналітичний і синтетичний шлях освоєння твору; прийняття рішення про відповідність або невідповідність власного образу музичного твору до образу твору, написаного автором.

На евристичному, інтегрально-семантичному рівні когнітивний процес відбувається у двох площинах: здійснюються послідовно-одночасна побудова музичного образу та аналітико-синтетичні операції в ході музичного мислення. Тут, залежно від того чи іншого поєднання дій, особистісних якостей слухача, специфіки поставленого музичного завдання, підліток за допомогою різних тактик (впізнавання, гіперболізація, трансформація тощо) в думці співставляє окремі частини музичного твору. Це має стимулювати швидше усвідомлення і цілісніше переживання форми й структури твору. Емоційна і дискурсивна оцінки звучання дають можливість інтерпретувати його як змістовну семантичну структуру, а здобутий музичний досвід дає змогу будувати численні гіпотези, вгадувати (передбачати) подальший розвиток мелодії, гармонії тощо.

У процесі музично-слухової діяльності відбувається формування художнього образу, породженого сприйнятим музичним матеріалом, створюється інтонаційний фонд (завдяки музичній пам'яті), на основі якого осмислюються інтонаційні моделі в розгортанні музичного цілого. При цьому художнє (власне, музичне мислення в звукових образах) виконує функцію соціально-комунікативного ядра, яке з'єднує в систему створення і засвоєння музичних цінностей. При цьому творче, продуктивне музичне мислення слухача виступає як особливий вид мислення.

На цьому рівні пізнання процес розуміння набуває вигляду “руйнування стереотипів” та адекватного культурологічного розуміння музичного матеріалу. В процесі музичної мисленевої діяльності висуваються і перевіряються гіпотези, здогадки, виявляється новий та прихований зміст завдяки співставленню та аналізу концепції автора, виконавця і слухача, виявляються суперечності. Показниками творчої діяльності цього рівня є “ескізування” [8, с. 12]: образи музичного матеріалу постають як численні гіпотези, а осмислення загального образу музики відбувається як порівняв та поетапне осмислення часткових образів, які є системоутворюючими певного музичного твору. Відбувається внесення уточнень, співставлення власних основних образів в ході слухацької діяльності із заданими образами композитора, прийняття рішення про відповідність ескізу-образу до вимог художньо-естетичної цілісності музичного твору. Здійснюється кінцева деталізація та ескізування-утворення образів.

У процесі сприймання та розуміння музики слід враховувати як фізичні акустичні характеристики музичних звуків, так і їх "культурну" природу. Слухання завжди вимагає чогось більш або менш знайомого; якщо цього немає, то жодний музичний твір не здаватиметься легким для сприймання, а тим більше – приємним. Музичне мислення слід організовувати за допомогою послідовних операцій, які утворюють етапи формування цілісного образу музичного твору (на кожному з етапів існують різні форми розуміння) завдяки специфіці організації музичного матеріалу. На кожному з рівнів пізнання тією чи іншою мірою представлено елементи творчої діяльності, де, незалежно від рівня, проявляються індивідуальні особливості, які полягають, насамперед, в готовності до слухацької творчої діяльності, в наявності у конкретного слухача-підлітка комплексу вмінь і здібностей до її здійснення взагалі або ж до її певних видів.

Отже, музично-слухова діяльність не є пасивно-споглядальним процесом. Результат її залежить від особливостей слухача і є адекватним музичному матеріалу. Інтонаційно-образна природа музики зумовлює як особливий характер її слухового сприйняття, так і специфіку шляхів пізнання її змісту за допомогою інтонаційно-образного осмислення музичної форми як процесу. Відтак процес розуміння музичного матеріалу (який складається з певної кількості музичних звуків) є організацією одиниць вищого порядку, коли відбувається диференціювання, аналіз музичних явищ у відповідних до контексту явищах (музичний мотив, фраза, створення тих чи інших, адекватних чи неадекватних образів тощо) і реалізації зв'язків (гармонічних, інтонаційних, метроритмічних, ладотональних, стильових тощо), які створюють цей контекст. У загальному вигляді механізм формування змістовних та змістових уявлень у ході музичної мисленнєвої діяльності підлітка потребує зосередження на особливостях проявів та стимулюванні його творчих здібностей. Указані основні етапи, рівні, закономірності, які дають уявлення про складність музично-слухової діяльності та можливості і місце творчого мислення в ній, потребують подальшого вивчення.

Список використаних джерел

1. Беляева-Экземплярская С.Н. Заметки о психологии восприятия времени в музыки // Проблемы музыкального мышления: Сб. ст. / Сост. и ред. М.Г. Арановский. – М.: Музыка, 1974. – С. 303–329.
2. Готсдинер А.Л. Музыкальная психология / Арнольд Львович Готсдинер. – М.: Магистр, 1993. – 263 с.
3. Иванченко Г.В. Психология восприятия музыки: подходы, проблемы, перспективы / Галина Владимировна Иванченко. – М.: Смысл, 2001. – 264 с.
4. Кадцын Л.М. Музыкальное искусство и творчество слушателя: Учеб. пособие для вузов / Лев Михайлович Кадцын. – М.: Высш. шк., 1990. – 303 с.
5. Костюк А.Г. Музыкальное восприятие как предмет комплексного исследования: Сб. ст. / Олександр Григорович Костюк. – К.: Муз. Україна, 1986. – 126 с.
6. Лосев А.Ф. Основной вопрос философии музыки // Лосев А.Ф. // Философия. Мифология. Культура. – М.: Политиздат, 1991. – С. 315–335.
7. Медушевский В.В. Интонационная форма музыки / Вячеслав Вячеславович Медушевский – М.: Композитор, 1993. – 194 с.
8. Моляко В.О. Психологічна готовність до творчої праці / Валентин Олексійович Моляко // Сер. "Педагогічна". – К.: Тво-во "Знання" УРСР, 1989. – № 9. 48 с.
9. Мухина В.С. Возрастная психология. Феноменология развития, детство, отрочество / Валерия Сергеевна Мухина. – М.: Академия, 2000. – 456 с.
10. Сохор А.Н. Вопросы социологии и эстетики музыки / Арнольд Наумович Сохор. – Л.: Советский композитор, 1981. – 295 с.
11. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей / Борис Михайлович Теплов. – М., 2003. – 397с.
13. Delige I., Melen M. Cue abstraction in de representation of musical form // Perception and cognition of music / I. Delige, J.A. Sloboda et al (Eds.). – Hove Pchiology Press; Taylor & Francis, 1997. – P. 387–412.
14. Intons-Peterson M.-J. Components of auditory imagery // Auditory imagery / D. Reisberg (Ed.). – Hillsdale (NJ): Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 1992. – P. 45–71.

In the article the features musical and auditory of students adolescents. The main focus is on musical stages singled auditory levels of adolescents and understanding of musical material; the impact of the peculiarities of musical information to adolescents during their performing activity; features creative activities during listening to music; singled out the level of knowledge of musical material – touch, sound, intonation, emotionally-semantic, semantic-integral (heuristic). Deals with the author's vision of productive method of forming musical and auditory activities is the integration model of musical thinking, understanding the theory of thinking as a component (where it acts as solving the problem, the concept of creativity, constructive thinking). It is about creating opportunities for the exercise and development of individual features in the music teenager mental activity. The technique is aimed at the teen new, previously unknown to him creative musical tasks, while its activity aimed at obtaining and converting music information. The aim of the research is to examine characteristics of music and hearing of students performers adolescence and ways of its formation. The working hypothesis is the claim that the impact of music on the individual student teenage depends on the organization of musical information. Each stage contains elements of auditory art. At all stages of the hearing there are different levels of understanding of the musical material. Measure music students understanding of adolescence, the possibility of opening new it depends on the level of mastering their musical material, which causes a particular stage of the hearing.

Key words: *musical-auditory activity, personality teen musical perception, understanding, skills, hearing, thinking, imagination, music information, “sound object” level of knowledge, performance and musical activities myslyennyeva, stages, music, performing concept, the interpretation of “cognitive model”, understanding, analytical and synthetic transactions, image media.*

УДК 03701342

Мащенко Анна

Maschenko Anna

ПРИНЦИПИ ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНО-ЕСТЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПІДЛІТКІВ У ПОЗАШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ УКРАЇНИ

THE PRINCIPLES OF FORMATION OF TEENS' MUSICAL AND AESTHETIC COMPETENCE IN OUT-OF-SCHOOL INSTITUTIONS

У статті уточнюються сутність і зміст музично-естетичної компетентності і, виходячи з цього, розкриваються основні принципи формування її у підлітків, охоплених діяльністю системи позашкільної освіти України, яка розглядається як доповнювальна до загальноосвітньої, а іноді й випереджальна.

Аналізуються особливості застосування таких принципів навчально-виховного процесу в позашкільних навчальних закладах щодо становлення музично-естетичної компетентності учнів основної школи: національної спрямованості виховання, культуровідповідності, гуманістичної спрямованості, адекватності виховання до психічних умов розвитку учня, особистісної орієнтації, ціннісно-сислової рівності педагога і дитини, зв'язку з життям. Підкреслюється, що лише комплексне використання цих принципів приводить до позитивного результату.

Ключові слова: *компетентність, музично-естетична компетентність, принцип, метод, національна спрямованість, культуровідповідальність, гуманізм, підліток, особистість, індивід, особистісна орієнтація, музичний смак.*

Музично-естетична компетентність підлітків формується як зусиллями загальноосвітньої школи, так і позашкільної освіти. Виникає питання: “У чому особливості принципів роботи

позашкільних закладів по становленню музично-естетичної компетентності учнів даного віку?”

Актуальність дослідження зумовлене необхідністю поглибленого теоретичного осмислення різноманітних сторін компетентнісного підходу як основа реформування освітнього і виховного процесу в сучасних умовах.

Аналіз останніх публікацій показує, що низка українських учених зробила вдалі спроби дослідити шляхи й методи залучення підлітків до опанування кращими зразками національної та світової музики: А. Болгарський, О. Бикова, Б. Брилін, С. Горбенко, В. Дряпіка, А. Коваль, С. Ліпська та ін. Проте ще недостатньо уваги звертається на розкриття методичних засад або системи принципів, на яких формулюються дані методи [7, с. 35].

Мета статті розкрити сутність і зміст принципів, що складають фундамент методики навчально-виховного процесу в позашкільній освіті, спрямованого на утвердження музично-естетичної компетентності учнів підліткового віку.

У зарубіжній та українській літературі натрапляємо на багато визначень поняття компетентність (Р. Бадер, Д. Мертенс, А. Шелтон, Дж. Равен, А. Хуторской, О. Савченко, І. Бех, Н. Бібік та ін.). Незважаючи на певні розбіжності у розумінні цієї дефініції, знаходимо в них спільне: здатність, готовність суб'єкта ефективно організувати знання, уміння, навички, досвід для постановки й досягнення мети. Виокремлюють ключові компетентності, серед яких фігурує загальнокультурна. Вона включає у себе музично-естетичну як одну з галузевих. У нашому дослідженні керуємось загальним підходом до компетентності, визначаємо сутність поняття “музично-естетична компетентність”. Сутність музично-естетичної компетентності особистості полягає у її здатності, готовності і реальних можливостях сприймати, інтегрувати й переживати красу музичних творів, відтворювати (або й створювати) їх практично з розумінням значимості цього виду діяльності в суспільній та індивідуальній сферах життя, в різноманітних соціальних відносинах.

У структурному (змістовному) плані музично-естетична компетентність – це єдність мотиваційно-ціннісного, когнітивного і діяльнісного компонентів. Мотиваційно-ціннісний включає засади й позиції ставлення індивіда до музичної культури, прагнення до гармонійної самореалізації в музичній сфері, спрямованість на регулярне сприймання музичних творів. Когнітивний елемент – це наявність музичних знань, інформації про музику, її стилі, жанри й напрямки, про специфіку музики як різновиду естетичної діяльності, про її роль і місце в історії людства та своєї країни. Діяльнісний елемент – практична здатність виконувати музику, постійно вдосконалювати свої навички, уміння у цій сфері, давати оцінку музичним творам відповідно до свого художнього світогляду й смаку та загальнолюдських естетичних стандартів [3, с. 24-27].

Музично-естетична компетентність особистості бере свої початки з дошкільного віку, знаходить продовження в ранньому шкільному віці, але підлітковий період має особливе значення в формуванні цієї індивідуальної якості. Саме в цей переломний період (10-15 років) формування фізичних і психічних якостей дитини вона націлена на розвиток своїх індивідуальних якостей, займається музичною діяльністю не тільки в загальноосвітній школі, але й віднаходить музичні колективи поза нею. В Україні згідно з законом “Про позашкільну освіту” діють державні, комунальні, приватні позашкільні навчальні заклади в позаурочний час. Серед них заклади культурно-естетичного спрямування займають великий відсоток: палаци і будинки для дітей та юнацтва, клуби, студії, школи естетичного виховання, школи мистецтв, початкові спеціалізовані мистецькі навчальні заклади [1]. Вони складають підсистему загальної неперервної системи освіти, виконуючи не тільки додаткову, але й частково випереджальну роль, зокрема у формуванні музично-естетичної компетентності підлітків, керуючись дидактичними принципами зі своєю специфічністю [2].

В українській позашкільній педагогіці виділяють такі обов'язкові принципи навчально-виховного процесу: національної спрямованості, культуровідповідності, гуманізму,

адекватності виховання до психологічних умов розвитку учня, особистісної орієнтації, ціннісно-смыслові рівності педагога і дитини, зв'язку з життям [4, с. 53-56]. Проаналізуємо причетність названих принципів до формування музично-естетичної компетентності підлітків.

Принцип національної спрямованості виховання включає знання українських народних пісень, творів вітчизняних композиторів, вміння їх практично відтворювати (голосом чи на інструменті), відчувати їх красу, споріднення зі своєю національністю, а отже, з самим собою. Це сприяє виробленню здатності зберігати свою національну ідентичність, розуміти музику як невід'ємну частину духовності українського народу. Україна є державою, у якій проживає кілька десятків етносів, або так званих національних меншин. Конституція України проголошує, що держава підтримує, створює умови для розвитку їх національної самобутності. Представники цих народів і етнічних груп не повинні відчувати себе урізаними в правах. Тому в місцевостях, де контактено проживають представники певних національних меншин, в позашкільних закладах обов'язково необхідно створювати спеціальні творчі колективи відповідно національного спрямування. При наявності у гуртку, хорі, ансамблі, оркестрі тощо, кількох учасників певної національності варто включати в репертуар їхні національні твори. Проте всі підлітки, учасники творчих колективів, повинні вміти співати українською мовою, виконувати українську музику, щоб відчувати себе громадянами України, часточками української нації, формуватися як патріот для всіх етносів Вітчизни.

Із цим принципом "споріднюється" засада культуровідповідності. Вивчаючи й виконуючи твори національної музики, необхідно показувати, що вона відповідає на виклики менталітету українця, а значить співзвучна особливостям його загальнокультурних потреб, душевних переживань, проявів і сподівань. Виховуючи любов до національних мелодій, національний музичний смак, треба порівнювати українське музичне мистецтво з загальносвітовим, спрямовуючи увагу учнів на пошук у ньому спільного й відмінного, на знаходження взаємозв'язку і взаємовпливу культур. Вивчаючи надбання світової класики і сучасні кращі твори композиторів різних країн, варто показувати їх культуровідповідність конкретній нації, сприяючи вихованню толерантності та взаєморозуміння між народами, показуючи, що мистецтво, зокрема музичне, не роз'єднує їх, а зближує. Це теж включається у складове формування музично-естетичної компетентності підлітка, який внаслідок своєї психологічної риси – екстремічності часом є здатним абсолютизувати або своє національне або зарубіжне мистецтво.

Принцип гуманістичної спрямованості мистецької освіти, є одним із найважливіших у засадничому методичному комплексі як учителів музики ЗОШ, так і закладів позашкільної освіти. Г. Падалка з цього приводу стверджує: "Найузагальненішою, визначальною, методологічного рівня проблемою є проблема гуманізації орієнтирів навчання мистецтва. Музична, хореографічна, образотворча підготовка має бути зорієнтованою на особистості як найважливішій цінності. Гасло "Не діти для мистецтва, а мистецтво для дітей!" стало сутністю гуманістичного підходу в мистецькій педагогіці. Головною потребою мистецької освіти визнано забезпечення гуманістичного спрямування художньої навчальної діяльності, цілеспрямоване перетворення здобутків світового мистецтва в особистісний естетичний досвід" [4, с. 17].

У ході різноманітних фізіологічних процесів ставлення зрілості організму відбуваються і кардинальні зміни в психологічній сфері особистості підлітка. Зокрема, спостерігається переоцінка цінностей аж до негативного ставлення до усталених поглядів. Яскраво виявляється прояв до самоствердження, потреба у самовихованні, коли підлітки ставлять значущі, привабливі для себе цілі [7]. Ця особливість дає змогу позашкільним закладом залучати старших підлітків до роботи в них пропонуючи цікаві, незвідані для індивіда, корисні заняття. Керівники музичних гуртків, виступаючи з концертами в ЗОШ, демонструють наочно підліткам-слухачам, які можливо, теж захочуть бути успішними виконавцям. Потреба в самоствердженні, самовихованні, у авторитетності серед однолітків сприяє залученню їх до творчих колективів будинків, палаців для дітей, а отже, до прилучення до високої музики: народної, класичної, духовної тощо.

Для підліткового віку, особливого старшого, характерний підвищений інтерес до іншої людини, з якою він порівнює себе. На думку психологів, цей “інший” стає для підлітка критерієм, мірою пізнання власного “Я” [6]. Звичайно, це відноситься до особливості наставника. Школярі поважають розумних педагогів, умілих, вимогливих, але справедливих, доброзичливих і тактовних. Особливо це стосується керівників творчих колективів. Коли керівник уміє не тільки цікаво, зрозуміло охарактеризувати музичний твір до вивчення якого приступає колектив чи соліст, але й виконати його (голосом, на інструменті), то в нього учні будуть цінувати якості і розумної людини й музиканта. У повазі й демократичність педагога, який, пропонує після прослуховування, висловити учасникам колективу свої думки, щодо включення твору до репертуару, а не нав’язує його підопічним. Старші підлітки це підтримують, у той же час можуть бурхливо реагувати на обмеження їх самостійності.

Принцип особистісної орієнтації означає, що, знаючи загальні закони психічного розвитку, педагог має на увазі, що вони проявляються у кожного підлітка своєрідно, неповторно. Отже, необхідно визначати право кожної дитини на вільний розвиток і реалізацію індивідуальних здібностей. Дітей молодшого шкільного віку приводять до гуртків позашкільної освіти батьки. Одні з них при цьому виявляють у дітей певні здібності, обдарованість, інші ж керуються своїм досвідом і престижністю діяльності. Якщо вибір для позашкільної діяльності дитини виявляється вдалим, то і в підлітковому віці вона її охоче продовжує. Невдалий вибір батьків, особливо в музиці, призводить до залишення гуртка, студії, музичної школи тощо, або ж до мук дитини в освоєнні того, до чого не лежить душа, немає здібності. Порушується принцип добровільності. Підліток же сам (хоч і не без впливу дорослих) вибирає поле розвитку своїх уподобань у позашкільний час. І в цьому значні плюси у роботі з ним з боку педагога.

Принцип зв’язку з життям, яке є у наш час динамічно-змінюваним, націлює педагогів на використання інноваційних методів і педагогічних технологій. Їх сутність полягає не просто в сприянні покращення навчально-виховного процесу, а в якісній його перебудові з метою підготовки такої особистості, яка б могла успішно включитись у певні сфери діяльності, вирішувати проблеми, а, отже компетентною, у тому числі й у музично-естетичній сфері: безпоболісно увійти до неї, ставши не тільки успішним споживачем музики, але й індивідуально-творчою особистістю у даному виді діяльності.

Названі вище принципи лише при їх комплексному використанні педагогом, умілим підбором до кожного з них методів, технологій, засобів навчання й виховання приведуть до позитивного результату. Компетентна особистість – це творчий індивід. Саме позашкільна освіта з її демократичними засадами дає простір педагогу, керівнику гуртка проявити себе як творця при формуванні музично-естетичних компетентностей підлітків.

Список використаних джерел

1. Закон України “Про позашкільну освіту // Відомості Верховної Ради України . – 2000 . – № 46.
2. Ліпська С.Л. Копцептуальні засади організації музичного навчання у закладах спеціалізованої позашкільної освіти [Електронний ресурс] / С.Л. Ліпська // Рукописи книжок VI. Культурологічні читання пам’яті В. Подкопаєва. Національний мовно-культурний простір України в контексті глобалізаційних та євро інтеграційних процесів. – Режим доступу: http://culturalstudies.in.ua/knigi_7_29.php
3. Мащенко А. Сутність та зміст поняття “музично-естетична компетентність” / А. Мащенко // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету ім. Т. Шевченка. – – Педагогічні науки. – Чернігів. Вип. 120. – С. 24-27.
4. Оптимізація виховного потенціалу позашкільних навчальних закладів: колективна монографія. За ред. О.В. Литвиненко. – К. : Педагогічна думка, 2012. – 154 с.
5. Падалка Г. Теорія і методика мистецької освіти: інноваційна проблематика / Г. Падалка // Мистецька освіта: зміст, технології, менеджмент : зб. наук. пр. – Вип. 5. – К. : [б. в.], 2010. – С. 40-49.
6. Фурсенко Т. Аналіз сучасного стану позашкільної роботи у сфері музики / Т. Фурсенко // Рідна школа. – 2007. – № 7/8. – С. 32-35.

7. Хилько М.Е. Возрастная психология / М.Е. Хилько, М.С. Хилько. – М.: Высшее образование, 2008. – 216 с.

The article clarifies the nature and content of musical and aesthetic competence and, based on this, the basic principles of its formation in adolescents covered by system activities of the school education in Ukraine, which is regarded as a complementary to the secondary, and sometimes advancing.

The essence of the musical and aesthetic competence lies in its individual capacity, readiness and real opportunities to accept, integrate and experience the beauty of musical works, play (or create) it practical with understanding of the importance of this type of activity in the social and individual spheres of life, in different social relations.

At Ukrainian out-of-school pedagogy the following binding principles of the educational process are distinguished: national orientation, culture-compliance, humanism, adequacy of upbringing to student's psychological development conditions, personal orientation, value-semantic equality teacher and child, connection with life.

The above-mentioned principles only when they integrated use of teacher, skilful selection of each of these methods, technologies, means of upbringing and education will lead to a positive result. The competent person – is creative individual. Out-of-school education with its democratic principles gives space to teacher, group leader to prove himself as a creator in the formation of adolescents' musical and aesthetic competencies. In structural (meaningful) plan musical aesthetic competence is a unity of values motivational, cognitive and activity components.

Key words: competence, musical and aesthetic competence, principles, methods, national orientation, culture, responsibility, humanity, teenager, person, individual, personal orientation, musical taste.

УДК 378.016:786.2

Мельник Ольга

Meľnyk Olha

ЕТАПИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО МУЗИЧНО-ПРОСВІТНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

THE STAGES OF TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF MUSICAL ART FOR MUSICALLY-ELUCIDATIVE ACTIVITY

Автор статті торкається актуальної проблеми музичного просвітництва як суспільно значимої складової роботи сучасного вчителя музичного мистецтва загальноосвітньої школи. У статті піднімається питання про вагомість та необхідність формування досвіду музично-просвітницької діяльності майбутніх фахівців під час навчання у ВНЗ педагогічного профілю. Описує логіку проведення і зміст етапів підготовки студентів до означеної діяльності, пропонує методи і форми роботи, отримані в ході експериментальної роботи, які довели свою ефективність.

Ключові слова: досвід, музично-просвітницька діяльність, організаційно-методична модель, етапи підготовки, вчитель музичного мистецтва.

Україна третього тисячоліття переживає значні соціально-економічні зрушення, які стають підґрунтям для якісних змін усіх соціальних інститутів суспільства. Не виключенням є й освітня галузь, що потребує оновлення, зокрема, у художньо-естетичній сфері. Сьогодні вкрай важливо осмислити значимість процесу прилучення підростаючого покоління до естетичного осягнення творів мистецтв як можливості розкриття їхнього творчого потенціалу, розвитку інтелекту, формування загальнолюдських, національних, духовних цінностей і світобачення. У зв'язку з цим суттєво актуалізується проблема підготовки молодих фахівців, здатних на гідному рівні виконувати свій просвітницький обов'язок.

У науковій літературі проблема музичного просвітництва представлена достатньо широко та різнобічно. Так, специфіка проведення різних форм музично-просвітницької роботи серед учнівської молоді відображено в працях Б. Асаф'єва, Н. Гродзенської, Д. Кабалевського, В. Шацької. Питанням підготовки студентів до музично-пропагандистської діяльності присвячені роботи І. Полякової, Г. Халікової, Е. Скуратової. Різні положення цієї проблеми представлені в роботах Е. Абдулліна, О. Апраксиної, Л. Арчажникової, Т. Жигінас, Л. Кожевникової, Є. Куришева, Г. Падалки, І. Сипченко, О. Рудницької, С. Феруз, І. Феруз, О. Щолокової та ін. Аналіз означених робіт, присвячених питанню просвітницької роботи, зокрема музично-просвітницькій діяльності, вказує на наявні проблеми в підготовці майбутніх фахівців з цього виду діяльності та спонукає до пошуку шляхів їх вирішення.

Метою статті є розкриття змістовного наповнення етапів підготовки студентів до здійснення музичного просвітництва.

Розроблена та апробована в ході дисертаційного дослідження організаційно-методична модель формування досвіду музично-просвітницької діяльності майбутнього вчителя музики є пролонгованою і реалізується під час індивідуальних занять у класі основного музичного інструменту (фортепіано), додаткового музичного інструменту (фортепіано), інструментального ансамблю, концертмейстерського класу, під час проходження студентами педагогічної практики. Вона також передбачає систему дій з організації лекційних і семінарських занять, групових та індивідуальних практичних занять, самостійної роботи студентів, позанавчальної виховної роботи тощо. Така організаційно-методична модель націлена на формування всіх структурних компонентів досвіду музично-просвітницької діяльності і складається з чотирьох етапів.

Перший етап – *мобілізаційний*. *Стратегія* етапу: акумуляція та мобілізація наявних знань; формування необхідних нових знань з питань просвітницького напрямку роботи професії педагога-музиканта.

Завдання етапу: а) стимулювати та забезпечити мотивацію до опанування музично-просвітницької діяльності студентами шляхом роз'яснення її соціальної важливості; б) конкретизувати, систематизувати вже наявні знання і надати нові, спрямовані на досягнення сутності музичного просвітництва; в) впровадити до самостійної роботи студентів “Щоденник музиканта-просвітника”, який включає анотації музичних творів власної програми з дисциплін виконавського циклу; г) впровадити в навчально-виховний процес розроблений спецкурс “Музично-просвітницька діяльність вчителя музики”.

Вирішення вказаних завдань відбувалося за допомогою методів: стимулювання, індивідуальної та групової бесіди, проблемного викладу матеріалу, ескізного ознайомлення з репертуаром шкільних програм з музики, індивідуальної та групової бесіди, пояснювально-ілюстративних, індукції і дедукції. Пропонувались такі форми роботи: введення до занять із музично-виконавського циклу “Щоденника музиканта-просвітника”, який фіксує анотації до кожного виконуваного твору; проведення дискусійних клубів “Знавці музичного мистецтва”, круглих столів, що влаштовувалися на кураторських годинах з метою збагачення отриманих знань з різних дисциплін додатковою інформацією. Для більшої ефективності використовувались прийоми, що стимулюють та підтримують увагу та інтерес (за В. Шейновим).

Зрозуміло, що процес формування навіть теоретичної бази студентів із музично-просвітницької роботи є складним та багатоаспектним, оскільки передбачає крім усього іншого, засвоєння системи знань, що торкаються сутності музичного просвітництва, методики підготовки до його здійснення. Відсутність таких знань суттєво ускладнює і знижує результативність проведення студентами виконавської практики та позакласних заходів під час активної педагогічної практики в ЗОШ.

Саме цим і пояснюється пропозиція включити до навчального процесу, поряд із вищезазначеними формами роботи, спецкурс “Музично-просвітницька діяльність вчителя музики”. Його метою є забезпечення майбутніх фахівців поглибленими знаннями, які б дозволили

усвідомити сутність, роль і значимість явища просвітництва та збагнути його місце в професії педагога-музиканта. До завдань спецкурсу входили: активізація знань із феноменології просвітництва; систематизування знань з галузі історії та теорії музичного просвітництва; опанування теоретичних основ створення та реалізації сценарію музично-просвітницького заходу; формування інтересу до музично-просвітницької роботи.

Спецкурс “Музично-просвітницька діяльність вчителя музики” складений із трьох розділів. **Розділ I – Просвітництво як феномен педагогічної діяльності** – містить такі теми: Етимологія терміну “просвітництво”. Просвітницькі ідеї в ученнях видатних філософів минулого. Просвітництво – невід’ємна складова професії педагога. **Розділ II – Феномен просвітництва в історичному становленні та розвитку музичної культури** – висвітлює такі теми: Роль просвітницької діяльності видатних музикантів минулого в культурному розвитку суспільства. Специфіка музично-просвітницької діяльності сучасного вчителя музики. Просвітництво як можливість творчої самореалізації педагога-музиканта. **Розділ III – Особливості здійснення музично-просвітницького напрямку роботи вчителя ЗОШ** – охоплює такі теми: Форми музично-просвітницької роботи: різноманітність, популярність, ефективність. Принципи, особливості та етапи побудови сценарію музично-просвітницького заходу. Специфіка проведення музично-просвітницького заходу: труднощі і шляхи їх подолання.

У результаті вивчення спецкурсу студенти повинні:

- зрозуміти значимість феномену просвітництва в суспільно-культурному житті різних історичних епох;
- усвідомити роль музичного просвітництва в історії становлення і розвитку музичного виховання та навчання;
- засвоїти особливості підготовки та реалізації музично-просвітницьких заходів.

Другий етап – **технологічний**. Стратегія етапу: сформувати практичну готовність майбутніх фахівців до здійснення музично-просвітницької діяльності.

Завдання етапу: а) трансформувати комплекс набутих знань у “знання в дії” (В. Сластьонін), з наданням їм практико-орієнтуючої спрямованості; б) виробити вміння розробляти та наповнювати сценарій музично-просвітницького заходу цікавим змістом і варіювати його відповідно до культурного рівня аудиторії; в) удосконалити навички презентації музично-просвітницького заходу в умовах публічного виступу.

Процес підготовки студентів на другому етапі відбувався під час індивідуальних занять з основного музичного інструменту (фортепіано), занять з самостійної роботи студентів, на навчальній практиці в ЗОШ.

Тож, викладачам фортепіано було запропоновано на індивідуальних заняттях застосувати *методи* сумісної роботи зі студентом, спрямовані на розвиток навичок створення сценарію музично-просвітницького заходу (навичок *формоутворення, оперування і адаптування* інформації та *вибірково-аналітичних*), а саме: метод ескізного вивчення музичного матеріалу, метод музичних аналогій, порівнянь, широких асоціацій, інтонаційно-стильового аналізу музичних фрагментів, визначення художньо-образного змісту музичного твору тощо. Також метод варіативності інтерпретації, інтерпретаторського самоконтролю (із використанням технічних засобів) і методи, спрямовані на усунення труднощів при поєднанні музично-виконавського та мовленнєвого компонентів музично-просвітницької діяльності.

До того ж, на цьому етапі був введений практикум, де відбувалися групові заняття з формування та удосконалення навичок проведення музично-просвітницьких заходів (*музично-виконавських, лекторсько-виконавських, комунікативних, саморегулятивних*).

Він включав:

- проведення спеціальних вправ на розвиток динаміки, діапазону голосу, на розширення спектру інтонаційної палітри, дикційні та дихальні вправи (за В. Шейновим та Л. Петровим);
- застосування методу “хорового читання” з різним психоемоційним наповненням (за Б. Найденовим);

- здійснення аналізу інтонаційно-сміслових мовних конструкцій, динамічних та темпоритмічних структур мови;
- організація групових тренінгів із розвитку комунікативних здібностей особистості з системою вправ, спрямованих на практичне оволодіння процедурою технології педагогічної комунікації (за В. Кан-Каліком);
- виконання саморегулятивних вправ із м'язової свободи тіла, вправ на зняття емоційного напруження в умовах публічності, аутотренінгу.

Третій етап – **конструктивний**. Стратегія етапу вбачається у максимальному розвитку творчої складової музично-просвітницької діяльності майбутніх фахівців.

Завдання етапу: а) вивільнення творчих енергій студента через залучення до справжнього процесу творення просвітницького проекту; б) формування навичок педагогічної імпровізації та артистичних якостей; в) створення ситуацій успішності як необхідного елементу формування мистецького “Я” студента та подальшої творчої самореалізації в музично-просвітницькому напрямку роботи.

На цьому етапі було створено “Творчу лабораторію музиканта-просвітника”, де у вільний від навчальних занять час проводились групові зустрічі, які дали змогу інтенсифікувати процес підготовки студентів до музичного просвітництва.

Основними *методами* були вибрані метод педагогічного моделювання та творчого проектування. Суть першого з них зводилась до включення студентів у діяльність, що моделює роботу музиканта-просвітителя. Для цього вводилась така педагогічна ситуація, яка безпосередньо відтворювала умови здійснення просвітницької роботи. Найбільш оптимальним варіантом вирішення вказаного стало проведення ділових ігор, спрямованих на формування і зміцнення вмінь, навичок, засвоєння методичних прийомів, необхідних для ефективної творчої роботи в різних аудиторіях у складних та динамічних умовах музично-вербального спілкування

Другий, метод творчого проектування, дав змогу організувати навчальний процес із орієнтацією на творчу самореалізацію особистості студента, розвиток його інтелектуальних і фізичних можливостей, вольових якостей та творчих здібностей. Відмітимо, що сам термін “проект” у педагогіці має декілька значень, але в цьому випадку розуміємо під творчим проектом діяльність (індивідуальну або колективну) по створенню певного музично-просвітницького заходу (музичної бесіди, лекції-концерту тощо).

Наголосимо, що творчі проекти обов'язково презентувалися авторами учнівській аудиторії під час проходження практики в загальноосвітній школі. Тож, дієвим чинником на даному етапі було прийняття студентом комплексу психологічних установок, спрямованих на:

- самостійність та активність дій (прагнення винайти у власних мистецьких пошуках необхідної інформації);
- усунення емоційної напруги, що виникає під час публічного виступу (здатність володіти та керувати психічними процесами при контакті з аудиторією);
- засвоєння вірної функціонально-рольової позиції – співбесідника (орієнтир на гідне ставлення до слухачів, дружню взаємодію);
- творче самовираження, самореалізацію та самопрезентацію (винайдення власного мистецького Я, артистичної індивідуальності).

На нашу думку, метод творчого проектування якнайкраще сприяє формуванню активної, самостійної та ініціативної позиції студентів, здатності до узагальнення, аналізу, систематизації отриманої інформації, розвитку пізнавального інтересу, формуванню компетенцій, тобто вмінь безпосередньо пов'язаних з досвідом їх застосування в практичній діяльності.

Останній, четвертий етап – *синтезувальний* – спрямований на усвідомлення студентом себе продовжувачем традицій музичного просвітництва, на закріплення позитивного відношення до просвітницької складової професії музиканта. Такий етап виступає своєрідним

емоційно-ціннісним підсумком проведеної попередньої роботи, оскільки саме через отримання знань, вмінь із цієї діяльності, творчої самореалізації в ній стає зрозумілим або змінюється на краще відношення до майбутнього просвітницького професійного обов'язку.

Стратегія етапу: розкриття ціннісних смислів обраної професії та музично-просвітницького обов'язку.

Завдання етапу: а) включення музично-просвітницької діяльності до простору життєвих інтересів майбутнього фахівця; б) стимулювання потреби в здійсненні просвітництва, твердого бажання навчати і виховувати безпосередньо музичним мистецтвом; в) заохочення до самостійного пошуку музично-пізнавальних та музично-ігрових Інтернет-програм, різних форм презентації просвітницької інформації; г) розвиток навичок самоаналізу й адекватної самооцінки власної музично-просвітницької діяльності; д) формування аксіологічних умінь (оцінювання творів мистецтва, співставлення власних міркувань із загально прийнятими судженнями).

На цьому етапі заняття зі студентами проводились, спираючись на культурологічну концепцію змісту освіти (В. Краєвський, І. Лернер, М. Скаткін) і враховуючи можливості трансформування системи відношень та емоційно-ціннісних установок особистості до певної діяльності в процесі її здійснення. Тож використовувались такі *методи:* демонстрації, рецензування та критики, візуалізації, бесіди, діалогу, дискусії, інтеграційні, аналітичні, рефлексивні, когнітивні, технічні (застосування мультимедійних технологій, Інтернет ресурсів). А також такі *форми роботи:* організація тематичних форумів, студенти-учасники яких висловлювали власні точки зору з приводу заздалегідь вибраної теми, надавали оцінки певним явищам і подіям музичного життя, виступали в ролі музичного критика. Приміром, студенти отримували наступні завдання: проаналізувати виступ професійного музикознавця; порівняти комунікативні, психоемоційні, ораторські якості педагогів-просвітників; скласти рецензію на будь-яку подію музично-просвітницького значення; розробити відеопрезентацію тощо.

Для посилення вживання студента в образ музиканта-просвітника, збільшення позитивних емоцій із приводу свого майбутнього просвітницького призначення та формування і закріплення стійкої потреби у його здійсненні були розроблені вправи на активізацію мотиваційних відношень, основані на методах візуалізації. Частина вправ запозичена з мотиваційного тренінгу С. Занюка "Вчиться спонукати себе та інших до ефективної діяльності", які були модифіковані згідно нашої проблематики. Більшість із них спрямована на формування нового відношення, нових позитивних емоційних смислів. У результаті зазначених дій мають відбутися зміни в емоційно-мотиваційній, духовно-ціннісній сферах особистості та з'явитися орієнтири, необхідні для успішної самореалізації в подальшій обраній діяльності.

Вищерозглянуті положення дають підставу стверджувати, що підготовка студентів в умовах вищої педагогічної освіти до музично-просвітницької діяльності є цілісним процесом, який потребує системності й цілеспрямованості. Алгоритм формування досвіду з означеної діяльності складається з оволодіння системними теоретичними знаннями і практичними вміннями щодо успішного здійснення музично-просвітницької роботи, їх творчого застосування на ниві музичного просвітництва, а також отримання задоволення від виконаної роботи та прагнення удосконалюватися в цьому напрямі діяльності.

Представлені в статті етапи підготовки майбутніх фахівців до музично-просвітницької діяльності передбачають розширення та удосконалення теоретичної і практичної підготовки студентів, набуття ними нових особистісно-ціннісних смислів, збагачення емоційної сфери, розкриття творчого потенціалу, і, як наслідок цього, – створення та реалізацію власних музично-просвітницьких проектів. А дані, отримані в ході експериментальної роботи свідчать про ефективність цього підходу у рішенні проблеми формування досвіду музично-просвітницької діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва.

Список використаних джерел:

1. Кан-Калик В.А. Педагогическое творчество / В.А. Кан-Калик, Н.Д. Никандров. – М. : Педагогика, 1990. – 144 с.
2. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения / И.Я. Лернер. – М. : Педагогика, 1981. – 186 с.
3. Мельник О.П. Формування музично-просвітницької діяльності майбутнього вчителя музики в процесі фортепіанної підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / О.П. Мельник. – К., 2012. – 227 с.
4. Найденов Б.С. Методика выразительного чтения : учеб. пособие для студ. пед. ин-тов по спец. №2101 / Б.С. Найденов. – М. : Просвещение, 1985. – 208 с.
5. Слостёнин В.А. Формирование личности учителя в процессе его профессиональной подготовки / В.А. Слостёнин. – М. : Просвещение, 1976. – 158 с.

The author of the article raises one of the actual subjects of musical education – musical elucidation as the socially significant part of the work of a modern teacher of musical art in a comprehensive school. There's the question about the importance and necessity of forming the experience of musically-elucidative activity of students of pedagogical institutes of higher education, specialization "Musical Art", is raised in the article. The author describes four stages of training of the future specialists for the realization of the mentioned activity; every one of them contains a strategy, aims, a group of methods and forms of work. They are components of the theoretically reasonable and approved organizational-methodical model of training the experience of musically-elucidative activity that was elaborated by the author. The intelligence that was got while the experimental work let detect the definite logic of carrying out these stages as well as concretize their content. The author of the article pays attention to the present disadvantages and difficulties in training students for the realization of musically-elucidative activity and suggests effective ways of overcoming them.

Key words: *experience, musically-elucidative activity, organizational-methodical model, stages of training, teacher of musical art.*

УДК 78.022

Новосадова Світлана

Novosadova Svitlana

СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК МУЗИЧНО-ТЕОРЕТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН У СИСТЕМІ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ

FORMATION AND DEVELOPMENT OF MUSICAL THEORETICAL DISCIPLINE IN THE SYSTEM OF MUSIC EDUCATION

У статті розкривається історичний процес становлення та розвитку музично-теоретичних дисциплін, висвітлюється їхня роль у фаховій підготовці вчителя музики; подаються дидактичні аспекти теоретичних дисциплін у сучасній системі музичної освіти, наголошується на необхідності впровадження нових методик вивчення музично-теоретичних дисциплін.

Ключові слова: *музично-теоретичні дисципліни, музична освіта, вчитель музики.*

Фахова підготовка майбутнього вчителя музики передбачає володіння комплексом спеціальних знань, практичних умінь та навичок, які мають безпосередній вплив на формування та розвиток його активності, свідомості та стимулює до творчої самостійності. Педагоги-музиканти

та вчені-музиканти визнають, що основу такої підготовки становлять предмети музично-теоретичного циклу, які розвивають розумові (мислення, пам'ять, музичний слух, допитливість тощо) та художні (художній смак, сприйняття, фантазія, уява, відчуття композиційної довершеності мистецьких творів тощо) якості фахівців.

Історично статус музично-теоретичних дисциплін у процесі розвитку музичної освіти помітно змінювався. Із предметів, які виконували лише допоміжну роль і безпосередньо були підпорядковані завданню практичного оволодіння ремеслом, вони стали предметами, метою яких стало виховання музичного слуху, ґрунтовна теоретична підготовка, стимулювання практичної творчої діяльності, розвиток музичного мислення.

Фундаментальні ідеї щодо специфіки діяльності педагога-музиканта та ролі музично-теоретичної підготовки в ній представлені в дослідженнях Г. Гарбар, І. Малашевської, Т. Панасенко, Г. Побережної, Л. Синиці, Т. Щериці, В. Юрчак та ін.

У статті розкриваються основні положення музично-теоретичних дисциплін, їх становлення, розвиток та місце у фаховій підготовці майбутнього вчителя музики.

Феномен музично-теоретичних дисциплін полягає у їх багатозначності та специфічності, що зводиться до вивчення логічних законів музики-мистецтва, які історично розкрилися в процесі її еволюції і визначають музичну практику. Історично роль музично-теоретичних дисциплін у процесі розвитку музичної освіти переосмислювалася і змінювалася з огляду на те, що їх формування, становлення та зміст залежали від значення музичного мистецтва в житті суспільства та функцій, які виконував музикант.

Теоретичні основи музичного мистецтва мають давню історію. Натомість термін “теоретичні науки” був введений в епоху ранньої античності, коли відбулася диференціація видів мистецтва, відповідно до специфіки їхніх виховних можливостей. Згідно Арістотеля, вони дають початок знанням і обумовлюють вірне керівництво практичною діяльністю, яка, в свою чергу, є передумовою творчості [1, с. 314]. Важливу сферу музичної науки та освіти становить теорія музики. Теоретиками цієї доби були розроблені перші музично-теоретичні поняття та музичні терміни (мелодія, ритм, лад, гармонія), дані визначення та класифікація інтервалів, у якості критерію оцінювання яких було висунуто слухове сприймання [7, с. 809–810]. Але, вже на той час, ученими було усвідомлено, що без практичних умінь знання з музичної теорії стають абстрактними і непотрібними. В період еллінізму визначилася необхідність поєднання теорії музики з практичними вміннями [11, с. 52]. Музично-теоретична спадщина античності мала вирішальний вплив на подальший розвиток музичної науки та музичної освіти.

У добу Середньовіччя продовжується здійснюватися диференціація усіх видів мистецтва. Оскільки музичними теоретиками, як правило, були монахи, члени релігійних орденів, музика сприймалася, передусім, не як мистецтво, а як наука і теорія музики становила в ній окрему наукову галузь. У богословських трактатах вона деякий час була визначена як “схоластична абстрактна наука, яка протиставлялась музичній практиці” [11, с. 51].

Теоретики раннього Середньовіччя Гуквальд, Касспотор, М. Падуанський та ін. визнавали пріоритет теорії над художньою практикою в музичному мистецтві, що вказувало на верховенство та еволюцію музичного мислення й усвідомлене сприйняття музики [4, с. 79]. Це верховенство сповідував відомий учений Боецій, порівнюючи відношення між ними як “перевага розуму над тілом” [7, с. 811–812]. У його розумінні музика – це, перш за все, наука теоретична, наука про природу світової гармонії, її проявах у звуках, тому “...істинний музикант той, хто володіє музичною теорією, а не той, хто володіє мистецтвом співу чи гри на музичних інструментах. Той, хто не знає музичної теорії, не може називатися музикантом” [11, с. 52]. З'являються музично-теоретичні трактати щодо можливостей творчого самовизначення особистості [4, с. 80].

Починаючи з XI століття, потреби музичної освіти вимагали інтеграції музичної теорії з виконавською та творчою практикою. Почали активно розроблятися дидактичні аспекти музичної теорії, яка поступово починає перетворюватися із окремої наукової галузі в

прикладну дисципліну, що підпорядковується потребам реальної музичної практики. Про це свідчать теоретичні трактати теоретика Гвідо д'Ареццо, присвячені її практичному потенціалові. Науковець прагнув створити таку методику музичного навчання, яка сприяла б формуванню самостійності особистості. Його новації розвивають фактично нову парадигму музично-теоретичної освіти: реформа нотного письма в музичній культурі – письмово-аналітична, а сольмізаційна система або сольфеджіо сприяла розвитку музичного слуху, який, згідно Маркетто Падуанського, є “найкращим суддею в музиці Як зазначив Ф. Кельнський “теорія створена Боецієм, практика належить Гвідо” [7, с. 811–812].

Доба Відродження визначилася новими явищами й процесами в музичному житті та освіті, які, у свою чергу, мали безпосередній вплив на теоретичну підготовку музикантів. Теоретичні дослідження Іоанна Скота Ериугена, Франка Кьольнського, Уолтера Одингтона та інших указують на подальший розвиток музичної теорії, як науки. Еволюція музичного мислення призвела до появи та розвитку багатоголосся (поліфонії) в музиці. Поліфонічне мистецтво стало являти собою систему музичного мислення, що має певні вихідні принципи та художні засоби. Звернення музикантів до творчості інших композиторів сприяло появі наступної теоретичної галузі – історії музики. Нові музичні явища й процеси створювали нові принципи музичного навчання, що були скеровані на єдність теоретичного й практичного оволодіння музикою. Головною вимогою музичної педагогіки того часу було формування музиканта нового типу, освіченого музиканта-практика, оскільки професії “композитор” та “виконавець” не були розділені. Музично-теоретична підготовка містила в собі музичну теорію, поліфонію, історію музики та сольфеджіо і вже на той час була спрямована на формування творчої самостійності музиканта, проявом якої становила практична діяльність. Теоретик і композитор тієї доби Джозеффо Царліно науково обґрунтував музичну практику, до вершин якої відноситься творчість Палестрини, Лассо, Жоскена Дебре та інших композиторів строгого письма. Уже у той час він звернув увагу на необхідність інтеграційного характеру музичної освіти, оскільки, правильно розмірковувати про мистецтво може лише той, хто обізнаний у теорії і, разом з тим, володіє практикою мистецтва. Пріоритетом музичної підготовки вчений визнає сольфеджіо, як головний засіб розвитку музичного слуху музиканта [7, с. 811–812].

Прагнення музичних теоретиків XVII ст. усвідомити музичний твір як безперервну поточну мову, як художнє висловлювання в рамках певного стилю з властивими кожному з них правилами і допустимими прийомами письма призвело до появи нової теоретичної галузі – гармонії, особливої системи мислення, основою якої стає логічне обґрунтування розгортання музичного твору. Таким чином, до кінця XVII ст. до складу теоретичних наук увійшли музична теорія, поліфонія, сольфеджіо, історія музики та гармонія.

Починаючи з XVIII ст. у Західній Європі накреслились два шляхи підготовки музикантів – виконавців-професіоналів та вчителів музики. Музична практика цілком стає мистецтвом, а теорія намагається набути статус новоєвропейської дослідної науки. Підготовка музикантів-професіоналів відбувалася у спеціальних навчальних закладах, де відмежовувалася музична теорія та музична практика. Музично-теоретичні дисципліни представляли свій замкнений осередок, єдиний для музикантів будь-якої спеціалізації [7, с. 763–766]. Переважна більшість викладачів фахових дисциплін робила акцент на виконавське мистецтво і вказувала на даремність теоретичної підготовки, оскільки вважала її для практики непотрібною. Вони висловлювали неприховане засудження схоластики та формалістики даного курсу. Перевага надавалася стихійно-інтуїтивному сприйманню музики при підготовці з фахових дисциплін [2, с. 185].

Освіта вчителів музики, чия професія за своєю сутністю залишалася універсальною, обмежувалася лише учительською семінарією. Теоретична підготовка становила в ній ключове ядро, оскільки сприяла формуванню творчої самостійності майбутнього вчителя-музиканта, що знайшло прояв у здатності володіти музично-теоретичні поняттями та музичні термінами, набутті необхідних навичок вільного музикування, проявів творчої фантазії. Теоретичні дисципліни були спрямована на розвиток музичного слуху та вміння “бачити те, що чуєш, чути

те, що бачиш” [6, с. 159–183; 10, с. 8]. Паралельно з розвитком західноєвропейської музичної освіти відбувається становлення вітчизняної музичної освіти. На початку XVIII ст. в Україні осередком підготовки музичних кадрів становить Київська академія, навчання у якій відбувається, переважно, за вузькою спеціалізацією – виконавці та композитори [14, с. 106]. Але теоретична підготовка посідала в ній достойну нішу, оскільки була спрямована на потреби музичної практики. Її зміст передбачав засвоєння досягнень європейської музичної теоретичної науки, необхідних для професійного становлення, володіння знаннями музичної теорії, гармонії, поліфонії, що сприяло розвитку музичного мислення та музичного слуху [3].

Вітчизняний теоретик XVII ст. Микола Дилецький усвідомлював необхідність популяризації теоретичних знань у професійній підготовці музикантів. Його практичний посібник “Грамматика”, призначений для композиторів, регентів та співаків, спрямований на інтеграційний підхід теоретичної науки з практичною діяльністю. Ця ґрунтовна праця узагальнила музично-теоретичні знання. Науковець розробив та увів музичну термінологію, що була новаторською у той час і надовго утвердилась у теоретичній, педагогічній практиці шкіл та композиторів. У “Граматиці” було вперше систематизовані правила композиції, а також вміщено низку вправ із метою виховання навичок композиції, подані цінні поради вчителям музики щодо методики викладання музичної грамоти та співу з нот. Авторами вітчизняних теоретичних праць також були вихованці академії Йосип Мохов, Василь Сербжинський, Семен Лободовський, Георгій Баранович, що склав “Правила для нотного та ірмолійного співу” [14].

Підготовка вчителів співів у XVIII-XIX ст. здійснювалася у Глухівській школі та Петербурзькій Придворній співацькій капелі. Вивчення музично-теоретичних дисциплін було обов’язковим у їх професійній підготовці. Теоретична підготовка включала елементарну теорію музики, сольфеджіо, гармонію, контрапункт, фугу, що позитивно впливало на розвиток ерудиції, музичного мислення та музичного слуху вчителів-музикантів. Це сприяло формуванню їх творчої самостійності, проявом якої становила творча педагогічна діяльність.

Кінець XIX – перша половина XX ст. став переломним періодом у формуванні нової системи освіти в Україні. Розширюється мережа вищих навчальних закладів педагогічного спрямування, у яких відбувається професійна підготовка вчителя музики [7, с. 811–812]. Вітчизняні науковці-музиканти визначили теоретичну підготовку майбутнього вчителя-музиканта як широкомасштабну систему, що синтезує в собі необхідні компоненти – слухове виховання, теоретичне навчання й практичну діяльність. Як зауважував музикознавець та педагог Б. Яворський, вона є передумовою формування творчої самостійності майбутнього вчителя-музиканта, проявом якої стають накопичені враження, знання та вміння. У музичній концепції науковець перевагу надавав розвитку музичного мислення музиканта, теоретико-аналітичному підходу до музики та слуховому вихованню [11; 6, с. 225–228].

К. Стеценко вперше звернув увагу на теоретичні дисципліни, зокрема, сольфеджіо не лише “як технічний процес набуття навичок читання різних ритмових та звуковисотних комбінацій, а як засіб розвитку музичних здібностей” [6, с. 218]. Тому М. Леонтович відносив теоретичні дисципліни до фахових знань учителя музики. У творчій діяльності композитор демонструє теоретичне осмислення музики. Його теоретична підготовка сприяла самореалізації в педагогічній та творчій діяльності [8].

Але згодом музично-теоретичним дисциплінам почали відводити формалізовано-абстрактну роль. Методика їх вивчення відбувалося у відриві від практики, з навчання витіснилося творче начало, а емоційне осягнення музичного мистецтва поступилося технологічному. І сильніше всього це відбилося саме на гармонії і сольфеджіо. Своєрідними символами для гармонії стали – гармонізація задач” (замість створення або аранжування музики!), а для сольфеджіо – спів номерів (натомість виконання музики).

Лише у другій половині XX ст. методика викладання теоретичних дисциплін зазнала низку корінних змін. Скорочується розрив між рівнем підготовки музикантів та вимог сучасної музичної практики. На переконання І. Способіна, теоретичні дисципліни мотивують творчу

практику в поєднанні з фантазією та творчою інтуїцією. Разом із тим, теорія органічно поєднує в собі естетичну оцінку фактів та зв'язків. Згідно теоретика, якщо “знати – значить уміти”, то відповідно “уміти – означає пережити естетичну цінність”. Головна задача теоретичної підготовки полягає у формуванні творчої самостійності музиканта [13, с. 555].

Сучасні дослідження розкривають нові можливості музично-теоретичної підготовки вчителя музики, що сприяють формуванню його творчої самостійності. Згідно Л. Синиці, елементи теоретичної підготовки націлені на вирішення низки проблем, серед яких:

- розвиток пізнавальної активності та творчих здібностей особистості, навичок глибокого порівняльного аналізування музичних творів;
- збагачення емоційно-естетичного досвіду;
- формування та вдосконалювання критичного мислення, художнього смаку;
- активізація мистецького спілкування й самовираження;
- практичне засвоєння музичної термінології [12, с. 3–9].

Як визначає Т. Щериця, музично-теоретична підготовка майбутнього вчителя музики становить тріаду: чути – розуміти – діяти. Кожен її елемент виконує свою функцію. Початковий – чути – науковець визначає як емоційно-художній і визнає його “стимулювальним полюсом тріади”. Розуміти – елемент, який спрямований на діалогічне спілкування суб'єкта навчання з музикою. Т. Щериця визнає його центральним. Діяти – за визначенням науковця становить провідний цілеутворювальний елемент, який направлений на визначення професійної спрямованості навчального процесу та ефективний кінцевий результат [15].

У наукових працях останніх років виявляється зосередженість науковців на пошуку нових педагогічних технологій, здатних розвинути активний гнучкий слух, адаптований до різних стилів сучасної музики, приділяється увага психологічним закономірностям музичного сприймання, пам'яті. Слуховий контроль включає момент розпізнання музичної тканини, основу якої складає аналіз її звуковисотності та момент співвідношення упізнаних звуковисотних структур із збереженням у пам'яті їм подібних.

Сучасні науковці впроваджують нові методику вивчення музично-теоретичних дисциплін, які сприяли б формуванню творчої самостійності майбутнього вчителя музики. Послугуючись вимогам професійної підготовки студентів-музикантів, Г. Побережна вбачає інтеграційний підхід викладання музично-теоретичних дисциплін. Науковець визнає за необхідність спрямувати музично-теоретичну підготовку на посилення дедуктивних методів пізнання, узагальнюючі функції музичної теорії, яка спроможна озброїти студентів не заучуванням окремих правил, а засвоєнням певних естетичних законів, що втілюються в універсальних принципах музичного мислення та в їх еволюції. Позитивними якостями комплексних курсів є прагнення до осягнення музичного твору в його цілісності, підвищення уваги до художньо-естетичного боку музики, стислість та узагальненість інформації, методична системність у реалізації принципу чути – розуміти – діяти [9].

Погляди Г. Побережної продовжує І. Малашевська. Свою методику інтеграційного викладання музично-теоретичних дисциплін науковець вибудовує на музично-стильовій основі, яка слугує формуванню художнього світогляду студента. Інтеграційний підхід на стильовій основі передбачає володіння різноманітними типами мислень, логік, технологій, систем, наявності історико-стильового музичного мислення, потребує вміння орієнтуватися у системах виразових засобів стилів різних епох, здатності гнучко та стилістично розвивати музичний слух. Усі ці властивості становлять “здатність до усвідомленого оперування музично-стильовими знаннями та слуховими уявленнями в процесі аналітично-мисленнєвої діяльності та практично-творчої роботи майбутніх учителів музики” [5].

Одже, дослідження науковців свідчать, що музично-теоретична наука пройшла у своєму розвитку великий шлях. Від моменту зародження, в процесі свого становлення вона перетворилася зі схоластичної науки у невід'ємну складову музичної освіти, як цього потребує практика. Її спрямованість полягає не лише в накопиченні відповідних теоретичних законів,

на яких ґрунтується музичне мистецтво, а як свідчать наукові джерела, музично-теоретична підготовка спрямована на розвиток музичних здібностей, формування професійних навичків та вмій, що сприяє формуванню творчої особистості музиканта. Сучасні науковці доводять, що музично-теоретичні дисципліни у фаховій підготовці вчителя музики мають широкий спектр програми. Вони націлені на формування освітніх компетенцій, розширення світогляду, розвиток особистісних якостей, мисленевих процесів. Усе це сприяє формуванню творчої самостійності вчителя-музиканта, яка є невід'ємною складовою його самовдосконалення та самореалізації.

Список використаних джерел

1. Асмус В.Ф. Античная философия. Учебное пособие / Валентин Фердинандович Асмус. – [Изд. 2-доп.]. – М.: Высшая школа, 1976. – 543 с.
2. Баренбойм Л.А. Музыкальная педагогика и исполнительство. /Лев Аронович Баренбойм. – Ленинградское отделение, Музыка, 1974. – 336 с.
3. Герасимова-Персидская Н.А. Хоровой концерт на Украине в XVII - XVIIIст. /Н.А. Герасимова-Персидская. – К. : Музична Україна, 1978. – 181 с.
4. Горбенко С.С. Історія гуманізації музичної освіти. Навчальний посібник за модульно-рейтинговою системою навчання / Сергій Семенович Горбенко. – Кам'янець-Подільський: Видавець ПП Зволейко Д. Г., 2007. – 348 с.
5. Малашевська І.А. Методика музично-теоретичної підготовки майбутніх учителів музики на історико-стильовій основі: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02. “Теорія і методика навчання музики і музичного виховання” / І.А. Малашевська. – Київ, 2005. – 21 с.
6. Мистецька освіта в Україні: теорія і практика/ О.П. Рудницька[та ін.]; заг. ред О.В. Михайличенко, редактор Г.Ю. Ніколаї. – Суми: СумДПУ ім. А.С. Макаренка, 2010. – 255 с.
7. Музыкальная энциклопедия. Гл. ред. Ю.В. Келдыш, Т.З. Корто-Октоль. – М., Советская энциклопедия, 1976. – 1102 с.
8. Орфеев С. Д. М. Леонтович і українська народна пісня / Серафим Дмитрович Орфеев. – К. : Музична Україна, 1981–75 с.
9. Побережна Г. І. Проблеми інтегрованого викладання музично-теоретичних дисциплін у педвузах [Електронний ресурс] / Г.І. Побережна, Т.В. Щериця. – Режим доступу: <http://eprints.zu.edu.ua/399/2/ok3.pdf>.
10. Ростовський О.Я. Методика викладання музики у початковій школі: Навч.-метод. посібник / Олександр Якович Ростовський. – [2-ге вид., доп.]. – Тернопіль: Навчальна книга. – Богдан, 2001. – 216 с.
11. Ростовський О.Я. Теорія і методика музичної освіти: Навчально-методичний посібник / Олександр Якович Ростовський. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2011. – 640 с.
12. Синиця Л. М. “Слухання музики у структурі сучасного уроку музичного мистецтва / Л.М. Синиця // Мистецтво в школі. – 2012. – №4 (40). – С. 3–9
13. Холопов Ю. Музыкально-теоретические системы: Учебник для историко-теоретических и композиторских факультетов музыкальных вузов / Ю. Холопов, Л. Кириллина, Т. Кюрегян, Г. Лыжков, Р. Поспелова, В. Ценова. – М., 2006. – 632 с.
14. Шреер-Ткаченко О.Я. Історія української музики. Частина перша / О.Я. Шреер-Ткаченко. – К. : Музична Україна, 1980. – 198 с.
15. Щериця Т.В. Музично-теоретична підготовка вчителів музики. [Електронний ресурс] / Т.В. Щериця. – Режим доступу: [/hghltd.yandex.net/yandbtm](http://hghltd.yandex.net/yandbtm).

The article represents the role of musical-theoretical disciplines in the process of development of music education. Their foundation, formation and content depend on functions which the musician served. In ancient times was introduced the term “theoretical science”, the main task of which was to give the begin-

ning of the knowledge and management of practical activity which became the beginning of creativity. The most important part of musical education and science was the theory of music. In Middle Ages the theorists recognized it as scholastically abstract science, which contrasted musical practice. In the process of development status of music education musical and theoretical disciplines considerably changed. In the times of Renaissance the music education required the integration with performing music theory and creative practice. Among subjects that performed a supporting role and were subordinated to the task of the practical mastering craft. They became the subjects directed at the formation ear for music, stimulating practical creative activities, the development of musical thinking. Music and theoretical disciplines in professional music training teachers of music were and continue to be a foundation. The national scientist musicians represented theoretical training of the future teacher of music as a widely large-scale system that synthesizes the necessary components –acoustical education, theoretical learning and practical activity. Modern researches reveal new abilities of music and theoretical education of music teachers. According to scientific resources, musical and theoretical training directed at development musical abilities, forming skills and abilities which promote creative identity of musician. In scientific works of last years stressed the need of introduction of new methods of studying music and theoretical subjects.

Key words: musical-theoretical disciplines, music education, teacher of music.

УДК 378.147.091.31-051:78

Прядко Олена

Priadko Olena

ВИКОРИСТАННЯ ГОЛОСУ В МОВЛЕННІ ТА СПІВІ ЯК ЕЛЕМЕНТ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

THE VOICE USAGE AS AN ELEMENT OF THE ART TEACHER'S FUTURE PROFESSIONAL SKILLS IN SPEECH AND SINGING

Стаття присвячена вивченню специфіки використання вчителем музичного мистецтва власного голосу в процесі його професійної діяльності. У статті визначається роль і значення вокальної та мовленнєвої підготовки майбутнього вчителя, як елементу його педагогічної майстерності. Здійснюється відшукування ефективних шляхів оптимізації процесу розвитку співацьких умінь та мовленнєвої майстерності майбутнього педагога-музиканта.

Ключові слова: вчитель музичного мистецтва, педагогічна майстерність, голосовий апарат, охорона голосу.

Фахова підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва вимагає оволодіння вміннями ефективного використання власного голосу в мовленні та співі. Голос учителя є важливим елементом його педагогічної техніки, а вмиле використання його в ході педагогічної діяльності є компонентом професійної майстерності педагога. Досконале володіння вчителем власним голосом забезпечує ефективну передачу ним навчальної інформації та її успішне сприйняття та розуміння учнями.

Дослідженням питань фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва займаються провідні спеціалісти А. Болгарський, С. Горбенко, Ж. Дебела, Г. Падалка, А. Кречківський, О. Ростовський, О. Рудницька, Т. Осадча. Вивчення сутності і змісту педагогічної майстерності здійснюють В. Гриньов, О. Дубасенюк, І. Зязюн, Н. Кузьміна, Н. Кухарев, А. Щербаков. Аналіз структури педагогічної майстерності проводили В. Кан-Калик, Д. Крамушенко, І. Кривонос.

Важливим аспектом професійної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва є його вокальна підготовка та оволодіння навичками професійної мовленнєвої діяльності. Проблеми вокальної підготовки студентів вищих педагогічних навчальних закладів розкриваються в працях науковців Л. Василенко, А. Менабені, Л. Пашкіна, Т. Пляченко, Г. Стасько, Ю. Юцевича. Питання мовленнєвої підготовки вчителя музики до професійної діяльності вивчали Н. Адулов, Т. Іванько, Г. Урбанович, А. Савостьянова.

Особливої уваги в процесі фахової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва вимагає вироблення здатності витримувати значні навантаження голосового апарату. Відомості про правила охорони співацького голосу та заходи, щодо їх проведення знаходимо в працях А. Єгорова, К. Злобіна, И. Левидова, Д. Люша, Л. Работнова. Проблеми охорони голосу вчителя вивчали А. Крюкова, К. Барвінська.

Метою статті є висвітлення питання специфіки використання власного голосу майбутніми вчителями музичного мистецтва в мовленні та співі, вивчення особливостей голосового навантаження педагога-музиканта, зумовлених специфікою проведення уроку музичного мистецтва в школі.

Основним інструментом учителя на уроках музики є його голосовий апарат. Г. Урбанович зазначав, що голос є головним знаряддям праці вчителя, унікальним у своєму роді засобом передачі мистецтва співу, інструментом навчання та виховання, носієм музичної та іншої інформації [7, с. 24]. Досконале володіння власним голосом у мовленні та співі є важливим елементом педагогічної майстерності вчителя, як професійного вміння оптимізувати всі види навчально-виховної діяльності, спрямувати їх на всебічний розвиток особистості учня.

Сучасна наука поняття “голос” тлумачить так: “голос (італ. voce) – звуки, що утворюються голосовим апаратом людини і забезпечують спілкування людей та передачу думок звуковим шляхом. Залежно від характеру функціонування механізмів голосоутворення, людський голос поділяється на мовлення, спів та шепіт” [8, с. 56].

У мовленні та співі голос використовується по-різному. У музичній енциклопедії зазначається, що при мовленні голос на голосних звуках рухається вниз або вгору звуковою шкалою, створюючи своєрідну мелодію мови, і склади змінюють один одного зі швидкістю в середньому 0,2 секунди. Зміна висоти та сили звуків роблять мову виразною, створюють акценти та беруть участь у передачі змісту. У співі висота та протяжність кожного складу суворо фіксується, а динаміка підпорядковується логіці розвитку музичної фрази [5, с. 113].

Сфера використання голосу в професійній діяльності педагога-музиканта надзвичайно широка. Так, вокально-виконавська діяльність учителя реалізується під час ілюстрування музичних творів на уроках музики, концертних виступів педагога, проведення уроків-лекцій та різноманітних виховних заходів у школі. Вокальні дані необхідні педагогу під час його роботи зі шкільним хоровим колективом, малими вокальними формами, у роботі з солістами. Під час викладу теоретичного матеріалу уроку музичного мистецтва мовленнєва діяльність учителя має риси ораторського, акторського мистецтва. Завданням педагога є не лише передати навчальну інформацію учням, але й зацікавити дітей матеріалом уроку, здійснювати активний емоційний вплив на їх свідомість, викликати емоційно-ціннісне ставлення до отриманих знань.

Специфіка професійної діяльності педагога-музиканта вимагає необхідності чергувати мовлення зі співом під час заняття, що призводить до появи певних труднощів процесу фонації при недостатньому рівні сформованості навичок раціонального використання розмовного та співацького голосу. Важливим критерієм професійної придатності студентів музично-педагогічних факультетів є наявність здорового голосового апарату, здатного витримувати тривалі голосові навантаження. Поява хронічних захворювань голосового апарату є вагомою перешкодою до опанування професії педагога-музиканта.

Потреба постійно змінювати мовлення співом не завжди дається педагогу легко. Це викликає появу додаткового навантаження органів голосоутворення. Фоніатр В. Контарович зазначає: “Голосні звуки, які використовують у співі, хоча майже цілковито схожі на

голосні мови, але чимось особливим все таки відрізняються одні від одних. Вони мають мати свої, так би мовити, особливі фізіолого-акустичні особливості, які і різнять їх від голосних у мові” [2, с. 86]. У низці випадків перехід від мовлення до співу в роботі педагога-музиканта викликає певні фонаційні труднощі. Сучасна вокальна педагогіка та фоніатрія основну увагу зосереджують у колі проблем розвитку голосових даних студентів мистецьких факультетів, не забезпечуючи належного вивчення специфіки фонації майбутніх педагогів, підготовки голосового апарату до мовленнєвих навантажень, потреби чередування співу з мовленням.

Необхідно усвідомлювати, на скільки правильність використання педагогом голосового апарату на занятті під час мовлення впливає на якість його співацького звуку.

У роботі голосового апарату у співі та під час мовлення є значні відмінності. Найперше потрібно звернути увагу на діапазон голосу. Діапазон голосу задіяного у співі перевищує мовленнєвий. Звуковисотний об'єм голосу у мовленні, так само як і співацький діапазон, залежить від індивідуальних фізіологічних особливостей студента, але однаково піддається розширенню в ході цілеспрямованих занять. Жінки використовують у мовленні грудний та мікстовий (змішаний) регістри, не задіюючи головного. Чоловіки в мовленні користуються звуками доступного діапазону, не задіюючи тих, які вимагають механізму прикриття звучання.

Під час співу голосові складки змикаються з певною частотою в певні проміжки часу. У співі ступінь напруженості голосових складок, включення у роботу окремих груп м'язевих волокон змінюються значно рідше, ніж під час мовлення. Під час мовлення професійного лектора в грудному та мікстовому регістрах механізм роботи голосових складок такий, як і у співі. Голосові складки міцно змикаються, черпаловидні хрящі задіяні в коливанні.

Спектр голосу під час мовлення, як і у співі складається з високих та низьких співацьких формант, формант голосних, які визначають виразність та чіткість дикції у мовленні та співі, та великої кількості обертонів, які не відносяться до цих формант. На думку вчених, місцем утворення високої співацької форманти є надскладкова порожнина гортані, яка в професійних вокалістів під час співу є звуженою вгорі за рахунок нахилу надгортанника. Саме таке розміщення голосотвірних органів дозволяє верхній частині гортані набувати оптимальної форми для виникнення резонаторних явищ, які викликають появу високої співацької форманти. В мовленні верхня частина гортані не буває прикритою такою мірою, як у співі, що не дозволяє утворювати під час мовлення звук рівний по силі співацькому. Але в професійних лекторів із добре поставленими голосами також спостерігається незначне звуження входу в гортань. Тому силу звучання розмовного голосу майбутнього вчителя музичного мистецтва також можна збільшувати за рахунок цілеспрямованих систематичних вправлянь.

Звуки мови відрізняються один від одного формантами голосних – підсиленням певних обертонів, індивідуально для кожного голосного. Форманти голосних розміщені у мовленнєвій зоні спектру звуку, вони дозволяють нашому слухові відрізнити один звук від іншого, надають мові виразності та визначають індивідуальні характеристики співацького голосу вокаліста. Н. Жинкін зазначав: “Мовна форманта визначена нормою даної мови і служить засобом розрізнення значення слів” [4, с. 87]. Зоною виникнення мовленнєвої форманти вважають ротоглоткову порожнину. Для утворення формант, які б характеризували конкретний голосний звук необхідна відповідна форма порожнини рота, певне положення органів артикуляції, які визначають резонансні особливості утворення звуку.

Рухи гортані у співі та в мовленні також різняться. Для співу в академічній манері оптимальним є трохи понижене положення гортані, що сприяє покращенню її резонаторних якостей. У професійних вокалістів положення гортані залишається стабільним, незалежно від руху голосу по звуковій шкалі. Сталість положення гортані забезпечує можливість формування плавного звуковедення, кантилени у співі. Під час мовлення гортань увесь час знаходиться у русі оскільки артикуляційні органи (ротова порожнина, глотка, м'яке піднебіння, язик) постійно змінюють своє положення та форму задля забезпечення розбірливості нашої мови. Рух гортані вгору або вниз змінює довжину надставної труби, що суттєво впливає на умови

резонування звуку. Мова є потоком голосних та приголосних звуків, які постійно змінюють один одного. Утворення кожного голосного вимагає виникнення необхідного повітряного тиску в підскладковій порожнині, перебудовування артикуляційних органів для забезпечення резонування саме цього звуку. Так, найвище положення гортань займає при вимові голосного “і”, а найнижче вона опускається, коли ми вимовляємо голосний “у”. Але потрібно зазначити, що рухи гортані стають менш різкими у людей з поставленими розмовними голосами, що надає плавності та мелодійності мовленню, знижує м’язову напругу голосового апарату.

Механізм вимови приголосних у мовленні та співі суттєво не відрізняється. Вимова приголосних звуків у співі має залишатися такою ж чіткою, як у мовлення, для того щоб вокальна мова була розбірливою та виразною. Специфіка вимови приголосних у співі полягає у тому, що їх промовляння має бути чітким та швидким. Вимова приголосних не повинна перешкоджати кантилені у співі. Потрібно враховувати, що під час вимови дзвінких приголосних голосові складки міцно прилягають одна до одної та коливаються. Одночасно з виникненням шуму, який з’являється при прориванні повітряного потоку крізь перешкоди утворювані артикуляційними органами, включається в роботу і гортань. При вимові більшості глухих приголосних голосові складки не дотикаються одна до одної та не коливаються. Особливості організації приголосних звуків впливають на характер вимови голосних, які слідує за ними. Правильна організація вимови приголосних звуків у мовленні та співі активізує роботу голосових складок. Чітка виразна вимова приголосних призводить до підсилення звучання голосних без зайвих м’язових зусиль голосового апарату. Тому спів та поставлений мовний голос вчителя вимагають дещо перебільшеної чіткості вимови приголосних, в порівнянні з побутовою мовою.

Дихання у мовленні та співі також має суттєві відмінності. Так, під час побутового мовлення людина не замислюється над тим, як саме вона дихає, яку кількість повітря їй необхідно набрати в легені, дихання залишається природним автоматичним актом. Тоді як у співі вокалісту необхідно концентрувати особливу увагу на усіх фазах дихального процесу, цілеспрямовано впливати на збільшення об’єму вдихуваного повітря, подовжувати видих, утримувати вдихальну позицію під час співу.

У побутовому мовленні людина переважно використовує ключичний тип дихання. Як у вокалі, так і в професійному мовленні оптимальним вважається мішаний нижньореберно-діафрагматичний тип дихання, який потрібно виробляти шляхом цілеспрямованих вправлянь. Але у людей мовленневих професій комфортне та ефективно використання голосового апарату часто можливе і при переважанні будь-якого іншого типу дихання. Педагог у різних випадках, залежно від мети педагогічного впливу, ступеня емоційності викладу навчального матеріалу, використовує під час мовлення різні типи дихання. Зміна тембрального забарвлення голосу, зміна динаміки звуку в мовленні пов’язані з частим переходом від одного до іншого типу дихання. А необхідність постійно чергувати мовлення з ілюструванням музичного матеріалу власним голосом складає додаткове навантаження на органи дихання та звукоутворення. Тому майбутньому педагогу дуже важливо виробляти навички свідомого координування процесу дихання в мовленні.

Постійна зміна типу дихання призводить до різких змін повітряного тиску в підскладковій порожнині. Сила звуку, його інтенсивність напряму залежать від величини підскладкового тиску, який впливає на амплітуду коливань голосових складок. Різкі зміни повітряного тиску в підскладковій порожнині призводять до надлишкового навантаження голосових складок, м’язів гортані, дихальних м’язів, їх швидкої втоми, виникнення скутості в роботі органів голосоутворення.

Зауважимо, що педагогу часто доводиться говорити досить голосно, що також потребує утворення великого підскладкового тиску повітря, який зі значною силою діє на голосові складки. Тому майбутньому вчителю необхідно розвивати навички користування резонаторами

голосового апарату. Невміння задіювати резонатори при тривалому гучному мовленні невідворотньо призведе до перевтоми голосового апарату, набуття професійних захворювань органів мовлення.

Здоров'я голосового апарату майбутнього вчителя музики залежить від багатьох чинників. Умовами раціонального використання голосу в процесі професійної діяльності педагога в школі є забезпечення специфічних заходів збереження голосового апарату вчителя, дотримання загальних норм гігієни голосного апарату та ведення здорового способу життя. До специфічних заходів охорони співацького голосу вокаліста належать правильність постановки співацького голосу, нормалізація співацької функції голосового апарату, що передбачає встановлення природного зв'язку між окремими органами, які дозволяють усьому голосовому апарату працювати при найменшому напруженні голосових органів. Вироблення навичок керування м'язами голосового апарату забезпечує правильність взаємодії всіх органів, які приймають участь у голосоутворенні. Необхідним є і вдосконалення роботи артикуляційних органів голосового апарату, вироблення чіткої координації в роботі окремих груп м'язів.

Оскільки голосовий апарат людини є складовою частиною людського організму, то загальні вимоги щодо гігієни голосового апарату та охорони співацького голосу збігаються з правилами здорового способу життя людини. Здійснення охорони голосового апарату вчителя музичного мистецтва залежить від дотримання загальних норм гігієни життєдіяльності людини. Так, запорукою здоров'я органів голосового апарату педагога є підтримання загального здоров'я організму, дотримання режиму праці та відпочинку, правильність системи харчування, профілактика захворювань верхніх дихальних шляхів, загартовування та загальне зміцнення організму.

Голос є основним інструментом професійної діяльності вчителя, за допомогою якого він може розв'язувати різні педагогічні завдання. Досконале володіння співацьким голосом, розвиненість його тембрального багатства, відсутність будь-яких вад голосоутворення, а також емоційність та виразність мови педагога-музиканта є важливими елементами його професійної майстерності. Здоров'я голосового апарату вчителя музичного мистецтва, здатність витримувати тривалі вокальні та мовленнєві навантаження є важливою умовою його фахової компетентності.

Список використаних джерел

1. Бриліна В. Вокальна професійна підготовка вчителя музики : методичний посібник / В. Бриліна, Л. Ставінська. – Вінниця : Нова книга, 2013. – 95 с.
2. Вопросы вокальной педагогики: вып. 4. – М. : Музыка, 1969. – 230 с.
3. Доронюк В.Д. Основи вокально-педагогічної творчості вчителя музики: навч. посіб. для викладачів і студентів вищих навч. закладів і вчителів музики шкіл різного типу / В.Д. Доронюк, М.Ю. Сливоцький. – Івано-Франківськ : Видавничо-дизайнерський відділ ЦІТ, 2007. – 306 с.
4. Жинкин Н.И. Механизмы речи / Николай Иванович Жинкин. – М. : Издательство академии педагогических наук, 1958. – 370 с.
5. Музыкальная энциклопедия. – М., 1976. – Т.3. – С.113
6. Стасько Г.Є. Голос людини та вокальна робота з ним : монографія / Г.Є. Стасько, О.Д. Шуляр. – Івано-Франківськ : Видавництво Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, 2010. – 336 с.
7. Урбанович Г. Певческий голос учителя музыки / Г. Урбанович // Музыкальное воспитание в школе : сб. статей. сост. О. Апраксина. – М. : Музыка, 1977. – Вып. 12. – С. 23-33.
8. Юцевич Ю. Музыка: словник-довідник / Юрій Євгенович Юцевич. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2003. – 352 с.

The given article is devoted to the study of the specific use by a teacher of musical art of his own voice in the process of professional activity. The role and importance of vocal and speech teacher training, as a part of his teaching skills are defined. The voice is the main tool for teachers, unique means of conveying

art of singing, instrument training and education, native music and other information. Professional knowledge of the teacher's own voice ensures the implementation of the optimization of all types of educational activities, directions to the full development of an individual student.

The author of the article observes the peculiarity of loading the vocal apparatus of teacher associated with the necessity to combine the lesson summary of theoretical training material and illustration for musical compositions by own voice. The sphere of usage the teacher's voice is extremely broad. Therefore, a vocal performance in teaching practices implements during the illustration of music lessons, concert performances, lessons, lectures and various educational activities at school. Presenting a theoretical material the teacher's speech activity has it's own features of public speaking and acting. The task of the teacher consists not only in conveying the educational information to the students but also aims at focusing the children attention to the lesson's material and finding out an active emotional impact on their minds, causing the emotional and valuable attitude to knowledge.

The specificity of the professional activity of the teacher-musician requires the need to alternate with singing speech during the session, which leads to some difficulties phonation process in low levels of skills development and sustainable usage of spoken voice of the singers. The teacher's vocal apparatus, the ability to withstand prolonged vocal and speech load is essential for its professional competence. Therefore mostly important for a teacher is the process of finding the effective ways to optimize both the singer's and language skills.

Key words: teacher of music, pedagogical skills, voice device, security votes.

УДК 7.071.2:787.1

Радван Нассиб

Radvan Nassib

ОСНОВНЫЕ ОШИБКИ В ПОСТАНОВКЕ ТЕХНИЧЕСКОГО АППАРАТА СКРИПАЧА И ИХ ВЛИЯНИЕ НА ЕГО ИСПОЛНИТЕЛЬСКУЮ ТЕХНИКУ

BASIC ERRORS IN THE POSTURE OF THE TECHNIQUE OF VIOLINIST AND THEIR INFLUENCE ON HIS PERFORMING TECHNIQUE

В данной статье рассматривается проблема постановки в исполнительской деятельности и профессиональной подготовке скрипача. Успешное развитие технического аппарата скрипача невозможно при неправильной постановке. Рассматривается зависимость постановки от физиологических особенностей организма исполнителя. Приведены примеры и способы решения наиболее распространенных ошибок, которые препятствуют или замедляют процесс развития исполнительской техники.

Ключевые слова: скрипичная техника, постановка, исполнительская техника, технический аппарат скрипача.

Теория и методика обучения игре на скрипке основывается на основных общепринятых правилах постановки, поэтому считаем необходимым рассмотреть и обратить внимание на некоторые особенности физиологического строения организма скрипача и типовые ошибки в постановке его технического аппарата, которые препятствуют или замедляют процесс развития исполнительской техники.

Ретроспективный обзор скрипичных школ позволяет проследить происходившие изменения на протяжении длительного исторического периода развития скрипичного исполнительства. В результате сформировались некоторые типовые формы, которые рассчитаны на

среднестатистические физиологические данные скрипача. Но существуют случаи, в которых необходимо пересмотреть методику и обратить внимание на ошибки в постановке, которые зачастую связаны с физиологическим строением организма.

Итак, в игровом процессе скрипача принимают участие два компонента – с одной стороны, человеческий организм (его нервная и двигательная системы), с другой, – инструмент (скрипка и смычок). Педагогу необходимо ясно представлять, какие функции может выполнять та или иная часть игрового аппарата (пальцы, кисть, плечо и т.п.) в период овладения постановкой и игровыми приемами и какие формы взаимодействия организма и инструмента находятся в пределах “естественного”, т.е. рационального типа движений. Развитие технического аппарата скрипача должно проходить с учетом его физических особенностей для равномерной и рациональной нагрузки на организм [3, с. 23].

Данной проблематикой занимались такие известные педагоги как Б. Струве, В. Григорьев, В. Пятигорский, Ф. Кюхлер, К. Флеш. Так, Б. Струве указывает, что форма постановки напрямую зависит от анатомо-физиологических особенностей организма, поэтому не считает возможным использовать одинаковую методику преподавания для разных учащихся. Приведем его высказывание: “В тех случаях, когда играющему навязывают постановку, не являющуюся выражением присущих его организму типовых черт, усвоение двигательного процесса тормозится, не достигает прямой цели – естественной игры, т.е. наиболее рационального приспособления организма к условиям игры, и сплошь и рядом приводит к печальным последствиям, например профессиональным заболеваниям” [4, с. 7].

Отметим, что индивидуальные особенности строения рук и корпуса исполнителя (длинные или короткие руки, шея и т.д.) на практике не играют той роли, которую придавали им некоторые методисты. В динамике различие природных параметров во многом сглаживается, а специальное “приспособление” постановки к какому-либо из них весьма часто приводит к искажению общих принципов, нарушению оптимальных условий в других структурах. К примеру, отведение скрипки влево при длинных руках вызывает зажатие левой руки, так как при этом рука выходит за границы оптимальной игровой зоны [1, с. 52].

Так, например, Струве дает такие определения постановки:

1. различные моменты приспособления организма к игре на смычковом инструменте, форма держания инструмента, смычка, расположение левой руки на грифе, положение плеча, локтя, кисти и т.д. В таких случаях мы говорим о постановке плеча, правой или левой руки, о постановке локтя, кисти, пальцев;
2. постановочное оформление организма данного играющего, как объединение всех перечисленных моментов постановки в одно целое – целостная постановка [4, с.8].

Опираясь на эти положения, мы будем рассматривать вопросы постановки по следующей структуре:

1. Общая постановка туловища – устойчивость ног;
2. Положение и поддержка скрипки;
3. Постановка левой руки;
4. Постановка правой руки (смычок).

Итак, правильная постановка начинается с устойчивости ног. Классическая позиция – правая нога выведена вперед и создает опору, туловище немного подается вперед. При этом ноги не должны стоять статично, целесообразно переступать ногами, немного изменять их позицию. Но при этом стоит не забывать, что малейший отрыв ноги от пола может быть причиной ухудшения звучания, т.к. теряется равновесие.

При повороте по отношению к ногам влево происходит зажатость бедер и лопаток, что соответственно вызывает зажатость рук, а согнутая спина и низкое расположение скрипки затрудняет переходы в верхние позиции.

При правильной постановке создаются комфортные движения рук. По мнению Ю. Янкелевича, “говоря о естественности игры на скрипке, следует исходить не из естественного

положения рук в обыденной жизни, а из естественности в определенных профессиональных условиях” [1, с. 52].

Движения бывают естественными и спортивными. Естественные подразумевают сходство с обычными повседневными движениями, не вызывая скованности, руки двигаются естественно и свободно. Спортивные же – очень точные, узконаправленные, предельно приспособляемые, для их выполнения необходимы тренировки. Для достижения эффективного результата игровые движения должны сочетать и то и другое, так как их цели достаточно широки и многообразны, направлены на воплощение художественного замысла в его наиболее выразительной форме [1, с. 38].

Требуется обращать внимание и на правильное расположение скрипки, учитывая физиологические особенности человека. Допустим, при длинной шее необходимо использовать подушечку или специальный “мостик”, иначе левое плечо будет неестественно подниматься, что может привести к искривлению позвоночника и сутулости скрипача. Так же поднятие левого плеча затрудняет движения левой руки, т.к. происходит зажим руки.

Обобщая методики разных школ, можно отметить, что существует две противоположные формы держания инструмента:

1. держание скрипки на приподнятом плече и ключице при закреплении сверху нажимом подбородка – иначе, преимущественно на одной точке опоры;
2. держание скрипки не поднимая плеча, на ключице и большом указательном пальце левой руки – предполагает две точки опоры.

Выбор этих положений зависит от типовых особенностей верхних конечностей исполнителя. При покатых плечах целесообразно держать инструмент с двумя точками опоры (без подъема плеча). При высоких плечах скрипач может без дополнительных сложностей приспособиться держать инструмент в одной точке опоры – пользуясь подъемом плеча.

На форму держания скрипки и положение правой руки влияют следующие анатомо-физиологические особенности верхних конечностей:

1. подъем плеча при напряжении в руке – наличие анатомических особенностей сложения в форме строения руки с “вывороченным” локтем или функциональных типовых черт – пронация в соединении с большим по диапазону отведением и вращением плечевой кости;
2. подъем плеча без напряжения в руке подразумевает отсутствие перечисленных особенностей сложения, т.е. наличие пластического строения руки и выявление вращения предплечья (пронации) при минимальном участии вращения и отведения плечевой кости [4, с.18].

Мостик или подушечка исключают как опасный подъем плеча, так и возможный зажим кисти из-за необходимости удерживать скрипку. При наличии мостика нужно следить, чтобы он ни в коем случае не заходил за плечевой сустав, сковывая его движения, а располагался бы исключительно на ключице, верхней части груди. Однако излишняя фиксация инструмента нежелательна, так как будет мешать движениям левой руки в горизонтальной плоскости [1, с. 62].

Положение скрипки в вертикальной плоскости должно быть достаточно высоким. Ю. Янкелевич писал, что “Высокое же положение скрипки позволяет легко совершать требуемые корректирующие движения как вверх и вниз, так и вправо и влево. Высокое положение скрипки нужно также и для обеспечения нормального ведения смычка, так как при низком положении инструмента смычок сползает к грифу” [1, с. 63].

Если скрипка слишком отводится влево, то кроме возникающих дополнительных сложностей с достижением устойчивой координации рук наступает зажатость, так как в отведенном положении руку фиксируют игровые мускулы, неспособные к длительной непрерывной активности. Это относится и к правой руке, если скрипач отводит ее слишком вперед [1, с. 40].

Началом техники правой руки является правильное звукоизвлечение, основанное на свободном “размаховом” движении предплечья с кистью, результатом которого является

естественный богатый красками звук, а в дальнейшем качественные штрихи и “певучая” техника левой руки [3, с. 38].

Художественное исполнение на скрипке требует активного взаимодействия слуховых и двигательных процессов. Качество звука контролируется слухом, и необходимые мелкие рефлексоподобные изменения в “хватке” могут произойти тогда, когда обеспечено полное повиновение пальцев, достигнуто максимального расслабления всех суставов, а это возможно лишь при полной свободе движений правой руки [2, с. 15].

Каждый сустав выполняет свою роль в ведении смычка, но необходимо их гармоническое взаимодействие. Управляют суставами и приводят в движение мышцы. Они не должны быть излишне напряжены, не должно быть зажатости, движения должны быть физиологически естественными. Левая рука скрипача отвечает за поддержку инструмента и создает условия правильной работы пальцев и кисти на струнах.

Исходя из физиологических особенностей, проблемой некоторых скрипачей является чрезмерное сжимание шейки скрипки большим и указательным пальцами левой руки, то есть срабатывает так называемый “хватательный рефлекс”. Это мешает свободным движениям кисти и пальцев, ухудшается эластичность пальцев.

Часто большой палец слишком смещен к корпусу скрипки. Это бывает целесообразным лишь в случае специфического строения седловидного сустава, при котором такое положение соответствует естественной форме руки, находящейся в свободном состоянии. Если скрипач обладает достаточно длинным мизинцем, то возможно отклонение большого пальца к порожку скрипки.

Главной причиной напряжения в левой руке является излишний нажим пальцев на струну. Очень важно все время сохранять ощущение свободы в левой руке так, чтобы оно не отличалось от ощущения в мышцах при естественно опущенной руке.

Говоря о правой руке можно отметить, что основную роль играет плечевой сустав. Он используется для ведения смычка – исполнения штрихов на одной струне нижней третью смычка и при медленных движениях всего смычка, но в ситуациях быстрой смены струн целесообразнее использовать предплечье. Локтевой сустав производит вращательные движения, далее движение передается на кисть и указательный палец. Кисть используется для коротких штрихов и при частой смене струн. Штрихи относительно большим отрезком смычка нельзя исполнять исключительно кистевым суставом. Для этого необходимо так же взаимодействие плечевого и локтевого суставов. С другой стороны, эти движения будут неловкими и неуверенными, если в них не будет принимать участие кистевой сустав [2, с. 13]. Нельзя допускать игру “весом руки”, это приводит к пережатию струны, в процессе игры на скрипке достаточно веса смычка.

Анализируя постановку правой руки скрипача Б. Струве отмечает, что место большого пальца между средним и безымянным с физиологической точки зрения “более целесообразно, чем при расположении большого пальца против второго (среднего)” [4, с. 14]. Различные положения пальцев на трости смычка по отношению к большому, по его мнению, “диктуются анатомо-физиологическими особенностями седловидного сустава [4, с.15]. Таким образом, рассмотрев методики разных авторов, наиболее целесообразными считаем два варианта расположения пальцев на трости смычка по отношению к большому:

1. большой палец расположен против среднего;
2. большой палец находится между средним и безымянным пальцами.

Цель каждого скрипача – добиться яркого и “певучего” звучания инструмента. Поэтому одной из важных проблем постановки левой руки, от решения которой зависят не только техническое совершенствование аппарата скрипача, легкость техники, но и богатство, красочность звучания, является выбор верной силы нажима пальцев на струну. Д. Ойстрах и А. Ямпольский считали, что следует стремиться к минимальному давлению пальцев на струну, которое бы обеспечило качественное звучание и легкость передвижения руки вдоль грифа. Ю. Янкелевич же советовал индивидуально подбирать степень нажима на струну и постепенно определять таким образом качество звучания.

При плохом звучанні необхідно звернути увагу на такі можливі помилки:

1. не знайдено місце оптимального контакту смычка зі струною; скрипач грає занадто близько до підставки або навпаки – занадто близько до грифу;
2. немає достатнього нахилу трости в бік грифа або навпаки – занадто великий нахил трости і вона зачіпає струну;
3. не скоординовано співвідношення швидкості руху смычка і щільність прилягання його до струни;
4. смычок рухається не перпендикулярно струні.

У своїй книжці «Розвиток техніки музиканта-виконавця» О.Ф. Шульпяков пише: «Необхідно точно дозувати і усвідомлювати ступінь самих незначительних напружень, адже в скрипичній техніці вони грають важливу роль. Саме це мав на увазі Ф. Штейнгаузен, коли писав, що при виведенні смычка, наприклад, «високі ступені активності або напруження не мають місця, а потреба в затраті м'язової сили зовсім незначительна. В цьому і заключається пояснення того, яким чином виконавці зі слабкими м'язами отримують тим не менше «великий звук»».

Але відчути і усвідомити мінімальну ступінь м'язової активності можливо тільки після повного звільнення руки. Отже, попереднє звільнення необхідно для того, щоб мати можливість довільно включати і свідомо керувати тими напруженнями, які потрібні для виконання рухових дій, пов'язаних з грою на інструменті».

Підводячи висновки нашому аналізу методических підходів до постановки технічного апарату скрипача, можна зауважити, що навіть дорослому сформованому скрипачу можуть бути неподвладні ті чи інші виконавчі прийоми. Як стає очевидним, це пов'язано з неправильною або помилковою постановкою. Отже, вважаємо необхідним почати розвиток виконавської техніки скрипача з аналізу і корекції його постановки з початкового періоду навчання для досягнення позитивних результатів.

Список використаної літератури

1. Григор'єв В.Ю. Методика навчання грі на скрипці / В.Ю. Григор'єв. – М.: Видавничий дім «Класика-XXI», 2006. – 256 с.
2. Кюхлер Ф. Техніка правої руки скрипача / Ф. Кюхлер. – К.: Видавництво «Музична Україна», 1974. – 58с.
3. Пятигорський В.М. Система скрипичної техніки: навчально-метод. посібник. В 2-х ч. Частина I. Теорія. Методическі коментарії / В.М. Пятигорський. – К.: Кафедра, 2011. – 120 с.
4. Струве Б.А. Типові форми постановки рук у інструменталістів. Смычковий ансамбль / Б.А. Струве. – М.-Л., 1932. – 24 с.
5. Скибин В.Н. Еволюція скрипичної постановки / В.Н. Скибин. – Мінськ, 1986. – 90 с.
6. Флеш К. Мистецтво скрипичної гри / К. Флеш. – М.: Музика, 1964 с.

У даній статті розглядається проблема постановки у виконавській діяльності та професійній підготовці скрипаля. Успішний розвиток технічного апарату скрипаля неможливо при неправильній постановці. Розглядається залежність постановки від фізіологічних особливостей організму виконавця. Наведено приклади і способи вирішення найбільш поширених помилок, які перешкоджають або уповільнюють процес розвитку виконавської техніки.

Ключові слова: скрипкова техніка, постановка, виконавська техніка, технічний апарат скрипаля.

This article deals with the problem of the posture in the performing activity and the professional training of a violinist. The successful development of the technique of the violinist is impossible if the posture is incorrect. The article reviews the dependence of the posture on the physiological features of the body of performer. We provide examples and solutions of the most common mistakes that prevent or slow the process of the development of the performing technique.

The theory and the methods of teaching the violin are based on the main common rules of posture, so we consider it necessary to examine and pay attention to some features of the physiological structure of the body of violinist and reveal how it influences the posture. The article deals with the question of the posture in the following structure: general posture of the body – the stability of legs, position and hold of the violin, posture of the left hand, posture of the right hand (bow).

A retrospective view of the violin schools allows us to trace the changes that occurred in the long-term historical development of violin performance. As a result, some typical forms appeared that are intended for the average physical state of the violinist. But there are some cases when it's necessary to revise the methodology and pay attention to the mistakes in the posture that are frequently connected with the physiological structure of the body.

It's required to pay attention to the correct location of the violin, taking in consideration the physiological characteristics of a person.

In cases when the performer is imposed the posture, which is not an expression of the typical features his body has, the assimilation of the motor process is slowed, it doesn't reach the direct purpose – the natural playing, i.e. the most efficient adaptation of the organism to the conditions of the play, that leads to tragic consequences such as occupational diseases.

Two components participate in the playing process of the violinist – from one side, the human body (its nervous and motor systems), from the other side – the instrument (violin and bow). The teacher must clearly understand what functions can fulfill one or another part of the performing apparatus (fingers, wrist, shoulder, etc) in the period of acquisition of the posture and playing methods and what forms of the interaction of the body and the instrument are within “the natural”, i.e. efficient type of movements. The development of the technique of violinist must take place considering his physical abilities for the equal and efficient body burden.

Key words: *violin technique, posture, performing technique.*

УДК 372. 878

Рева Валентин

Reva Valentyn

ДУХОВНО-ТЕЛЕСНЫЕ ОСНОВАНИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ

THE SPIRITUAL AND CORPORAL BASIS OF THE MUSICAL PERCEPTION

В статье рассматриваются духовно-телесные связи музыкальной интонации с жизненным опытом человека, актуализации их в процессах восприятия музыки, научные основания использования в практике музыкального воспитания. Художественные образы не наполняют сознание человека автоматически. Личностное “присвоение” содержания музыки предполагает повышенную активность воспринимающего, завершающей стадией которой становится переживание интонационно-образного преломления жизни, с одной стороны, и обогащение дополнительным эмоциональным опытом, с другой. Эстетические переживания приобретают для слушателя характер сопричастности, чего-то ей принадлежащего, сугубо субъективного, выступают важным психологическим механизмом самопознания личностных смыслов в искусстве. Ответственной задачей педагогики музыкального восприятия, художественно-педагогического анализа музыки, других мероприятий, связанных с этим процессом, является раскрытие тех сторон содержания, ключевых интонационных центров, которые смогут “плодоносить” в образном мышлении творческими находками, эвристическими открытиями себя через гармонию духовного и телесного.

Ключевые слова: *интонация, музыкальное восприятие, духовность, телесность.*

Осознание духовных смыслов музыки, их связей с телесным опытом человека является одной из малоизученных проблем теории и практики музыкального воспитания. Без этого

остаються бездоказательными утверждения о преобразующем воздействии музыкального искусства, слитности его художественно-образных значений с жизнью.

В современной гуманитарной науке отсутствует согласованное понимание духовности как субстанции, обусловленной научным сознанием, знаниями, религией, интуицией, искусством. Рассматривая этимологию слова “духовность” в культурно-антропологическом значении, можно обнаружить привязанность его к таким составляющим как знание, творчество, коммуникация. Через них осуществляется связь субъекта с обществом и другими людьми. Духовное, – согласно словарю С.Ожегова, – означает то, что относится к области духа (психике, сознанию, мышлению, переживаниям). Близкое этому понятие “душевный”, подразумевает искренность, дружелюбие [1, с. 157-158]. В немецком языке понятие духовность (geist) применяется для выражения морального состояния, а душевность (herzlich) – сердечности, искренности. В английском – “духовное” и “душевное” объединяются одним словом “spiritual”. По утверждению К.Юнга: “Отличительными признаками духа являются: во-первых, принцип спонтанного движения и деятельности; во-вторых, стихийная способность продуцировать образы независимо от чувственного восприятия; в-третьих, автономное и независимое манипулирование этими образами” [2, с.294]. Можно сказать, что духовное, связано с такими сферами деятельности, которые определяют поиски смыслов жизни, а душевное – отдельные свойства личности (мягкость, сердечность, отзывчивость и пр.). “Специфическое развитие человеческих представлений о духе основывается на признании того, что незримое присутствие является психическим феноменом, то есть чьим-то *собственным* духом, что он состоит не только из всплесков жизни, но также из формальных продуктов. Среди первых наиболее выделяются образы и нечеткие представления, заполняющее наше внутреннее поле зрения; среди последних – мышление и разум, которые организуют мир образов” [2, с. 292].

Особым образом отражение духовного получает в произведениях искусства, являясь символом выражения различных сторон человеческой жизни, ощущаемой в процессах восприятия и творчества. Альтернативой духовного выступает бездуховное, как разрушительная сила, подмена высших сфер культуры низшими, представлений о добре злом, возвышенного низменным, нравственного безнравственным, гуманного антигуманным, созидательного разрушительным, социального асоциальным, осознанного неосознанным. “Содержание духовности, как определенного качества человеческого бытия, интегрирует мысль, знание и чувство-переживание с действием-поведением, – пишет Л.Буева. – В обретении смысла знания и ценности личностно переживаются. В сфере духовной жизни человека осуществляется осмысление и выбор идеалов и ценностей не просто на основе усвоения знаний, почерпнутых из учебников, “архивов” культуры, но и *осмысления переживания* личного жизненного опыта” [3, с. 5].

Мы рассматриваем духовное как смысловую данность искусства, раскрываемую в восприятии в единении с телесным опытом человека. Духовное обнаруживает себя в тесной связи с телом, и этим восприятие музыки отличается от других искусств. В силу звукового воздействия она не может оказывать влияния на психику человека, минуя его тело: движения, моторику, вегетативную систему, пластику, мимику, жесты, соматические проявления, работу голосовых связок и пр. Слушая музыку, мы испытываем напряжение или расслабление мышц, многочисленные телесные отклики в виде “озноба”, “мурашек по коже”, “холодка в груди”, учащений и замедлений дыхания, сердцебиения, других телесных ощущений. Было бы некорректным объяснять их неосознанными физиологическими реакциями, вызванными ритмом, всем комплексом выразительных средств. В культивировании “около интонационных” методик приобщения детей к музыке, недооценке ее звуковой природы, связанной с телесными составляющими, возможностей и ограничений сфер воздействия видятся причины отторжения значительного числа молодежи от ценностей *высокой* культуры (академического искусства, классики, фольклора, народной музыки), представляющих интерес, главным образом, для специалистов. Очевидна взаимосвязь педагогических и социокультурных аспектов проблемы.

Научно-педагогическое обоснование телесно-духовной модели воспитания музыкального восприятия явилось целью статьи.

Результаты исследования и их обсуждение. Музыкальное искусство является уникальной формой выражения духовности, постигаемой слухом. Осознание духовных смыслов музыки формирует у человека особое чувство личностной причастности к культуре, наполняет жизнь оптимизмом, уверенностью в себе, позитивностью эмоций. В музыкальных образах получают интонационное преломление такие важные, неподдающиеся предметному измерению субстанции духовного как психика, эмоциональная сфера, гармония не овеществленного взаимодействия с миром, невербальной коммуникации, интуиции как уникальных способов ориентации в социуме. Музыка всецело служит воплощением духовного миролюбивого отношения к жизни, озвучивает абсолютно все ее стороны, в том числе практико-ориентированную деятельность человека, выступает мощным энергетическим фактором эстетического отношения к действительности, включая такие ее составляющие как представления об истине, красоте, эстетической мере, счастье, любви, добродетели, нравственных и мировоззренческих идеалах. Эти субстанции духовности не существуют сами по себе, не обитают в виртуальном пространстве, неотделимы от субъекта, в том числе его телесной организации.

Понять механизмы постижения духовной культуры через восприятие музыки вне осмысления телесных составляющих практически невозможно. В онтологической науке феномен тела длительное время рассматривался односторонне как консервативный физический объект, не несущий духовной нагрузки, как иррациональное начало, “окаменевшая” материя, закрытая от связей с миром, в противовес сознанию – как средоточия ясности, порядка и рациональности. Исключение телесного из духовной сферы, противопоставление его сознанию затрудняло осмысление таких творческих процессов как восприятие музыки, оказывающей благодаря энергии звука непосредственное воздействие на тело и вместе с ним на сознание. Отсутствие научно обоснованных представлений о значении телесности как фактора познания и природе телесного сознания негативно отражалось на результатах специального и общего музыкального образования, подготовке школьников и студентов к самостоятельному (не по подсказке извне) общению с искусством, развития способности музыкального восприятия. Телесные практики восприятия музыки их связи с сознанием не получили пока должного конструктивного осмысления в музыкальном образовании, трудно внедряются в педагогику, с чем трудно согласиться.

В современной эпистемологии утверждается телесно-ориентированный подход к исследованию когнитивных процессов, рассматривающий взаимодействие тела и сознания в контексте целостной системы познания. Как пишет И.Бескова: “Телесное *и есть* ментальное, просто в другой форме проявления, <...> телесное и ментальное на некоем глубинном уровне – это одно и то же, и то, что нам известно как ум и тело, – просто разные формы манифестации *единого общего качества жизненности: свойства быть живым*, – только такое понимание подводит нас к осмыслению того, какова же *подлинная* значимость изучения природы телесного для достижения адекватного понимания и самого человека, и его познавательной способности” [4, с. 13]. С ощущения собственного тела, рассматривания его начинается вхождение человека в жизнь. Можно говорить о существовании нелинейной зависимости, существующей между телом и сознанием человека. “То, что познается и как познается, – подчеркивает Е.Князева, – зависит от строения тела и его конкретных функциональных особенностей, способностей восприятия и движения в пространстве <...> Познание человека телесно, ибо оно обусловлено эволюционно выработанными способностями человеческого тела: видеть, слышать, ощущать” [4, с.29, 31]. Для анализа духовно-телесных связей, возникающих в процессах восприятия музыки, мы используем такие понятия как “интонационно-телесная взаимозависимость”, “телесно-духовное познание”.

В основе культурно-антропологического понимания музыкальной культуры, ее коммуникативной направленности лежит интонационная теория, согласно которой музыка рассматривается в качестве одной из форм проявлений интеллекта, взаимосвязи с телесным

сознанием человека. “Музыкальная интонация никогда не теряет связи ни со словом, ни с танцем, ни с мимикой (пантомимой) тела человеческого, но “переосмысливает” закономерности их форм и составляющих форму элементов в свои музыкальные средства выражения”, – писал Б.Асафьев [5, с. 212]. Музыкальный звук как физическое явление становится первым телесным уровнем восприятия. С давних пор были замечены взаимосвязи восприятия музыки с действиями, движениями и телом человека. Они проявляются в разнообразных по формам реакциях моторики, включая вегетативную систему, соматические отклики, обмен веществ. В теле получает фиксированное отражение душевный склад личности, мир переживаний, психических процессов. “Чем одухотвореннее душа, – пишет В.Медушевский, – тем онтологически глубже, тоньше, невесомее и разветвленное телесные отклики на ее мысли и чувства...” [6, с. 9]. Духовное и телесное в восприятии объединяется в единую систему с присущими для нее нелинейностью, наличием прямых и обратных связей, кооперативностью (синергизмом) взаимодействий тела и сознания. Музыкальный звук непосредственно обращен к телесной памяти человека, в равной степени одинаково подготавливающий к восприятию как мышечную, так и духовную сферы. В таком контексте телесность выступает как знаковый объект, как аксиологический феномен, отражающий духовные отклики на интонацию музыки. Музыкальное сознание находится как бы между душой и телом, и это позволяет наблюдать за их взаимодействием в интроспективном анализе, естественном проявлении как один “тело-образ”. “Наше “духовное тело” принимает форму, по возможности адекватную тому, что мы собираемся “вкушать”, – отмечает Ю.Холопов [7, с. 110]. То, что воспринимается в музыке и как осознается, зависит от телесной организации, размещения тела в пространстве, а не только от знаний и эрудиции слушателя. В современной психологии музыкального восприятия утверждается тезис о телесной природе музыкального восприятия, телесности сознания. Телесные ощущения рассматриваются не как случайные, стохастические проявления, а как уникальные сопутствующие языки музыки, способствующие распознаванию в ней душевных откликов человека. На их взаимодействии основаны синергичные механизмы восприятия, процессы достраивания художественных образов, самоорганизации психологических состояний и душевных переживаний человека.

Опыт музыкального восприятия закрепляется в теле как неизменная когнитивная составляющая, устойчивая звуковая константа познания, способствующая обнаружению личностных смыслов в художественных образах искусства, духовных устремлений, близких человеку. “По мере того как мое тело передвигается в пространстве, все другие образы изменяются; образ же моего тела, наоборот, остается неизменным, – писал А.Бергсон. – Мне, в итоге, приходится сделать его центром, к которому я отношу все другие образы. <...> Сознание и материя, душа и тело в восприятии соприкасаются” [8, с. 185, 298]. Человек включается во взаимодействие с интонационными образами музыки целостно, душевно и физически, откликается телом, испытывает мышечные ощущения, пытается осмыслить содержание, дать ему эстетическую оценку. Эти духовно-телесные усилия невозможно разделить на поэтапные операции и алгоритмы действий. Они проявляются целостно, создают предпосылки для резонансного воздействия музыки на все этажи психики слушателя. Сложность исследования рассматриваемой проблемы, состоит в том, что такой опыт общения с музыкальным искусством не технологичен, не поддается алгоритмизации, представляет разновидность “смутного познания”, в котором сознание и подсознание, интуиция и тело выступают как единое целое.

Попытки преодолеть протоинтонационный уровень телесного восприятия, приблизиться, минуя его, к смысловым ценностям музыкальной культуры не приводят к сколько-нибудь значимым педагогическим результатам. Именно здесь накапливается опыт творческой деятельности, его чувственно-осязаемый уровень необходимой для полноценного общения с музыкальным искусством в дальнейшем. Вхождение в художественный мир музыкального произведения начинается на телесно-моторном и соматическом уровне, закрепляется в многочисленных видах невербальной коммуникации, включая движения голосовых связок, кинестетические ощущения, формы дыхания и пр. Они образуют поле творческих поисков,

или, по словам Б.Асафьева, “непосредственно музыкального обнаружения человеческого интеллекта” [5, с. 212]. Эта концептуальная мысль ученого не получила в свое время должного развития в теории и практике музыкального образования. В стремлении достичь “быстрого” педагогического эффекта упускается из вида то, что, не задействовав телесно-мышечных усилий, энергий тела и души, их кооперативного взаимодействия невозможно добиться положительных результатов ни в одном виде созидательной деятельности, включая восприятие искусства.

Обусловленность его комплексом телесно-духовных откликов подтверждается нейропсихологическими исследованиями специализаций левого и правого полушарий головного мозга, порождаемых ими процессов звукосмыслового обобщения и самоанализа интонационно-образных смыслов. Каждая из таких операций подкрепляется мышечными и психическими реакциями, соответствующими рядами ассоциативных представлений. Так, звукосмысловые обобщения содержания музыки сопровождаются телесно-моторными и эмоционально-чувственными ассоциациями, связанными с интонационным опытом человека (речевым, кинестетическим). Напротив, процессы анализа характеризуются осознанием художественных средств, композиционных, жанровых и стилевых особенностей музыки, многочисленными уточнениями, обусловленными сменой интонационных установок восприятия, синхронизации телесного и духовного. “Интонационное предощущение музыки всплывает в сознании с легкостью: близость интонационной формы внутренней форме (то есть идеальным художественным энергиям) мгновенно смыкает духовное с материально-звуковым” [6, с. 153].

Уже в природе самого звука таится энергия непосредственного воздействия на мышечную систему человека, “приглашения” к диалогу с музыкальным содержанием минуя сознание. Логическая аргументация интонационно-звуковых структур наступает позже. Телесные реакции становятся опосредующим звеном между эмоциональным откликом и мышлением. Ими обусловлено вхождение в интонационно-образное пространство музыки: переживание, внутреннее созерцание, погружение, рефлексия. При удачно выбранном ракурсе восприятия диалогичность общения не ограничивается рамками художественного мира музыкального произведения, выходит далеко за его пределы, трансформируется в созидательный диалог тела и сознания. Опыт как одного, так и другого – характеризуется совершенно разными адаптационными механизмами и телесными техниками познания. Так, тело выполняет функцию индикатора восприятия, его эмоциональной составляющей; сознание – детектора (отбора) ассоциативных представлений, их соответствия или несоответствия интонационно-образному материалу музыки. Опыт тела консервативен, формируется с первых дней жизни человека, практически не меняя выработанных стереотипов отклика на восприятие искусства, в то время как эволюция сознания не имеет временных, возрастных и социокультурных границ, непрерывно развивается под воздействием образования, искусства, науки, общения с другими людьми, самовоспитания.

В равной степени такому переосмыслению подвергаются и реакции. Сознание не вступает в противоречие с телом. Впитывая облагораживающие энергии музыки, оно освобождает его от бремени вещественности, наполняет жизненным тонусом, вовлекает в сотворчество, самоанализ механизмов восприятия. Этим объясняется неисчерпаемость художественного познания образного материала, постоянного обновления, обнаружения в нем новых смысловых ресурсов, чувств, мыслей, переживаний человека. Например, эволюция восприятия Колыбельной песни в одних ситуациях восприятия ограничивается познанием бытового содержания жанра (подготовки ко сну); в других, связано с расставанием с прошедшим днем; в третьих, с последним днем жизни. Может быть, по этой причине заключительный хор № 78 из Пассиона “Страсти по Матфею” написан И.С. Бахом в жанре колыбельной песни “Спокойно, сладко спи”.

Общение с музыкальным искусством основано на взаимодействии как минимум трех составляющих “Я” человека: тела, сознания и интуиции. Их взаимосвязь невозможно объяснить с позиций вычислительного подхода, исключающего из научного познания

присутствие субъективных факторов. В музыкальном восприятии они приобретают доминирующее значение. Воспринимая музыку, мы познаем не только непосредственно содержание, но и самих себя, через свое тело, а через него и собственный духовный мир.

Описание процессов, проявляющихся в динамике взаимодействия телесного и духовного в восприятии музыкального искусства (переживаний, телесных откликов, интуиции) перспективно в координатах синергетического исследования. Основанием для такого утверждения служат *открытость* музыкального восприятия внешним воздействиям (образования, критики, средств массовой коммуникации); *взаимодействие* множества составляющих: воображения, фантазии, объективного и субъективного; *наличие нелинейных связей* с другими людьми, носителями самых противоречивых суждений об искусстве. Восприятие музыки опирается на целостный жизненный опыт, а не его отдельные элементы, сознание и подсознание, является открытой системой, органично включенной в круг систем более широкого порядка, всей художественной культуры и жизни в целом. Поддерживая с ней постоянный информационный обмен, восприятие позволяет человеку устанавливать взаимосвязи с многочисленными артефактами музыкального искусства на личностном духовно-телесном уровне. Границы духовного и телесного при этом оказываются размытыми. Здесь трудно отделить одно от другого. Именно по этой причине процесс воспитания музыкального восприятия необходимо рассматривать целостно, холистически, в рамках единой системы телесно-духовного познания и эстетического переживания. "...Сознание отелеснено, воплощено (embodied mind), а тело одухотворено, оживлено духом. Подвижность духа означает подвижность тела, и наоборот. <...> Тело и душа, мозг и сознание находятся в отношении циклической, взаимной детерминации" [4, с. 16, 21]. Попытки отделить телесные реакции от сознания, вывести их в область неосознаваемого, создают помехи в объяснении феномена восприятия музыки, выбора средств и методов его воспитания. Слухотворные действия представляют не что иное, как унифицированный язык музыки, генетически близкий человеку, определяющий суть невербальной звуковой коммуникации, необходимой для ориентации в мире тонких не овеществленных материй: чувств, эмоций, переживаний, размышлений о смыслах художественной культуры и бытия, которые несут в себе, прежде всего, жанры классического музыкального искусства.

Выводы. Невозможно обрести опыт переживания музыки, не отработав эти процессы через механизмы телесного познания. Духовное в музыкальном искусстве получает воплощение в интонации, как свойстве живой материи, пронизанной телесным опытом и сознанием человека. Разъять духовное и телесное в восприятии музыки нереально. "Бесконечно богатая информация, закодированная в звуковых параметрах интонации, считывается не рассудком, а динамическими состояниями тела" [6, с. 22]. Общение с музыкой на духовно-телесном уровне открывает возможность самоощущения настоящего времени, что чрезвычайно важно для современного человека, стремящегося навстречу будущему, не замечающему в суете тревог и событий личного присутствия в нем, не использующему в достаточной мере возможностей для согласования жизненных позиций с идеалами художественной культуры, проверенных опытом многих поколений. Этим определяется гуманистический смысл воспитания искусством.

Духовно-телесное переосмысление процесса музыкального восприятия может обогатить педагогику дополнительными возможностями в раскрытии воспитательных и развивающих потенциалов музыки, овладения стратегиями интонационно-телесного познания содержания, учитывающими все стороны этого процесса. Практико-ориентированную значимость модели телесно-духовного восприятия музыки, возможность ее применения в педагогике усматривается в следующем:

- разработке интонационно-телесной модели развития музыкального восприятия;
- обоснования методов воспитания музыкального восприятия как мышления, обнаружения в содержании музыки личностных смыслов;
- актуализации интонационных стратегий анализа музыкальных произведений.

Внедрение модели телесно-духовного восприятия в педагогическую действительность открывает перспективы совершенствования музыкального воспитания, преодоления предметно-зрительных установок, визуализации содержания музыки, как не отвечающих ее природе. Музыкальное восприятие резонирует с телом, но не каждый осознает причины такого резонанса, связи его с психикой. Художественная эмоция является слепком жизненной эмоции, уникальным строительным материалом содержания музыки, творчески переработанным композитором, воплотившим телесный и духовный опыт переживаний жизни. Скачки в высокие духовно-эстетические и нравственные смыслы, в философию музыки, минуя телесный уровень восприятия, не приводят к значимым педагогическим результатам, выглядят, как минимум, наивными. Музыка – искусство, открытое для восприятия, несущее духовно-телесные ориентиры близкие человеку не должна предьявляться начинающему слушателю (ребенку, школьнику, студенту) в форме деклараций, голых абстракций, бездоказательных схем и умозаключений.

Восприятие искусства не имеет ограничений, постоянно обогащается, зависит от жизненного опыта человека, интересов, образования, личностных устремлений, социального окружения и многих других факторов. Содержание сказки, прочитанной в детстве, понравившееся музыкальное произведение освещаются новыми смысловыми оттенками по мере взросления человека, на протяжении всей его жизни, что объясняется неисчерпаемостью художественных образов. Ответственной задачей педагогики музыкального восприятия, художественно-педагогического анализа музыки, других мероприятий, связанных с этим процессом, является раскрытие тех сторон содержания, ключевых интонационных центров, которые смогут “плодоносить” в образном мышлении творческими находками, эвристическими открытиями себя через гармонию духовного и телесного.

Список использованных источников

1. Ожегов, С.И. Словарь русского языка / С.И. Ожегов. – М.: Рус. яз. – 1986. – 797 с.
2. Юнг, К. Душа и миф: шесть архетипов / К. Юнг. – М.-К. : ЗАО “Совершенство”. – “Port-Royal”, 1997. – 384 с.
3. Буева, Л.П. Духовность и проблемы нравственной культуры / Л.П. Буева // Вопросы философии. – 1996. – 384 с.
4. Бескова, И.А. Природа и образы телесности / И.А.Бескова, Е.Н. Князева, Д.А. Бескова. – М.: Прогресс-Традиция, 2011. – 456 с.
5. Асафьев, Б.В. Музыкальная форма как процесс. – Кн. Первая и вторая / Б.В. Асафьев. – Л. : Музыка, 1971. – 376 с.
6. Медушевский, В.В. Интонационная форма музыки / В.В. Медушевский. – М. : Композитор, 1993. – 262 с.
7. Холопов, Ю. Н. О формах постижения музыкального бытия / Ю.Н. Холопов // Вопросы философии. – 1993. – № 4. – С.106-114
8. Бергсон, А. Собр. соч. – Т.1 : Материя и память / А. Бергсон. – М. : Московский клуб, 1992. – С.160-317

The article underlines the problems of spiritually corporal connections between music intonation and life experience of a person, their foregrounding in the process of music perception, scientific grounds for the use of music education .It isn't possible to find the experiment to experience the emotional call of the musical maintenance, as the self-expression of the other man's soul, working the given perception. T h e spiritual and corporal comprehension the problem of the development ability of the musical perception can enrich pedagogic with new apportio in uncovering musical potential, possession the individual strategy of the intonation and spiritual knowledge and analysis, its maintenance, taking into consideration all sides of man's experiment. The process of music perception has aural-motors character that is attended by active corporal responses. Corporal reactions don't reach the zone of active attention till the listener pay attention to this. Preparation of corporal consciousness for musical perception defines the essence of auditory observation as key principle of brin-ging up the culture of music perception of personality.

Key words: intonation, music perception, spirituality, corporality.

УДК: 378.015.31:78

Совік Тетяна

Sovik Tetiana

УДОСКОНАЛЕННЯ ЗМІСТОВО-ТЕХНОЛОГІЧНОГО АСПЕКТУ МУЗИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ

IMPROVEMENT OF CONTENT AND TECHNOLOGICAL ASPECTS OF MUSICAL TRAINING OF STUDENTS

У статті розглядаються шляхи удосконалення змістово-технологічного процесу музичної підготовки студентів: розроблення інноваційного змісту, форм, методів та засобів ефективного засвоєння студентами теоретичних знань, оволодіння практичними вміннями і навичками творчої музично-естетичної діяльності. Одним із шляхів удосконалення змістово-технологічного аспекту музичної підготовки студентів є застосування комплексного планування й організації навчального процесу. Він забезпечується викладанням курсу “Музичне виховання й основи хореографії з методикою викладання” із застосуванням музичного нотатора *Finale*.

Ключові слова: змістово-технологічний аспект, комплексний підхід, метод, комп’ютерні технології, музичний нотатор *Finale*.

Удосконалення змістово-технологічного аспекту музичної підготовки студентів передбачає розроблення інноваційного змісту, форм, методів та засобів ефективного засвоєння студентами теоретичних знань, оволодіння практичними вміннями і навичками творчої музично-естетичної діяльності.

Розвиток вищої школи, зокрема мистецької освіти, прогнозує якісну зміну підходів до визначення змісту, форм, методів та засобів пізнавальної діяльності студента. Актуальним сьогодні є використання сучасних комп’ютерних технологій, які виступають як засіб інтенсифікації, стимулювання інтересу до навчально-виховного процесу, підвищення кваліфікації майбутніх учителів, їх саморозвитку та самоорганізації.

Застосування комп’ютерних технологій у музиці розглядалось багатьма науковцями. Так, В. Козлін досліджує застосування комп’ютера в дитячому віці (в школі й дома), О. Несторенко вказує на необхідність інформаційної просвіти суспільства загалом, Є. Силантієва звертає увагу на застосування інформаційних технологій у середньому професійному навчанні музикантів [4], Є. Медведєв і В. Трусова розробили ази користування музичною грамотою на комп’ютері, О. Чайковська у своїх працях указує на застосування мультимедійних технологій у мистецькій освіті, В. Штепа аналізує застосування комп’ютерних навчальних програм на уроках музики в 5-6 класах [6]. В. Олійник розробив методичний посібник для студентів музичних факультетів “Робота з музичним нотатором *Finale*” [3]. Однак питання використання мультимедійних технологій у музично-естетичному навчальному процесі майбутніх учителів початкових класів не розглядалось.

Ураховуючи особливості музично-естетичної підготовки майбутніх учителів початкової школи (неволодіння музичним інструментом, відсутність початкової спеціальної музичної освіти, недостатній обсяг годин для вивчення музичних дисциплін тощо), застосування комп’ютерних технологій у процесі вивчення музичних дисциплін є доцільним та виваженим. “Потреби розвитку музичного мистецтва та комп’ютеризації освітніх програм певною мірою впливають на структурні зміни в підготовці професійних кадрів та реорганізацію всієї освітньої системи, а глобальна комунікація і зростання рівня мобільності суспільства відіграли стимулюючу роль в розробленні навчальних програм із використанням засобів сучасних інформаційних технологій” [2, с. 3].

Сьогодні застосування комп'ютерних технологій у навчальному процесі є не тільки актуальним, а й необхідним – формування потреби в студентів самостійно здобувати знання, а в майбутніх учителів початкової школи це ще й засіб відтворення музичного звуку (не володіють грою на спеціальному інструменті), в умовах кредитно-модульної системи навчання – раціональне використання великого обсягу інформації за короткий проміжок часу. Тому використання комп'ютерних технологій у навчанні музики має стати пріоритетним напрямом розвитку сучасної освіти.

Аналізуючи комп'ютерні програми музичного спрямування (для прослуховування музики, для запису музичної інформації на CD/DVD-диски та інші електронні носії, для вивчення історії та теорії музики, для створення та аранжування музики, нотатори для набору нотного тексту), зосередили увагу на музичному нотаторі Finale як найзручнішому в застосуванні для навчання музики майбутніх учителів початкової школи. Використання цієї програми дозволяє записувати, редагувати і друкувати нотні партитури та окремі партії (інструментальні, вокальні) – виконує письмову фіксацію нотних знаків та відтворює їх звучання.

Для активізації засвоєння студентами знань із музичних дисциплін, навчально-виховний процес у вищому навчально-виховному закладі має базуватися на таких дидактичних принципах: принцип систематичного та послідовного навчання (зв'язок нового матеріалу з уже відомим, вивчення матеріалу від простого до складного тощо); принцип усвідомленого засвоєння знань (сприяє виробленню стійких навичок, самостійності мислення); принцип міцності знань (послідовне накопичення музичних знань і вмінь); принцип доступності навчання (процес навчання будується на рівні реальних можливостей студента); принцип наочності навчання (показ та пояснення, аналіз прийомів навчання і методичні вказівки); принцип індивідуального підходу (постановка завдань кожному окремо, відповідно до індивідуальних можливостей і здібностей); принцип активності (потреба в активній діяльності для закріплення знань); принцип єдності виховання, освіти і розвитку (засвоєння художніх стилів через усвідомлення художньо-естетичного, морального, духовного потенціалу музичного твору); дидактичний принцип зв'язку навчання з життям (щоб зрозуміти твір мистецтва, потрібно усвідомити епоху, стиль життя, в яку він був створений), принцип науковості [1]. Вищезазначені принципи тісно взаємопов'язані між собою, і їх використання у комплексі залежить від поставленої викладачем мети і змісту навчального процесу.

Аналіз змісту музично-естетичної підготовки майбутніх учителів початкової школи, який відображено в навчальних планах напряму підготовки 6.010102 Початкова освіта спонукав до його доопрацювання. Як результат, пропонуємо комплексний виклад музичної дисципліни “Музичне виховання і основи хореографії з методикою викладання” із застосуванням музичного нотатора Finale.

Музичний нотатор Finale “замінює” певною мірою музичний інструмент, виступає засобом для навчання студентів основам музичної грамоти, закріплення отриманих знань та застосування в практичній діяльності (створення партитури для співу пісні, гри на дитячих музичних інструментах, ілюстративного матеріалу під час пояснення теоретичних понять тощо).

Для формування навичок музичної діяльності майбутніх учителів початкової школи в процесі вивчення музичних дисциплін раціональними є такі методи:

- пояснювально-інформаційні (розповідь, діалогічне спілкування, поточний коментар, ілюстраційно-словесне пояснення);
- практико-діяльнісні (методи розвитку музичного сприйняття – порівняння, руйнування; метод вправлянь; рухи, гра на дитячих музичних інструментах, музично-дидактична гра, імпровізація вокальна, інструментальна, інсценізування).

Опираючись на навчальний план напряму підготовки 6.010102 Початкова освіта, формування музично-естетичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у процесі вивчення музичних дисциплін відбувається у таких формах: колективній (лекція, відвідування

музичних концертів, проведення фрагменту уроку музики), груповій (лабораторні та практичні заняття, постановка інсценізації пісні, музичної казки, хореографічного етюд тощо), індивідуальній (самостійні роботи, виробнича практика).

Одним із шляхів удосконалення змістово-технологічного аспекту музичної підготовки студентів є застосування комплексного планування і організації навчального процесу. Він забезпечується викладанням курсу “Музичне виховання й основи хореографії з методикою викладання”. Для кращого засвоєння матеріалу необхідно читати основи теорії музики, методика музичного виховання, основи хореографії в комплексі, тоді студенти зможуть застосовувати знання з однієї дисципліни під час практичної діяльності з іншої. Взаємодіючи між собою, вищезазначені дисципліни доповнюють одна одну, висвітлюють конкретну тему з різних боків і різними засобами виразності створюють можливість глибшого його засвоєння. При цьому знання мають бути дієвими, а не пасивно-споглядальними. В результаті цього у змісті навчання передбачається певний запас теоретичних знань, що забезпечує високий рівень сформованості вмінь та навичок [5].

Отже, програма музично-естетичної дисципліни “Музичне виховання і основи хореографії з методикою викладання” розроблена так, що отримані теоретичні знання одразу закріплюються в практичній діяльності. Тому знання будуть швидше усвідомлені, адже студенти мають можливість бачити не лише науковий, а й практичний зміст їх використання; спрямованість навчального і практичного матеріалу для задоволення потреб і вимог початкової школи щодо музично-естетичного виховання молодших школярів.

Зміст теоретичної підготовки

№ з/п	Назва змістового модуля. Теми і підтеми	К-сть годин
Тема 1 Вступ. Завдання і зміст музичного виховання учнів молодшого шкільного віку		
1.1	Вступ. Завдання і зміст музичного виховання учнів молодшого шкільного віку 1. Музичне виховання як складова естетичного виховання дітей. 2. Завдання музичного виховання в школі. 3. Шляхи формування у молодших школярів музичних навичок і вмінь. 4. Методи і прийоми навчання музики.	1
Тема 2 Основи музичної грамоти (з елементами застосування нотного нотатора Finale) з методикою викладання у початковій школі		
2.1	Основи музичної грамоти (із застосуванням музичного нотатора Finale). Звук, його властивості. 1. Звукоряд, поділ його на октави. Регістри. 2. Запис висоти звуків (із застосуванням музичного нотатора Finale). 3. Тривалість звуків та її запис (із застосуванням музичного нотатора Finale). 4. Основні принципи й методи засвоєння музичної грамоти у початковій школі.	1
2.2	Основи музичної грамоти. Метр, такт, розмір (із застосуванням музичного нотатора Finale). 1. Основні прийоми диригування. 2. Лад і тональність. Поняття про мажор і мінор. 3. Ступені ладу. Гама. 4. Тризвук (із застосуванням музичного нотатора Finale). 5. Дві системи назв звуків. 6. Метроритмічні особливості музики, вивчення понять, пов'язаних з ладовими музично-слуховими уявленнями (методика викладання у початковій школі).	1

2.3	<p>Основи музичної грамоти. Побудова мажорної гами.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Тон і півтон. 2. Знаки альтерації (із застосуванням музичного нотатора Finale). 3. Поняття про членування мелодії. 4. Ознайомлення зі ступенями релятиву. 5. Темп у музиці (із застосуванням музичного нотатора Finale). 6. Спосіб звуковедення (із застосуванням музичного нотатора Finale). 7. Динамічні відтінки (із застосуванням музичного нотатора Finale). 8. Ознайомлення з формою музичного твору (методика викладання у початковій школі). 	1
2.4	<p>Основи музичної грамоти. Паузи (із застосуванням музичного нотатора Finale).</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Затакт. 2. Тричастинний метр. 3. Інтервали. 4. Активізація музичного слуху дітей (методика викладання у початковій школі). 	1
Тема 3 Види музичної діяльності з методикою викладання		
3.1	<p>Методика формування музичного сприймання молодших школярів</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Особливості музичного сприймання дітей. 2. Основні етапи ознайомлення учнів з музичним твором. 3. Методи розвитку музичного сприймання в процесі слухання й аналізу музики. 	1
3.2	<p>Методика навчання співу у початковій школі</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Вокально-хорове виховання у початкових класах. 2. Анатомо-фізіологічні особливості органів голосового апарату. 3. Гігієна, співацький режим і охорона дитячого голосу. 4. Етапи розучування пісні. 	1
3.3	<p>Музично-творча діяльність</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Види творчих завдань. 2. Творчі завдання в співацькій діяльності. 3. Ускладнення творчих завдань. 4. Музично-дидактичні ігри, їх види та методика проведення. 	1
3.4	<p>Гра на дитячих музичних інструментах як вид музичної діяльності</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Значення гри на дитячих музичних інструментах. 2. Класифікація дитячих музичних інструментів. 3. Методика навчання дітей гри на дитячих музичних інструментах. 	1
3.5	<p>Завдання і зміст хореографічного мистецтва учнів молодшого шкільного віку</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Методи і прийоми навчання хореографічним рухам. 2. Характеристика хореографічної діяльності в початковій школі. 	1
Тема 4 Форми організації музичної діяльності учнів молодшого шкільного віку		
4.1	<p>Методичні рекомендації до планування уроку музики.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Особливості проведення уроків музики. 2. Методичні рекомендації до складання плану-конспекту уроку. 	1
4.2	<p>Позаурочна музична діяльність</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Масові форми позаурочної музичної роботи. 2. Гурткові форми позаурочної музичної роботи в школі. 3. Види музичної діяльності в групі продовженого дня. 4. Вимоги до складання сценарію свята. 	1

Студентам пропонується необхідний і достатній теоретичний матеріал для засвоєння програми з музики за 1–4 класи, і відповідно формуються вміння і навички, необхідні для проведення (у майбутньому) повноцінного уроку музики в початковій школі. Важливим у цій роботі є ознайомлення з підручниками з музики для 1–4 класів, їхнім матеріалом, а також опрацювання на практиці музичного репертуару. Тобто зміст навчання у вищому навчальному закладі має орієнтуватися на практику роботи в школі й перебувати з нею в постійному взаємозв'язку. Це сприятиме оптимізації всієї системи музично-естетичного виховання майбутніх учителів початкових класів на педагогічних факультетах, забезпеченню перевірки здобутих студентами знань, умінь і навичок на практиці.

Найбільшу складність майбутні вчителі відчувають під час презентації нового твору з будь-якого виду музичної діяльності – співу, слухання, гри на дитячих музичних інструментах, музичній грі, музично-ритмічних рухів. Це пов'язано з їх невмінням грати на музичному інструменті, звідси – невміння відтворити мелодію, необхідну для вивчення (вокально також важко, оскільки не всі студенти мають гарний музичний слух). Тому для усунення цієї проблеми пропонуємо використати міждисциплінарні зв'язки, а саме: застосувати інформаційні та комп'ютерні технології. Такі технології дають змогу розв'язати найрізноманітніші завдання, пов'язуючи технічні можливості комп'ютера з розумом людини. Так, наприклад, пояснюючи студентам поняття мажорного і мінорного ладу, побудови мажорного і мінорного тризвуків, викладач пропонує навчитися будувати тризвуки від заданої ноти за допомогою музичного нотатора Finale. Виконуючи це завдання, студент повторює місцезростащування нот на нотному стані, закріплює теоретичні знання – з чого складається мажорний і мінорний тризвук, застосовує знання на практиці, збагачує свій слуховий досвід – сприймає їх на слух, адже ця програма відтворює набраний нотний матеріал у слуховому варіанті. Використання такого способу вивчення теоретичного матеріалу із застосуванням роботи з музичним нотатором Finale у вивченні нової теми з теорії музики, співу (студент набирає мелодію пісні на комп'ютері й прослуховує її, якщо самостійно не може просольфеджувати твір), тактування (набір тактів і прослуховування їх, тактуючи у розмірі 4/4, 2/4, 3/4 тощо), виконання індивідуальних завдань, прикладів тощо, сприяє глибокому і всебічному усвідомленню матеріалу студентами, а також дає викладачеві зворотню інформацію про рівень його засвоєння. Водночас, ця методика допоможе студентам у їх подальшій практичній діяльності повноцінно проводити уроки музики в початковій школі (застосовуючи замість гри на музичному інструменті вміння працювати на комп'ютері з музичним нотатором Finale: слухання музичного твору, демонстрація пісні, музично-дидактичні ігри, музична грамота тощо). Цьому найбільше сприяють практичні й лабораторні заняття, на яких теоретичні знання реалізуються на практиці та які відповідають специфіці вивчення музичних дисциплін.

Студенти педагогічних факультетів, які в процесі вивчення дисципліни “Музичне виховання і основи хореографії з методикою викладання” набувають навички набору нотного тексту з нотатором Finale є підготовленими до подальшої роботи в школі з музично-естетичного виховання дітей. Адже тут у простій і доступній формі описані ключові моменти для роботи з нотатором Finale. Ми сподіваємось, що використання комп'ютерних технологій саме у вивченні основ теорії музики стане необхідним у сучасній професійній освіті майбутнього вчителя початкової школи. Використовуючи технічні можливості комп'ютера, студенти педагогічних факультетів можуть записувати, редагувати і друкувати партитури та окремі партії (як інструментальні, так і вокальні) і, отже, озвучити будь-яку мелодію. Водночас, вирішили ще одну проблему, яка стоїть перед викладачем музично-естетичних дисциплін на педагогічних факультетах – закріплення і застосування знань із основ теорії музики в практичній діяльності: студенти закріплюють свої знання під час набору нот на комп'ютері, знаків альтерації, динамічних відтінків, розміру і темпу; чують звучання інтервалів, мажорних і мінорних тризвуків тощо. Глибокому, швидкому і міцному засвоєнню теоретичних знань сприяє закріплення останніх на практиці. Для цього використали внутрішній зв'язок дисциплін через

розкриття змісту їх тем. Теми подані в такій послідовності, що зміст першої знаходить своє віддзеркалення і реалізацію на якісно іншому рівні в змісті наступної теми. Так, наприклад, вивчаючи тему з основ теорії музики “Динаміка, динамічні відтінки як засіб музичної виразності” (впродовж якої ознайомимось із поняттям “динаміка”, основними динамічними відтінками, їх значенням як засобу музичної виразності), застосовуємо ці знання в роботі з музичним нотатором Finale (як позначаються динамічні відтінки у нотному записі, де вони розташовуються, відтворюємо їх звучання: так, для виставлення динамічних відтінків у партитурі на панелі інструментів робимо активною клавішу “Функція експресії” – з’являється тимчасове меню “вираження”, одночасно з цим на початку нотного стану висвітлюється прямокутник із чотирма трикутниками, які вказують на місце появи динамічного відтінку (над нотним станом чи під ним); підводимо курсор туди, де має бути виставлений динамічний відтінок і двічі натискаємо ліву клавішу миші – на екрані манітора відкривається діалогове вікно з таблицею динамічних відтінків; обираємо потрібний динамічний відтінок, активуємо “текст” і натискаємо “вибрати”; після чого у наступному діалоговому вікні відмічаємо крапкою чи обраний нами динамічний відтінок буде виставлений під усіма нотними станами партитури, чи лише під одним; натискаємо “Ок” – і на нотному стані з’являється обраний нами динамічний відтінок тощо), паралельно вивчаємо тему “Розгляд поняття “динаміка” в початковій школі” з методики музичного виховання (методи і прийоми, які застосовуються під час навчання учнів молодших класів поняття “динаміки”, її відтінків). Отже, розглядаємо певне поняття з різних боків, що забезпечує глибоке і міцне засвоєння навчального матеріалу.

В основу змісту програми закладені вимоги шкільної програми до уроку музичного мистецтва в початковій школі. Намагались у статті спрямувати майбутніх учителів на максимальне вивчення теоретичного і практичного навчального матеріалу, необхідного як для проведення уроків музичного мистецтва, так і для всієї подальшої музично-естетичної роботи з молодшими школярами. Так зосереджуємо увагу на практичній підготовці фахівця для початкової школи.

Удосконалення змістово-технологічного аспекту музичної підготовки студентів створює передумови для глибинного розвитку особистості майбутнього вчителя як у музично-естетичному, так і в педагогічному аспектах; дозволяє більш ефективно формувати музично-естетичну компетентність майбутніх учителів, а також розвивати і закріплювати інтерес до професійно-педагогічної діяльності.

Список використаних джерел

1. Олексюк О.М. Музична педагогіка: навчальний посібник / О.М. Олексюк. – К. : КНУКіМ, 2006. – 187 с.
2. Олійник В.Ф. Методика застосування комп’ютерних технологій в музиці : навч. посібник / Василь Федорович Олійник. – Кам’янець-Подільський: Видавець П П Зволейко Д.Г. 2009. – 168 с.
3. Олійник В.Ф. Робота з музичним нотатором Finale: методичний посібник / В.Ф. Олійник. – Кам’янець-Подільський державний університет, редакційно-видавничий відділ, 2005. – 34 с.
4. Силантьева Е. Об информационных технологиях в среднем профессиональном образовании музыкантов / Е. Силантьева // Музыка и электроника. – М., 2005. – №1. – С. 19–21.
5. Совік Т.В. Технології формування музично-естетичної компетентності студентів педагогічних факультетів / Т.В. Совік // Актуальные проблемы педагогики искусства: материалы второй международной научно-практической конференции, 22-23 апреля 2010 г. – Могилев: УО “МГУ им. А.А. Кулешова”, 2010. – С. 176–179.
6. Штепа В. Комп’ютерні навчаючі програми на уроках музики в 5-6 класах / В. Штепа // Комп’ютер у школі та сім’ї. – К., 1999. – №3. – С. 31–33.

The article considers ways to improve the content and process-musical training students: development of innovative content, forms, methods and means of effectively mastering theoretical knowledge, practical skills and mastering the skills of creative musical and aesthetic activities. One of the ways to improve the technological content and aspects of musical training of students is a comprehensive planning and organization of educational process. It provides teaching course "Musical education and the basics of dance teaching method" using music notator Finale.

Music notator Finale "replaces" somewhat musical instrument, a means to teach students the basics of music literacy, reinforce your knowledge and application in practice (creating scores for singing songs, playing children's musical instruments illustrations while explaining theoretical concepts, etc.).

The basis of the program content requirements laid curriculum lesson of music in elementary school. We tried to steer future teachers studying at the maximum theoretical and practical training material required for music lessons, and for all further musical and aesthetic work with younger students. So we focus on practical professional training for primary school.

Improvements in content and technological aspects of musical training of students creates conditions for in-depth development of future teacher as a musical aesthetic and the pedagogical aspects; allows more efficient form of music and aesthetic competence of future teachers, and developing secure and interest in professional and educational activities.

Key words: *content and technological aspects, comprehensive approach, method, computer technology, music notator Finale.*

УДК 37.016:78

Терещенко Тетяна

Tereschenko Tetiana

МЕТОДОЛОГІЧНЕ ПІДГРУНТЯ МУЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ У ВЗАЄМОДІЇ ШКОЛИ ТА СІМ'Ї

METHODOLOGICAL BASIS OF TEENAGERS' MUSICAL EDUCATION IN SCHOOL AND FAMILY INTERACTION

У статті розглядаються методологічні засади музичного виховання підлітків у процесі взаємодії школи та сім'ї. На основі наукових джерел у галузі філософії, соціології та педагогіки зроблений висновок, що фамілістичний та аксіологічний підходи забезпечують пошук нового змісту, методів і засобів формування сімейних духовних цінностей; установа інтегративних зв'язків, заснованих на партнерстві школи та сім'ї.

Ключові слова: *фамілістичний та аксіологічний підходи, взаємодія сім'ї та школи.*

Актуальність проблеми гуманізації особистості в сучасній соціокультурній ситуації, яка характеризується відсутністю в суспільній свідомості чітких світоглядних орієнтирів, різкою зміною традиційних духовно-моральних цінностей, недооцінкою ролі естетичної культури в освіті та вихованні підростаючого покоління, навряд чи викликає сумніви. Особливо гостро ця проблема стоїть у період становлення особистості в підлітковому віці.

У зв'язку з цим роль сім'ї в музичній освіті дітей та юнацтва набуває особливого значення як один з найважливіших чинників розвитку цілісної особистості у всьому багатстві її інтелектуального, духовного і творчого потенціалу. Відповідність нашого дослідження суті процесу гуманізації освіти полягає в цілеспрямованій орієнтації музичного виховання дітей на обов'язкову участь у цьому процесі трьох сторін (дитина – батьки – вчитель) при рівній значимості кожної з них.

У наукових джерелах із філософії та соціології наголошується на активізації процесів еволюції сім'ї та сімейних стосунків, і визначено три напрями дослідження трансформаційних процесів (Т. Оксенченко). Так, дослідники ліберального напрямку (О. Здравомислова, Н. Ромашевська та ін.) опираються на позитивну, а не кризову оцінку змін, які відбуваються в родинних стосунках; науковці, які розробляють об'єктивістський напрям (М. Мацковський, А. Харчев та ін.) пов'язують негативні зміни в сім'ї з кризовими явищами культури сучасного суспільства; прихильники алармістського напрямку (А. Антонов, В. Борисов) акцентують увагу на негативній спрямованості еволюції сім'ї в сучасній культурі, пояснюючи її розпадом традиційних цінностей, якими керувалась сім'я в попередні часи.

Глобалізаційні процеси та науково-технічний прогрес у ХХ ст. сприяли тому, щоби виховання гуманістичних цінностей стало провідним принципом, який ставив за мету розкриття і розвиток сутнісних сил і можливостей кожної особистості. Процес переоцінки цінностей, що відбувається у суспільстві привернув увагу філософів до низки ряду аксіологічних проблем. Так, у працях сучасних філософів М. Бережного, М. Бокачова, А. Гусейнова, В. Давидова, А. Здравомислова, О. Соколової, П. Таланчука аналізувались різноманітні аспекти функціонування гуманістичних цінностей.

Концептуальним завданням нашої розвідки є висвітлення основних методологічних чинників, які в умовах глобальних трансформаційних процесів в українському суспільстві, обумовлюють механізми і ступінь впливу на функціонування системи взаємодії сім'ї та школи, метою якої є музичне виховання дітей.

Молодь підліткового віку являє собою соціально-демографічну групу, яка знаходиться на стадії становлення і досягнення соціальної зрілості, тому вона найбільш гостро і непередбачувано реагує на всі процеси, що відбуваються в суспільстві, в тому числі і на процес соціального розшарування, внаслідок якого спостерігається зниження загальнодоступності сфер освіти, культури, дозвілля і спорту. Середовищем, де закладається мотиваційна структура поведінки дитини, відбувається вплив культури на особистість є сім'я, що є носієм традицій і чинником взаємодії людини й суспільства (Б. Цимбалістий).

Як зазначає К. Гайдукевич, сім'я – це первинна інституалізована соціальна група, яка репрезентує спільне життя людей і виконує найважливішу роль у відтворенні життя, вихованні дітей, їх соціалізації та зв'язку з суспільством на всіх рівнях сучасної соціокультурної практики. Будучи компонентом соціальної структури суспільства, сім'я фокусує у собі практично всі сфери культурної діяльності [3, с. 7].

Визначення сім'ї як первинного та одного з основних агентів соціалізації, висунуте Т. Парсонсом [7], стало загально визнаним. Саме в сім'ї формується вектор спрямованості становлення молоді людини і її подальшої життєдіяльності шляхом створення батьками умов для вільного розвитку дитини і залучення її до духовних цінностей.

Як зазначає О. Михайленко, "особливістю сім'ї як форми соціальної організації є особливі духовні відносини, властиві тільки для приватного життя родини. Саме в родині кінцевою метою всіх процесів є виховання особистості, набуття індивідуального морального стрижня, морально-етичне становлення індивіда. Сім'я формує духовну сферу людини, розвиває її чесноти, залучає до світу культури [5, с. 147–157].

Наукові джерела доводять, що визначальну роль у сімейному вихованні відіграє мистецтво і, зокрема, музичне, яке має позитивний вплив на морально-естетичний розвиток особистості дитини, її свідомість, почуття і поведінку, та є однією зі складових сімейних духовних цінностей. До умов, які впливають на ефективність музичного виховання як одного з елементів сімейних духовних цінностей, відноситься розуміння суспільством, ученими, учительством, батьківською громадськістю сутності, особливостей і протиріч процесу виховання; перехід державних, соціальних інститутів, зокрема сім'ї, на фамілістичну парадигму й аксіологічну спрямованість виховання, що передбачає пошук нового змісту, методів і засобів музичного виховання як елементу сімейних духовних цінностей; встановлення інтегративних зв'язків,

заснованих на партнерстві з метою вироблення оптимальних технологій взаємодії всіх учасників виховного процесу.

Фамілізм (familism) – модель соціальної організації, у якій сімейні цінності й інтереси домінують над індивідуальними. Фамілізм у науці – школа соціології, яка за відправну точку аналізу бере сім'ю, а не індивіда, та відстоює перевагу цінностей сімейного способу життя над відповідними цінностями індивідуального існування.

Згідно фамілістичній парадигмі, сучасна криза сім'ї пов'язана з тим, що як соціальний інститут і мала група вона перестає виконувати свої традиційні функції, багато з яких реалізуються іншими інститутами або взагалі зникають. Насамперед це установка на репродуктивну поведінку, пріоритетність якої знижується і стає неконкурентоспроможною порівняно з позасімейними цінностями, такими як кар'єра, гроші, успіх, дозволя, що займають високе положення в ієрархії соціально-ціннісних орієнтацій молоді.

Отже, на постіндустріальному етапі розвитку суспільства функції сім'ї трансформуються, змінюється їх співвідношення, однак сім'я залишається основним осередком відтворення населення, де нові покоління не тільки з'являються на світ, але і відбувається формування їх якостей як суб'єктів свідомої суспільної діяльності. У сім'ї формується основа продуктивних здібностей людини, тобто того запасу здоров'я, знання, вміння, здібностей, мотивацій, які має людина і які вона використовує у виробництві; тих якостей, сукупність яких у сучасній економічній науці отримала назву людського капіталу. Засновники і послідовники теорії людського капіталу визнають значення сім'ї як важливої ланки в процесі його формування, в якій закладаються основи всіх його складових [4; 9].

Сімейні духовні цінності розглядаються як позитивно значимі для родини явища і предмети дійсності з точки зору їх відповідності потребам сім'ї, здатності забезпечити її цілісність, тривалість і міцність сімейних стосунків. Вони залишаються неповторними й унікальними, незамінними жодними іншими цінностями. Вчені констатують, що в сучасному світі, у тому числі в Україні, очевидна криза цінностей, а звідси – залежність людини від примх економки” [5, с. 149].

Дослідженням цінностей як змістотворних підстав людського буття, що задають спрямованості та вмотивованості людському життю, діяльності й конкретним діям і вчинкам, займається філософська дисципліна аксіологія. У контексті нашого дослідження аксіологічна спрямованість виховання скерована на ціннісні орієнтації, які формуються під час навчання, оскільки саме цінності надають стійкості особистості вихованця, визначають принципи його поведінки, спрямовують інтереси та потреби особистості, регулюють мотиваційну сферу.

На думку багатьох науковців (І. Зимна, В. Караковський, О. Сухомлинська, З. Равкін та ін.), основою організації освітнього процесу має бути система цінностей, що є сукупністю провідних соціальних цінностей, гуманістичних пріоритетів сучасного суспільства і яка передбачає такі структурні компоненти: 1) фундаментальні, базові, наближені до загальнолюдських цінності (життя, людина, суспільство, щастя, істина, гуманізм тощо); 2) національні цінності (рідна мова, національні традиції та символи тощо); 3) громадянські цінності (демократичні права й обов'язки, толерантність до інакомислячих, релігійна терпимість тощо); 4) сімейні цінності (любов, повага, вірність, взаємопідтримка і тощо); 5) особистісні цінності (творча активність, життєвий оптимізм, морально-вольові якості тощо).

Виховна функція сім'ї порівняно з іншими функціями, має наскрізний характер, оскільки передача суспільних норм, цінностей, досвіду стосується усіх сфер сімейної діяльності й усіх сфер життєдіяльності суспільства загалом. Саме тому важливою є тісна взаємодія сім'ї з іншими соціальними інститутами, що виконують виховні функції, забезпечуючи окремі складові виховання [8, с. 9]. Беручи до уваги висновки вітчизняних учених щодо аксіології як базису ціннісної освіти, розглядаємо аксіологічну спрямованість музичного виховання у взаємодії сім'ї та школи з позицій духовних пріоритетів у структурі особистісних орієнтацій

дітей підліткового віку. Тим паче, що роль сім'ї у розв'язанні виховних проблем ціннісного характеру, залучення дітей до цінностей може носити безперервний і систематичний характер.

Подібний підхід до музичного виховання дозволяє синтезувати різноманітні форми і методи комунікативної діяльності дітей та їх батьків, що дозволяє ефективно виховувати культуру спілкування, пізнання, потребу у змістовному проведенні дозвілля й організації власної вільної діяльності, служить задоволенню пізнавальних потреб, саморозвитку. Сім'я може і повинна бути першою сходинкою музичного виховання, яка покликана допомогти дітям полюбити музику, і тоді вона зробить життя яскравим, цікавим. Сприятлива атмосфера в сім'ї виникає в тому випадку, якщо батьки розуміють цінність музичного виховання і самі прагнуть розширити свій художній світогляд. Тоді знання та враження, одержувані підлітками в школі, збігаються з діями сім'ї. Багато батьків усвідомлюють, що спільність інтересів зближує їх з підлітком, дає змогу уникнути загострення відносин у кризовий період його життя. Для того, щоб відповідати творчим інтересам своїх дітей, вони займаються власним естетичним розвитком.

Практична робота з музичного виховання особистості підлітка показує, що необхідна діалогічна взаємодія педагога і сім'ї, яка побудована на гуманістичних принципах діалогічної взаємодії, рівності у спілкуванні і партнерства. Така діалогічна взаємодія дає змогу усвідомити проблему, вибір способів її рішення і моделювання можливих наслідків. Вплив педагога на батьків повинен відбуватися із залученням усього комплексу їх інтелектуальних, емоційних і психофізичних можливостей.

Уважають, що першим, хто вказав на виключну роль діалогової форми спілкування як засобу стимуляції можливостей людини, був Сократ. Мета його діалогічного методу полягала в допомозі співрозмовнику активізувати власні творчі потенції. Розроблені на принципах аристотелівської риторики, теорії спілкування й комунікації знайшли своє продовження в сучасних дослідженнях. Посилилася увага до аналізу діалогу й використання його з опорою на теоретико-методологічні здобутки М. Бахтіна, В. Біблера, Л. Виготського. Психологічні механізми зародження й здійснення діалогу, особливості його різних видів, можливості їх застосування в навчанні є предметом досліджень Г. Балла, Г. Кучинського, Н. Чепелевої, Т. Юрченко.

Визначальними засадами сучасного гуманізму, на думку Г. Балла, можна вважати: по-перше, переконання у величезних можливостях гармонійного розгортання позитивних (тих, що сприяють виживанню й розвитку) людських здатностей. Таке розгортання здійснюється на рівні окремих індивідів, людських спільнот і людства в цілому, знаходячи вияв у продуктивній суб'єктній (цілеспрямованій та осмисленій) активності (зокрема, цілепокладальній, рефлексивній, надситуативній, творчій тощо) і конструктивній діалогічній взаємодії суб'єктів (індивідуальних і групових); по-друге, впевненість у тому, що внесення гуманістичних засад у соціальні стосунки, є, по-перше, можливим (хоч і натикається на чималі перешкоди) і, по-друге, необхідним – з огляду як на прогресивні тенденції розвитку цивілізації, так і на притаманні йому небезпеки; по-третє, настановлення на сприяння узгодженому здійсненню окресленої діяльності індивідами, спільнотами та людством в цілому, взаємній підтримці індивідів і спільнот [1, с. 8-9].

Одним із принципів, побудованих на гуманістичній парадигмі, Г. Балл вважає принцип ефективної діалогічної взаємодії в межах людської культури. На думку автора, ефективнішими (з точки зору основоположної гуманістичної ідеї про якнайповніше розкриття людських здатностей) мають бути діалоги, що повніше використовують потенціал культури, органічно вписуючись у "великі діалоги", через які вона функціонує й розвивається [2]. Науковець наголошує, що слід надавати перевагу – відповідно до цього принципу – не звуженню, а розширенню і збагаченню культурного поля, у якому живе й діє особистість або соціальна спільнота. Причому це має здійснюватися не лише екстенсивним шляхом залучення якнайбільшої кількості високоякісних "культурних джерел", а й інтенсивним шляхом налагодження

між ними взаємодії у формі різноманітних діалогів – як зовнішніх, так і внутрішніх щодо кожного (чи то колективного, чи індивідуального) суб'єкта культурного процесу [1, с. 29].

Діалог сьогодні виступає як пріоритетний принцип освіти. Діалогічність освітнього процесу характеризується особливою формою взаємодії суб'єктів у системі навчання. Під час діалогу дві особистості починають утворювати спільний загальний психологічний простір і часову протяжність, створювати єдину емоційну “подію”, у якій взаємодія в загальному, об'єктному, монологічному розумінні вже не існує, а на її місці з'являється психологічна єдність суб'єктів, у якій розгортається процес для взаєморозкриття й взаєморозвитку, створюються умови для самовпливу [6, с. 157–161].

Саме такі умови існування людей сприяють розвитку їхньої творчості та розкриттю особистості. Отже, у музичному вихованні велике значення має діалог дитини з батьками, побудований на художніх інтересах її сім'ї та рівні культури батьків. Разом із тим прагнення підлітка до пізнання прекрасного, його музичні інтереси і потреби безпосередньо проявляються в сім'ї, стимулюють прилучення батьків до мистецтва. У цьому процесі діалогічна взаємодія сім'ї та школи допомагає створити сприятливі умови для духовного розвитку підлітка.

Розглянуті методологічні підвалини музичного виховання учнів підліткового віку у взаємодії школи та сім'ї мають теоретичне і практичне значення для обґрунтування сучасної стратегії розвитку мистецького освітнього простору і є частиною глибокої проблеми духовного розвитку особистості, а отже, безумовно, повинні знайти продовження в подальших дослідженнях.

Список використаних джерел

1. Балл Г.О. Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах): Видання друге, доповнене / Г.О. Балл. – Житомир: ПП “Рута”, Видавництво “Волинь”, 2008. – 232 с.
2. Библер В.С. На гранях логики культуры: Книга избранных очерков. / В.С. Библер. – М. : Русское феноменологическое общество, 1997. – 423с.
3. Гайдукевич К.А. Морально-естетичні цінності в духовній культурі сучасної української молоді сім'ї: автореф. дис ... канд. культурології / К.А. Гайдукевич. – Київ, 2011. – 19 с.
4. Грішнова О.А. Людський капітал: формування в системі освіти і професійної підготовки. / О.А. Грішнова. – К. : Т-во “Знання”, КОО, 2001, С. 80–88.
5. Михайленко О. Відродження сімейних цінностей як важливий напрям державної сімейної політики України [Електронний ресурс] / О. Михайленко // Державне управління та місцеве самоврядування. – 2014. – Вип. 2. – С. 147–156. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/dums_2014_2_18.pdf
6. Михайлюк І.В. Діалогічний підхід до професійної підготовки майбутніх психологів: сутність, перспективи / Михайлюк І.В. // Психолого-педагогічні засади діяльності фахівця: історія, теорія, практика : матеріали міжнародної науково-практичної веб-конференції, 15-16 травня 2013 р. / редкол.: Зубко А.М., Жорова І.Я., Кузьменко В.В. [та ін.]. – Херсон : Херсонська академія неперервної освіти, 2013. – 288 с.
7. Парсонс Т. О социальных системах / Т. Парсонс; Под общ. ред. Чесноковой В.Ф., Белановского С.А.; [Пер. Молодцова Е. и др.]. – Москва : Академический проект, 2002. – 831 с.
8. Сім'я та сімейні відносини в Україні: сучасний стан і тенденції розвитку. – К. : ТОВ “Основа-Принт”, 2009. – 248 с.
9. Becker G.S. Human Capital: A Teoretical and Empirical Analysis. – Chicago: Univ. of Chic. press, 1983. – 268 p.

The article deals with methodological foundations of the adolescents' musical education in the process of school and family interaction. On the basis of scientific sources in the field of philosophy, sociology and pedagogy concluded that lineal and axiological approaches provide new content, methods and means

of family spiritual values formation; the establishment of integrative relations based on school and family partnership, and therefore, provides the focus of music education on the optimal interaction of all participants in the educational process.

Educational function of the family in comparison with other functions is cross-cutting in nature, since the transmission of social norms, values, experiences applies to all aspects of family activities and all spheres of society life as a whole. It is therefore the close family interaction with other social institutions is important that perform educational functions, providing the individual components of upbringing.

Practical work for the musical education of adolescents shows that a necessary dialogical interaction of the teacher and the family, which is built on humanistic principles of equality in communication and partnership. The teacher impact on parents should involve the whole complex of their intellectual, emotional and psychophysical possibilities. The dialogue emerges as a priority the principle of arts education. The dialogism of the educational process is characterized by a special form of subjects interaction in the education system. There is a great importance of the dialogue with the child and parents in the music education, built on the artistic interests of her family and the cultural level of the parents. The desire of a teenager to know the art of music, his interests and needs in this area directly manifested in the family, thereby stimulating the parents' interest towards music. In this process of family and school dialogical interaction helps to create favorable conditions for the spiritual development of a teenager, including music.

Key words: lineal and axiological approaches, the family and school interaction, dialogic interaction.

УДК 37.(091)

Устименко-Косоріч Олена

Ustymenko-Kosorich Olena

КОМПОНЕНТНА СТРУКТУРА СЕРБСЬКОЇ БАЯННО-АКОРДЕОННОЇ ШКОЛИ

COMPONENT STRUCTURES OF SERBIAN ACCORDION SCHOOL

У статті визначено компонентну структуру сербської баянно-акордеонної школи як складника системи музичної освіти, а саме: мотиваційний, ідейно-лідерський, комунікативний, креативний, технічно-органологічний, технологічний, процесуально-виконавський, національний, які розкривають специфіку її діяльності. В основу структурної моделі сербської баянно-акордеонної школи покладено проект Н. Гуральник, який розглядається як універсальний для всіх фахових галузей системи музичної освіти. Структурний проект Н. Гуральник доповнено та удосконалено за рахунок запровадження галузевих компонентів, які розкривають специфіку сербської баянно-акордеонної школи.

Ключові слова: структурні компоненти, сербська баянно-акордеонна школа, освітня система, мистецькі заклади, педагог, виконавець, музична школа.

Аналіз галузевої літератури дозволяє стверджувати, що процес удосконалення наукових галузей змінює ракурс пізнання конкретних явищ, методів їх дослідження. Розглядаючи баянно-акордеонну школу в різних проєкціях, кожен автор, педагог, виконавець зосереджується на окремому науковому аспекті (функціональному, процесуальному, історичному, соціальному), розкриваючи окремі структурні компоненти цього освітнього явища.

Проблеми становлення та розвитку інструментальних шкіл розглянуто в студіях А. Бородіна, Р. Вовка, Н. Гуральник, М. Давидова, Ж. Дедусенко, П. Ковалика, А. Козир,

А. Кушніра, С. Ліпської, Л. Масол, О. Михайличенка, А. Ніколаєвої, О. Олексюк, Г. Падалки, В. Посвалюка, О. Ростовського, О. Рудницької, Л. Садової, В. Сумарокової. Окремим аспектам розвитку сербської баянно-акордеонної школи присвячено дисертаційні роботи сербських дослідників З. Ракича й Я. Рамича та українського науковця А. Куліша, проте їхні роботи виконано в галузі мистецтвознавства. Аналіз української й зарубіжної філософської, педагогічної, спеціалізованої літератури й дисертаційних робіт, у яких висвітлено актуальні питання розвитку сербської баянно-акордеонної школи та підготовки фахівців у її межах, дає підстави констатувати, що наукових проєкцій, у яких визначено цілісна компонентна структура сербської баянно-акордеонної школи в музично-педагогічній базі не існує, що й зумовило вектор нашого дослідження.

Посилаючись на визначення М. Новікова під терміном “компонент” розуміємо – складову частину, елемент [7]. Отже, розкриваючи зміст структурних компонентів баянно-акордеонної школи, розуміємо під ними характерні властивості, специфічні ознаки, які є складником освітньо-виховного явища – сербської баянно-акордеонної школи.

Мотиваційний компонент розкриває, за Н. Гуральник, “взаємовплив внутрішньої та зовнішньої мотивації” [1, с. 99], спрямований на неперервне зростання професіоналізму в межах школи, стимулювання суб’єктів навчального процесу в перевершенні їхнього наставника [Там само]. Власну позицію у визначенні мотивації учнів до гри на інструменті пропонує І. Ростовська, яка зазначає, що це “система мотивів особистості, яка спонукає суб’єктів навчального процесу до активності для досягнення значущих цілей учіння й визначає його змістовні орієнтири й конкретні форми” [8, с. 204]. Дослідниця розрізняє в мотивації дві категорії: перша – мотиви, які віддзеркалюють особисте ставлення учнів до музики та задоволення від музичної діяльності; друга – мотиви виконавські, пов’язані з процесом творчої самореалізації особистості [Там само]. Н. Гуральник розглядає мотивацію як психологічний чинник, що впливає на комунікативні процеси в навчально-виховній діяльності та сприяє безмежному творчому розвитку міжкомунікативних відносин завдяки ціннісним механізмам [1, с. 99].

Формування мотиваційної сфери учня в мистецьких закладах зумовлено розвитком особистості, яка, за І. Ростовською, має володіти: унікальним співвідношенням ціннісних орієнтацій і мотиваційно-вольових переживань; змістовною спрямованістю потреб, спонук, інтересів і прагнень; способами набуття музичних знань, умінь і навичок та їх реалізації у виконавській діяльності; життєвим і художнім досвідом [8, с. 204].

Посилаючись на праці Б. Фролова, який розкриває роль мотивації в школі, зазначимо, що стимул у досягненні ефективного результату у вихованні творчої молоді сприяв відкриттю спеціалізованих шкіл, які вирізняються з психологічної позиції специфічними творчими складниками (за Б. Фроловим, принцип “взаємних стимулів”) між наставником і послідовником [10].

Зрозуміло, що ефективність формування мотивації в процесі навчально-виховного процесу баяністів-акордеоністів залежить від педагога. О. Ростовський зауважує: “Якщо зміст і методи музично-виховної роботи не визначаються передбаченням наступного розвитку дітей, яким розумінням того, яких якостей вони мають набувати в процесі музичного навчання, то така педагогічна діяльність виявляється неефективною. Не можна навчати музики “взагалі”, не задумуючись про кінцеву мету, про той ідеальний стан, до якого слід підвести учня” [9, с. 235].

Поділяємо думку дослідника та вважаємо, що діяльність викладача полягає в: доцільному його керуванні з метою організації навчальної діяльності учня, спрямованого на опанування виконавськими технологіями гри на інструменті; створенні сприятливих умов для розвитку мотиваційно-психологічних якостей особистості шляхом установлення міжкомунікативних відносин, які виявляються, за Н. Гуральник, у формах діалогу та полілогу [1, с. 99].

Ідейно-лідерський компонент, за Н. Гуральник, є своєрідним показником унікального досвіду лідера локальної школи, для якої характерні індивідуальне відчуття сучасності, високі досягнення в практичній галузі, здатність до неординарних кардинально новітніх ідей та їх

упровадження в навчально-виховний процес [1, с. 100], оскільки музично-виконавська сфера має функціонувати як відкритий художньо-інформаційний простір.

Н. Гуральник із позиції диференційованого підходу до аналізу появи нових імен у межах феномену “школа” констатує “виникнення й розвиток нового складника в її структурі – “музично-інструментальний колектив з характерним для нього творчим проектом виконавсько-практичних дій: інтерпретацією, власним трактуванням творчо-виховного процесу; художньо-образним проектом індивідуально-емоційного відгуку та пропозиціями конкретної дидактичної програми лідером (авторська методика, власний стиль викладання)” [1, с. 101].

Поділяємо думку дослідниці й зосереджуємо увагу на головних фігурах музично-інструментального колективу – вчителів й учнів. Педагоги не завжди усвідомлюють їхню провідну роль у навчально-виховному процесі. Саме педагог окреслює пріоритетні напрями й методи виховання, на вчителя як на найдосвідченішого, за А. Кушнір, “лягає відповідальність за створення й підтримування необхідної атмосфери доброзичливості та взаєморозуміння” [6, с. 27]. Дійсно, учень досягає очікуваного виконавського результату внаслідок його “озброєння” педагогом як виконавсько-технологічними прийомами, так і засобами пізнавальної діяльності. Тобто, крім надання, за І. Кобець, необхідних знань у готовому вигляді, педагог має активізувати мислення учня на причинний бік помилок, які виникають у процесі виконавсько-практичної діяльності [4, с. 23].

У педагогіці музичного виконавства нерідко учневі не пояснюють, а показують, як треба грати, запроваджуючи в навчально-виховну практику знайомий для багатьох педагогів-виконавців принцип – “роби як я”. Але на сучасному етапі розвитку виконавської практики цей ефективний “рецепторний” принцип видається недостатнім, оскільки свідчить про відсутність зворотного зв’язку, що негативно впливає на продуктивність діяльності педагога й учня. Обговорення технологічних схем для вирішення виконавських завдань має бути супроводжено вербальним поясненням психофізіологічних основ гри на баяні-акордеоні.

Комунікативний компонент, за Н. Гуральник, функціонує в умовах “діалогової форми спілкування з мистецтвом – діалог культур (звичаї, національні та міжнаціональні традиції, синтез видів мистецтва), діалог суб’єктів у системі педагог-учень, композитор-виконавець, виконавець-слухач” [1, с. 102], який відповідає сучасним демократичним тенденціям виховання творчої особистості в системі музичної освіти.

Комунікативний компонент діяльності творчо-педагогічного колективу заснований на формах співпраці: вирішення спільних завдань; обговорення перспективних ідей; окреслення напрямів навчально-виховної діяльності та шляхів їх реалізації [1]. Отже, основу музично-педагогічної діяльності становить колективна форма спілкування учасників навчально-виховного, творчого процесів з урахуванням досвіду педагога. Творчо-консультативний діалог педагога й учня є засобом реалізації навчально-виховного процесу. Характер комунікативних відносин між педагогом та учнем може змінюватися внаслідок багатьох чинників: особисті професійні якості викладача (лідерські якості, увага та спостережливість), індивідуальні здібності учня до опанування й засвоєння навчального матеріалу, психологічна сумісність між викладачем та учнем тощо [6]. Комунікативний компонент, заснований на творчо-інформативних стосунках педагога, за М. Каганом, є “творчою діяльністю” [3], основою якої стає мотивація суб’єктів навчально-виховного процесу [Там само].

Креативний компонент представників баянно-акордеонної школи є головним чинником у розкритті художньо-творчого потенціалу учнів, який реалізовується в процесі діалогу з різними видами мистецтв [1] (акторська майстерність, режисерське й театральне мистецтво, музична акустика тощо), які поглиблюють і збагачують творчі здібності баяністів-акордеоністів.

Відомо, що творчість є невід’ємною формою людського існування, яка стимулює різні види діяльності, активізує потенціал людини [1]. Творчість викладача розкривається в його творчо-педагогічній винахідливості, яка спрямована на розвиток творчої особистості [Там само].

Педагог, який творчо працює, а тим більше педагог-новатор, створює власну педагогічно-технологічну модель, але вона, на відміну від мистецтва, за Н. Гуральник, є лише засобом покращення знань [Там само]. Тільки ерудований педагог на основі глибокого аналізу ситуацій, що виникають, усвідомлення суті проблеми, шляхом творчої уяви здатний знайти нові оригінальні шляхи й засоби їх вирішення [Там само].

Отже, креативний компонент баянно-акордеонної школи розглядаємо через теоретичне узагальнення творчих сил її представників, які розкриваються в процесі практично-педагогічної діяльності.

Технічно-органологічний компонент виокремили для визначення трансформаційних змін у галузі баянно-акордеонної практики, які пов'язані з технічним удосконаленням інструмента.

Органологічний аналіз баяна-акордеона дозволяє стверджувати, що модернізація інструмента (від готової до готово-виборної моделі) вплинули на процес еволюціонування виконавської майстерності баяністів-акордеоністів, зростання складності репертуару, прогресування виконавської техніки й удосконалення баяністичної педагогіки.

Запровадження у виконавську практику баяністів-акордеоністів готово-виборної моделі інструмента сприяло ускладненню й поширенню музичного репертуару за рахунок оригінальних творів для баяна-акордеона, збагачувалися прийоми виконавської майстерності й засоби музичної виразності.

Нові конструкційні зміни інструмента викликали необхідність підвищити кваліфікаційний рівень педагогів за фахом на всіх рівнях музичної освіти. Для другої половини ХХ століття характерне створення методико-технологічних прийомів викладання, відповідних сучасній моделі інструмента.

Першу ґрунтовну роботу, присвячену аналізу технологій оволодіння багатотембровим готово-виборним баяном, було опубліковано в 1985 році (Ф. Ліпс “Мистецтво гри на баяні”). У книгу ввійшли положення, які стали результатом багатолітнього власного досвіду автора – баяніста, виконавця й викладача. У роботі розглянуто центральні проблеми музичної педагогіки та виконавства: питання про артикуляцію та звуковидобування баяністів, темброві характеристики, регістрові особливості інструмента й засоби їх застосування, технічні прийоми та рекомендації щодо їх розвитку, аплікатурні закономірності, тобто комплекс технологічних прийомів, які розкривають індивідуальність і специфіку школи виконавської майстерності баяністів-акордеоністів.

Особливої уваги заслуговує робота, присвячена проблемам педагогіки й виконавства баяністів-акордеоністів, М. Давидова “Школа виконавської майстерності баяніста (акордеоніста, 1998)”, яка стала результатом педагогічного пошуку в галузі формування художньо-виконавських навичок і вмінь баяністів-акордеоністів. Особливу увагу приділено комплексному (слухо-моторному) методу в процесі формування й розвитку ігрових дій музикантів. Посібник містить методичні рекомендації та художні настанови, необхідні для виховання фахівця баяністичної справи. Отже, стає очевидним, що методично-технологічний комплекс баяністів-акордеоністів формувався в процесі технічно-органологічного розвитку інструмента й накопичення практичного досвіду його розбудовників.

Технологічний компонент школи розкривається, за Н. Гуральник, “системою дій у програмі педагога, яка спрямована на отримання прогнозованого результату навчання: єдність педагогічних і музично-фахових дій” [1, с. 105]. Удосконалення теоретичних і технологічних прийомів вичерпується в процесі досягнення конкретних результатів (наприклад, знання нових технологічних прийомів та їх запровадження в процес творчої діяльності) [Там само].

Водночас виконавська практика баяністів-акордеоністів (гра музичних творів на баяні-акордеоні), на яку орієнтовані дидактичні прийоми “не може бути замкненою системою” [1]. Одночасно з технологічним складником (аплікатурні рішення, позиційні моделі, форма та стилістичні особливості твору) виникають творчі ідеї, які потребують пошуку нових художньо-виконавських рішень, інтерпретації музичних творів, динамічних планів, а саме те,

що розкриває індивідуальний виконавський стиль баяністів-акордеоністів. Технологічний і творчий компоненти в музично-педагогічній діяльності становлять єдиний взаємозалежний комплекс, до якого слід додати індивідуальні здібності педагога й учнів баянно-акордеонної школи.

Процесуально-виконавський компонент баянно-акордеонної школи складається з системи фахових дій, спрямованих на досягнення кінцевого результату та містить такі етапи: ознайомлення з музичним твором, практичне вдосконалення технічно-технологічних завдань, запам'ятовування, реалізація художньо-інтерпретаційного образу музичного твору. Кінцевим результатом виконавсько-практичної діяльності баяністів-акордеоністів є концертний виступ.

У межах баянно-акордеонної школи обов'язковим складником навчально-виховного процесу є концертна практика виконавців, яку обирає педагог або сам виконавець, – відділення концерту, сольний концерт, конкурсні змагання, лекції-концерти. Підготовка до таких відповідальних випробувань відбувається в процесі навчання, яким передбачено академічну звітність учня у формі інтерактивних годин зі спеціального інструмента або екзаменів. Публічний виступ із програмою трьох – чотирьох музичних творів є своєрідним психофізичним тренінгом для молодого виконавця в процесі оволодіння сценічною практикою.

Ураховуючи процесуальний складник виконавсько-практичного компоненту, обґрунтований дослідниками, зазначимо, що головним завданням виконавської педагогіки має стати не лише визначення дидактичної послідовності (що й коли вивчати), а й обґрунтування методики формування комплексної техніки протягом усього періоду навчання, починаючи від дошкільної групи й завершуючи останньою ланкою музично-виконавської освіти, від ознайомлення з музичним твором до повного опанування комплексом виконавських дій для реалізації художньо-образного змісту.

Національний компонент виокремлюємо для розкриття виконавсько-практичних і педагогічно-технологічних ознак виконавської школи окремої країни, які різняться на рівні слухового й візуального сприйняття, індивідуальними підходами до інтерпретації музичних творів і вибором технологічних прийомів у процесі реалізації музично-образного змісту виконуваної музики.

Усвідомлення баяністами-акордеоністами різних педагогічно-практичних характерних ознак національних шкіл дозволяє використовувати для визначення їхніх індивідуальних особливостей такі словосполучення: представник української школи, яскравий приклад сербської школи, показник російської школи.

У баяністичній галузі національні відмінності спостерігаємо в специфіці звучання інструмента (артикуляції, виконанні технологічних прийомів, інтерпретації, виконуваному репертуарі). Водночас ці відмінні ознаки вважаємо не лише технологічними. Погоджуємося з думкою А. Кушніра, який справедливо відзначає, що національні риси виконавської школи формувалися внаслідок: “ідентифікації національних виконавських шкіл, національних традицій та особливостей виконання й трактування творів” [6, с. 37].

Поняття “національна виконавська школа” в музично-педагогічну практику ввійшло недавно. Традиційно для визначення національних особливостей у музично-практичній галузі науковці використовують терміни “національний виконавський стиль”, “національна манера виконання”, що зумовлено впливом національних традицій і вказує на індивідуальні якості музикантів, не пов'язані з виконавською школою.

Погоджуємося з позицією М. Давидова, який зазначає, що “національна виконавська школа існує за умов розвиненої професійної культури з національною композиторською школою та народним виконавським мистецтвом” [2, с. 82–84]. В. Курило зауважує, що школа набуває національних ознак, якщо у ній: навчання здійснюють рідною мовою; вивчають рідну мову, літературу, твори національного мистецтва, історію, географію, краєзнавство, народознавство; запроваджують у навчально-виховний процес ідеї народної педагогіки [5, с. 20].

Зазначені дослідниками національні ознаки знаходимо в сербській баянно-акордеонній школі, що свідчить про існування національного культурно-освітнього феномену локально зазначеної країні з композиторською школою та народно-виконавською практикою.

Отже, ураховуючи структурні компоненти сербської баянно-акордеонної школи у комплексі мотиваційного, ідейно-лідерського, комунікативного, креативного, технічно-органологічного, технологічного, процесуально-виконавського та національного компонентів розглядаємо її як науково-педагогічний феномен з історичним, виховним, творчим навантаженням, соціально значущим компонентом локального суспільства-нації.

Подальших наукових розвідок потребують питання, пов'язані із вивченням напрямів підготовки баяністів-акордеоністів на всіх освітньо-кваліфікаційних рівнях сербської музичної освіти з визначенням позитивного досвіду сербських колег та його запровадження у систему вітчизняної музичної освіти.

Список використаних джерел

1. Гуральник Н.П. Українська фортепіанна школа ХХ століття у контексті розвитку теорії і практики музичної освіти : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Гуральник Наталія Павлівна. – К., 2008. – 503 с.
2. Давидов М.А. Теоретичні основи формування виконавської майстерності баяніста (акордеоніста) : підруч. для вищ. та серед. муз. навч. закл. / М.А Давидов. – К. : Муз. Україна, 2004. – 240 с.
3. Каган М.С. Мир общения : проблемы межсубъектных отношений / М.С. Каган. – М. : Политиздат, 1988. – 319 с.
4. Кобець І.М. Основи навчання гри на трубі / І.М. Кобець. – К. : Муз. Україна, 1985. – 80 с.
5. Курило В.С. Освіта та педагогічна думка Східноукраїнського регіону у ХХ столітті : монографія / В.С. Курило. – Луганськ : ЛДПУ, 2000. – 460 с.
6. Кушнір А.Я. Київська флейтова школа : теоретичний, виконавський, історичний аспекти : дис. ... канд. мистецтвознавства : 17.00.03 / Кушнір Антон Ярославович. – К., 2012. – 197 с.
7. Новиков А.М. Методология / А.М. Новиков, Д.А. Новиков. – М. : СИН ТЕГ, 2007. – 668 с.
8. Ростовська І.О. Формування мотивації учіння гри на фортепіано: підсумки теоретико-експериментального дослідження / І.О. Ростовська // Теорія і методика мистецької освіти. Наукова школа Г.М. Падалки : колект. моногр. / за наук. ред. А.В. Козир. – Вид. 2-е, допов. – К. : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2011. – С. 203–211.
9. Ростовський О.Я. Розвиток шкільної музичної освіти в Україні (ХХ – початок ХХІ ст.) / О.Я. Ростовський // Мистецька освіта в Україні: теорія і практика / О.П. Рудницька та ін. ; заг. ред. О.В. Михайличенко ; ред. Г.Ю. Ніколаї. – Суми : СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2010. – С. 209–238.
10. Фролов Б.А. Мотивация и преемственность в научной школе / Б.А. Фролов // Школы в науке. Наукоеведение : проблемы и исслед. / под ред. С.Р. Микулинского, М.Г. Ярошевского, Г. Кребера, Г. Штейнера : сб. ст. – М. : Наука, 1977. – С. 291-299.

Analysis of philosophical, pedagogical and related literature showed that the issue of formation and development of the Serbian commonplace accordion-school acquired its relevance have been the subject of substantial research in Ukraine and Serbia only in 1990-ies.

The study of problems raised it possible to conclude that there are some gaps in scientific work, including: a small number of research and locality for the preparation of Serbian Bayan-accordion as part of the Music Education of Serbia.

On the basis of the content of basic terms of research, presented in the reference and encyclopedic, educational and specialized literature proved that to study certain aspects of commonplace-accordion industry scientists use different terminology (“commonplace-accordion culture” or “commonplace-accordion school”), but the precise definition of anthological not exist. In order to avoid misunderstandings related to the interpretation of the basic concepts of research in the proposed own their interpretation.

Based on the analysis of a wide range of scientific sources commonplace notion Serbian accordion-school teachers interpret as a complex, creative and performing acquisitions that are broadcast during educational activities as a special form of transfer of knowledge and skills from the teacher to the follower system of music education locally said country; Music industry and educational system of music education, functioning on the basis of theoretical, practical, artistic and aesthetic experience of the history of generations.

The article defines the structural components of the Serbian accordion school as components of the system of music education, namely: motivational, ideological leadership, communicative, creative, technological, process-performing, national, revealing the specifics of its activities. The basis of the structural model of the Serbian accordion school walked N. Guralnik project, which we consider as universal for all professional fields of music education. N. Guralnik structural design was updated and improved through the introduction of sectoral components, revealing the specifics of the Serbian accordion school.

Key words: *structural components commonplace Serbian accordion school, educational system, art schools, teacher, performer, music school.*

УДК 37.016:78

Яропуд Зиновій

Yaropud Zynovii

ВИМОГИ ДО АНАЛІЗУ МУЗИЧНИХ ТВОРІВ (спроба системного підходу)

THE REQUIREMENTS TO THE ANALYSIS OF MUSICAL WORKS (a try of a systematic approach)

У статті, на основі досвіду розглядається новий системний підхід до викладання курсу “Аналіз музичних творів”. Теоретично переосмислюються деякі усталені положення щодо аналізу музики. На основі відбору і систематизації апробованого практикою матеріалу робиться спроба обґрунтування більш чіткої аналітичної парадигми.

Ключові слова: *аналіз музики, музична форма, аналітична система, структура твору.*

Із поміж дисциплін музично-теоретичного циклу аналіз музичних творів – найбільш складний курс. Складним є і предмет його вивчення – музична форма. Водночас курс “Аналіз музичних творів” відіграє важливу роль у професійній музично-педагогічній освіті. Саме він, паралельно з вивченням історії музики, дає вільне і широке розуміння різноманітних стилевих пластів, течій, індивідуальних авторських стилів, поглиблює і розширює діапазон знань, сприяє духовному, культурному й професійному зросту майбутніх учителів.

Відомо, що музичний твір подібно до живого організму може стосуватись будь-якого визначеного роду або виду і мати з ним схожі родові чи видові ознаки. Однак як і квіти навіть однієї породи не можуть абсолютно точно повторяти один одного, так і в музиці існує тільки індивідуальна, неповторна в деталях форма конкретного твору, належна до певного типу форм. Зрозуміти, як будується форма і чому саме так, а не інакше дуже важливо, оскільки звідси приходить розуміння логіки художнього мислення композитора, а відтак відчуття духу епохи, коли твір був створений. Ця обставина вимагає від педагогів і студентів нестандартного ставлення до аналізу музичних творів.

Наукові погляди Б. Яворського на організацію музичної мови, концепція інтонаційної природи музики Б. Асаф'єва, ідеї представника структурно-лінгвістичного мистецтва

українського вченого В. Гошовського, думки Є. Незайкінського та Н. Медушевського про логіку та функціональність музичної форми, здобутки українських музикознавців Н. Горюхіної, Н. Герасимової-Персидської, О. Костюка, І. Котляревського, І. Ляшенка, В. Москаленка, А. Мухи, І. Пясковського, А. Сокола, М. Тица, С. Тишка, у галузі теорії музичного твору, естетики та психології музичної творчості, С. Шипа – про будову музичного твору і закономірностей, його структури, О. Ростовського щодо проблеми музичного сприймання не до кінця з'ясовують питання, чи можливо поставити перед аналізом музики як частиною теорії цього виду художньої творчості деякі конкретні специфічні і водночас досить широкі завдання, розв'язання яких сприяло б формуванню аналізу як системної теоретичної дисципліни [1, с. 10–11]. Мистецтвознавці (В. Цуккерман, В. Медушевський, Є. Незайкінський та ін.) зауважують, що запропоновані аналізом музики методи не є універсальними, вони не сформульовані як якась наукова парадигма, а радше тавтологічні і догматичні. В аналізі хочуть бачити інструмент, що дозволяє безпомилково визначити значимість твору як естетичної цінності.

Однак, щоб вибудувати теоретичну систему необхідно зважати на ту обставину, що формальні (структурні) параметри тієї чи тієї музики залежать від самого музичного матеріалу. Наприклад, неможливо аналізувати музику китайської класичної опери або африканських там-тамів, казахського кия чи індійської раги за допомогою категоріального апарату, що виробився у межах музики європейської традиції, боце не дасть якогось значимого результату. Отже, насамперед необхідно усвідомити, яким матеріалом народжений і відповідно у якому саме музичному матеріалі функціонує категоріальний апарат запропонованої аналітичної системи. До того ж такий матеріал повинен уособлювати собою достатньо широкий пласт музичної культури – інакше спостереження залишаться локальними і про хоч трохи важливу загальнотеоретичну систему просто не йтиметься. Але, з іншого боку, немає і не може бути системи, яка б з однаковим успіхом продемонструвала властиву їй пояснювальну функцію на безмежному музичному просторі. На цій обставині наголошує і Є. Ручевська “Постановка питання про співвідношення тексту і закономірності, – говорить вона, – була необхідною найперше для того, щоб уникнути безпідставних зіставлень, обмежити матеріал дослідження тим періодом і тими стилями, у яких виразно виявляється визначений тип співвідношення тексту і закономірності” [2, с. 15]. І далі, говорячи про класику: “Цінності її поза історичні, закономірності ж – не всезагальні, не вічні, не абсолютні” [3, с. 15].

Очевидно, якщо маємо справу з формою у широкому сенсі слова, говорити про теоретичну системність безпідставно. Система передбачає як необхідну якість деяке узагальнення, абстрагування, відхилення від конкретних властивостей об'єктів, що вивчаються заради виділення того загального, що їх пов'язує і, встановлення закономірностей, на яких це загальне базується. Що меншими будуть вічка відділення у сітці категорій, у межах яких вивчатиметься твір, то менше можливостей виявиться для встановлення між ними аналогій і виокремлення закономірностей: індивідуальне буде домінувати над всезагальним, емпіричне – над теоретичним. Відтак необхідним кроком у побудові системи має бути визначення міри індивідуального як допустимого для розгляду у рамках цієї системи. Ця міра буде встановлена самим поняттям музикальної структури як явища, що виходить за межі форми-схеми, форми у найпростішому розумінні слова, але водночас таким, що не співпадає з уявленням про форму як фактором всеохопним, тобто з формою у широкому сенсі слова.

Зарухувати твір до того чи того класу структур означає повідомити, що в ньому відбуваються визначені диференціальні та інтеграційні процеси. Виходить, що критеріями структур повинні бути ознаки, які з якнайбільшим ступенем адекватності дозволяють судити про ці процеси не поверхово, а якнайглибше проникаючи в музичну тканину. З цього погляду сукупність зовнішніх ознак – наявність (відсутність) переходів, зв'язок, модуляційної взаємодії частин (розділів) – самостійно не може віддзеркалити всю складність процесів, які викликали їх до життя. Необхідно, наприклад, розрізняти просто сполуку від сполуки динамічної, як і наявність тієї чи тієї кількості сильних долей або тактів (виписаних або ритмічних). Це тільки

одна із можливих ознак дрібних побудов, але зовсім не єдина – поряд з нею і досить суттєвими є ознаки складності її внутрішньої структури (склад) і ступінь її завершеності, тобто відчленування від суміжної побудови (спосіб членування). Іншими словами, не можна підходити з одним і тим самим інструментарієм до аналізу структур різного рівня, для реалізації яких повинні вибиратися різні механізми взаємодії матеріалу і психологічних закономірностей його сприйняття; з іншого боку, в аналізі будь-якої структури не можна обмежуватися однією, нехай і суттєвою ознакою. Необхідна цілісна система координат, саме система, яка дозволить із найбільшою глибиною зрозуміти взаємодію різноспрямованих сил, що створюють структуру, і зарахувати її до відповідного класу. Тільки таке глибинне усвідомлення цих взаємодій зможе означити головні риси кожної типової структури і, відповідно, вибудувати коректну систему музичних структур.

Кожна структура є більшою чи меншою мірою складною сполукою типового та індивідуального. У цій статті не намагалися глибоко охарактеризувати всі індивідуальні структури. Навпаки, вважаємо, що засвоєння основних закономірностей формування типових структур дозволить на будь-якому рівні аналітичного підходу усвідомити і виявити особливості, причини і наслідки індивідуальних вирішень.

Необхідно також усвідомити, що вимога, висунута до аналізу як інструменту оцінки твору, не може бути виконана, якщо спиратиметься лише на попередні міркування. Справа у тому, що поганої музики немає, тобто погана музика не існує у якості естетичного об'єкта; вона існує тільки як об'єкт акустичний, що лише претендує на естетичну цінність. Музика – це створена людиною за своєрідними законами, які не співпадають із законами реальної дійсності, естетична цінність, отже – друга дійсність. Проблема сприйняття, коли такий quasi-естетичний об'єкт виглядає повноцінноестетичним і, навпаки, справді художній виявляється недооціненим, не може бути розв'язана в межах аналітичної теорії і практики, оскільки знаходиться у зовсім іншій площині – площині художньої континуальної думки. Розчленовуючи континуальне, тобто нечленоване, аналіз ніколи не знайде достатніх аргументів, щоб обґрунтувати свою – позитивну або негативну – позицію. В. Цуккерман неодноразово писав, що повноцінний аналіз “повинен охоплювати й аксіологічний момент. Достойнства і вади твору повинні бути виявлені, названі і за можливості аргументовані. Без цього аналіз втрачає своє життєве значення, свою актуальність” [4, с. 305], водночас розуміючи, що “стовідсоткове об'єктивне доведення естетичних вироків поки що (принаймні у близькому майбутньому) знаходиться за межею музикознавства. Пояснити, чому ця тема прекрасна, а інша, дуже подібна до неї, ні, ми у кращому випадку можемо лише почастити” [5, с. 327]. Але проблема лежить ще глибше: існує багато чудових творів, написаних на основі досить “середніх” (за їх абсолютною, відірваною від цілого якістю) тем. Красномовно ілюструють це різні оцінки В. Медушевського і В. Цуккермана “Крейцерової сонати” Бетховна. Перший переконаний в органічності фіналу цього твору, обґрунтовуючи свою позицію єдністю “іманентного суб'єкта” [6, с. 155]. В. Цуккерман вважає, що “Крейцерева соната” – характерний приклад драматичного “diminuendo”: “Спад глибини і змістовності від presto до фіналу надто помітний” [7, с. 325].

Залишається, мабуть, єдиний вихід: не відмовляючись від вияву захоплення чи обурення з приводу конкретної музики, не розглядати свої емоції як результат об'єктивного аналізу. Зрозуміло, що те чи те ставлення до виконаної музики кожен професійний слухач буде ним аргументувати ніби аналітично (“сірий” матеріал, його строкатість, непослідовність або надмірність рамплісажів тощо), але не треба подібні естетичні міркування запроваджувати до аналізу як теоретичні категорії: існує немало живої музики, яка спростовує будь-яку теоретичну упередженість. Адже право твору на життя вирішує не аналітик, а історичний час (що все-таки не повинно заважати критиці висловлювати свої міркування – вона також верифікується часом). Він, час, зокрема, має свої судження і з приводу “Крейцерової сонати”, і з приводу спричинення (і до сьогодні) полеміки щодо фіналу Дев'ятої симфонії, і з приводу музики Брамса. З цими міркуваннями, зрозуміло, можна і не погоджуватись, але ніяким аналізом не спростувати суд Історії.

Отже, є так межі (об'єкт і галузь дослідження зокрема), за які дослідник не може виступати. Річ у тім, що впродовж десятків років сотні й тисячі сонат і симфоній, малих і великих інструментальних і вокальних творів створювались за єдиним композиційним планом, за єдиними законами – законами тривалий час неписаними і навіть сьогодні повністю не усвідомленими. З-поміж авторів цих творів – великих авторів – було мало конформістів, які покірно йшли за традицією, навпаки – їх унікальність у тому, що вони безкінечно порушували так звані шкільні правила і зовсім не були схильні без достатньо на це причин дотримуватись якихось раніше вироблених правил. Мінялись епохи, напрями, стилістичні моделі, а певний комплекс закономірностей, які витікають з суті тональної музики, продовжував впливати на творчу практику. Результати цього впливу – типові структури тональної музики, добре відомі й у загальних рисах неодноразово описані. Однак система закономірностей, що їх породила, залишається ще не до кінця розкрита. Мішель Фуко, не маючи на увазі музику, сформулював дуже чітко головну ціль будь-якої аналітичної теорії: “Для запровадження найпростішого порядку необхідна “система елементів”, тобто визначення сегментів, у середовищі яких можуть виникати подібності й відмінності, типи змінювань, накінець поріг, вище якого з'являється відмінність, а нижче – подібність. Порядок – це те, що усталюється у речах як їх внутрішній закон, як прихована сітка, згідно з якою вони співвідносяться один з одним, і водночас те, що існує, лише проходячи крізь призму погляду, уваги, мови; глибинно порядок виявляється лише у порожніх клітинах цих ґрат, чекаючи у тиші моменту, коли він буде сформульований” [8, с. 32–33].

Список використаних джерел

1. Шип С. Музична форма від звуку до стилю / С. Шип. – К., 1998. – С. 10–11.
2. Ручьевская Е. Классическая музыкальная форма / Е. Ручьевская. – СПб., 1998. – С. 15.
3. Цуккерман В. Под критическим углом зрения / В. Цуккерман // Музыкальный современник. М., 1983. Вып. 4. – С. 305.
4. Медушевский В. Интонационная форма музыки / В. Медушевский. – М., 1993. – С. 155.
5. Цуккерман В. Под критическим углом зрения / В. Цуккерман // Музыкальный современник. М., 1983. Вып. 4. – С. 325.
6. Фуко Мишель. Слова и вещи / М. Фуко. – СПб., 1994. – С. 32–33.

The article, based on experience, is considered a new systematic approach to teaching the course “Analysis of musical works”. Some well-established positions in the field of music analysis are theoretically reinvented. Based on the selection and systematization of the material proven practices an attempt to justify a clearer analytical paradigm has been made. Among the subjects of musical cycle theoretical analysis of music is the most difficult course. However, the course “Analysis of music” plays an important role in professional music and teacher education. It, along with the history of music, provides free and wide understanding of various stylistic layers, currents, individual author’s style, deepens and extends the range of knowledge, contributes to the spiritual, cultural and professional growth of future teachers. We know that music, like a living organism, which may relate to certain species have a similar generic or specific features. However, as the same species even flowers, cannot exactly repeat each other, so in music there are only individual, unique in the details of a particular form of work attributed to a particular type forms. Understanding how and why the form is built is very important. It helps to understand the logic of the composer’s creative thinking and because of this knowledge to feel the spirit of the era when the work was created. This circumstance requires teachers and students of non-standard analysis related to music. B. Yavorskyi’s scientific views on the organization of the musical language, intonation concept of nature music by B. Asafyeva, representative structural and linguistic scientist V. Hoshovskoho Ukrainian art, N. Medushevskiy and Ye. Nezaykinskiy thoughts on the logic and functionality of musical form, musicologists Ukrainian achievements in the field piece of music theory, aesthetics and psychology of musical creativity developed by – N. Horyuhinoyi, N. Herasymovoyi-Persian, O. Kostyuk, Kotlyarevskiy, the structure of the musical work and patterns of its structure – S. Shypa and musical perception problem, not fully by O. Rostovskyi influence on the formation of systemic analysis as a theoretical discipline.

Key word: music analysis, musical form, analytical system, the structure of the work.

РОЗДІЛ 5

МЕТОДИКА ПОЧАТКОВОГО НАВЧАННЯ І ДОШКІЛЬНОГО ВИХОВАННЯ

УДК37.011.31:373.31

Моцик Ростислав

Motsyk Rostyslav

ПРОБЛЕМА НАСТУПНОСТІ У НАВЧАННІ ТА ПІДГОТОВКА ДО ЇЇ РЕАЛІЗАЦІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

CONTINUITY PROBLEM IN EDUCATION AND TRAINING TO ITS IMPLEMENTATION OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS

У статті розкрито сутність проблеми наступності дошкільної та початкової освіти, досліджено особливості підготовки вчителя початкових класів до забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку. Діалектика наступності полягає у збереженні та подальшому розвитку того прогресивного і раціонального, що було досягнуте на попередніх ступенях розвитку. Підготовка вчителя початкових класів до забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку – це процес сприяння особистісному становленню дитини, зокрема її фізичному, психічному й соціальному розвитку як його складових у сім'ї, дошкільній установі і школі з метою формування її соціальної компетентності, реалізації внутрішнього потенціалу й забезпечення легкого переходу до шкільного життя.

Ключові слова: наступність, учитель, початкова школа, педагогічна діяльність.

Проблема наступності між ступенями освіти стала особливо актуальною на сучасному етапі. Адже зміст кожної освітньої галузі впроваджується поетапно-дошкільна освіта, початкова школа, середня освітня ланка. Для кожного етапу розроблений Базовий компонент дошкільної освіти, Державний стандарт, базовий навчальний план і програми. Проблема наступності в навчанні через низку причин досить складна. Її складність полягає у відсутності єдиних підходів. Наступність у навчанні залежно від наукових поглядів учених-педагогів розглядається з найрізноманітніших позицій: і як нормативна функція дидактики, і як закономірність розвитку педагогічного процесу, і як загальнодидактичний принцип.

Метою нашої статті є розгляд шляхів вирішення проблеми наступності між дошкільною, початковою та середньою ланками освіти в Україні.

Підготовка вчителів початкових класів знаходиться в центрі уваги багатьох науковців (О. Баранова, Н. Колесник, Ю. Короткова, І. Малишевська, О. Маляренко, Н. Павленко, Л. Парфьонова, Н. Пахальчук, С. Ратовська, С. Танана, Є. Улятовська та ін.).

Готовність може розглядатися як оптимальний робочий стан, у якому найповніше розкриваються та реалізуються сутнісні сили людини (А. Деркач, М. Дьяченко, Л. Король та ін.); як установка, що відбиває спрямованість особистості на виконання певної діяльності (М. Дьяченко, І. Костікова, В. Сластьонін, О. Трофимов та ін.); як новоутворення особистості, що є результатом самозмін (С. Вершловський, Н. Кузьміна, Ю. Кулюткін, В. Плахтеєва, С. Прийма, О. Старокожко та інші); як стан особистості, що характеризується активним вклученням у певний вид діяльності (М. Вієвська, Л. Григоренко, М. Дьяченко, І. Глазкова, С. Доценко, Н. Кузьміна, І. Сергеев, Л. Філімонюк та ін.).

Проблема наступності в навчанні та вихованні дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку досліджувалась такими педагогами та психологами, як О. Боделан, Т. Борисенко, В. Крутий, Л. Коломієць, Т. Кричківська, Т. Мантула, Л. Порядченко, О. Чепка та ін.

У низці українських та зарубіжних дисертаційних робіт висвітлено питання наступності дошкільної та початкової освіти в межах того чи іншого навчального предмета: математики (О. Кочурова та ін.), рідної мови (Л. Порядченко, Л. Калмикова та ін.), природознавства (Т. Мантула, Д. Струннікова, І. Попова та ін.), окремих напрямів виховання: трудового (М. Машовець та ін.), екологічного (Л. Іщенко та ін.), музичного (С. Колесніков та ін.).

Однією із найскладніших і до кінця не розв'язаних проблем загальної освіти є проблема наступності між дошкільною, початковою та середньою ланками освіти. Впродовж багатьох років вона широко обговорюється вченими, фахівцями органів управління освітою, педагогами та батьками, але позитивно розв'язується лише на рівні окремих талановитих вихователів і вчителів. Зокрема, деякі науковці виокремлюють напрями визначення принципу наступності: опора на опрацьований матеріал, розвиток наявних компетентностей, установлення різноманітних зв'язків, повторення навчального матеріалу на більш високому рівні, тобто взаємодія старих і нових компетентностей, розкриття основних ідей курсу, пропедевтика, перспективність у вивченні навчального матеріалу при переході від одного ступеня навчання до подальшого [6, с. 18-24].

Виокремимо основні напрями вдослідження проблеми наступності в навчанні й вихованні:

- вивчення місця наступності в цілісному педагогічному процесі;
- вивчення наступності між такими ступенями безперервної освіти, як дошкільні виховні установи та початкова школа;
- вивчення предметної наступності між різними ланками загальної освіти, загальноосвітньою та професійною школами.

Відштовхуючись від сучасного трактування поняття “наступність”, яке характеризується ширше – як неперервний процес виховання та навчання дитини, який має спільну мету та специфічні для кожного вікового періоду цілі, можна визначити найважливіші аспекти проблеми наступності: цільовий, змістовний, технологічний, психологічний, управлінський і структурно-організаційний. Цільова наступність забезпечується узгодженням цілей виховання, навчання та розвитку на рівні дитячого саду, початкової, середньої та старшої школи, тобто підпорядкуванням усього навчально-виховного процесу загальній ідеї становлення особистості дитини, розвитку її інтелектуальних умінь, креативності, ініціативності, допитливості, самосвідомості, самооцінки тощо.

Реалізація зазначених зв'язків вимагає вирішення певних завдань:

- забезпечення “охоронної функції” процесу навчання – неприпустимість розумових перевантажень, використання безпечних для здоров'я технологій у навчанні, підтримка емоційно-позитивного ставлення дитини до пізнавальної діяльності;
- організація процесу навчання, виховання та розвитку дітей на всіх етапах освіти з урахуванням їх самоцінності (опора на потреби та можливості дітей, створення умов для збереження дитячої індивідуальності, розкриття й розвиток здібностей кожної дитини);
- пріоритетний розвиток особистості, формування тих інтелектуальних і соціальних якостей, без яких подальше навчання не буде успішним.

Неперервність освітніх програм передбачає досягнення зазначеної пріоритетної мети. Цілі кожного вікового етапу освіти з урахуванням його безперервності формулюються за змістовими лініями, які відображають найважливіші складові розвитку особистості – фізичний, пізнавальний, соціально-особистісний, художньо-естетичний розвиток. Виконання зазначених завдань забезпечує послідовний перехід із дошкільного дитинства в початкову, а далі – в середню школу дітей із різними початковими можливостями, дозволить реалізувати головну мету наступності двох суміжних вікових періодів – створити умови для успішної адаптації дитини до шкільного навчання, розвитку її нових соціальних ролей і нової провідної діяльності.

Досліджуючи початкову школу, зазначимо, що на цьому етапі навчання відбувається глибоке усвідомлення причин необхідності вчитися. В цьому віці розвивається інтенсивно визначення мотивів і цілей у навчанні. Учні початкових класів навчаються розуміти та приймати цілі, які ставить учитель, дотримуватись їх і виконувати спочатку дії за інструкцією, а потім співвідносити ці цілі зі своїми можливостями.

Змістова наступність забезпечується розробкою взаємопов'язаних навчальних планів і програм, їх узгодженням у контексті освітніх галузей із урахуванням провідної діяльності та росту компетентності учнів.

Технологічна наступність забезпечується відбором засобів навчання, спільних або подібних для різних етапів навчання, виробленням загальних підходів до організації навчально-виховного процесу, завдяки чому навчання здійснюється на основі специфічних для кожного віку видів діяльності.

Психологічна наступність забезпечується вдосконаленням форм і методів навчально-виховної діяльності із урахуванням загальних вікових особливостей дітей. При цьому і в дитячому садку, і у школі забезпечується адекватне цьому віку поєднання інтелектуальних, рухових та емоційних навантажень із опорою на емоційно-позитивне спілкування.

Управлінська та структурно-організаційна наступність забезпечується реалізацією загальних підходів до управління й організацією роботи зі здійснення наступних зв'язків, які виробляються учасниками процесу в ході проведення спільних заходів: міні-педрад, "круглих столів", семінарів-практикумів, методичних нарад фахівців тощо.

У педагогіці наступність розуміється по-різному. Її розглядають як зв'язок між розділами навчальної діяльності, коли на кожному подальшому етапі продовжується закріплення, розширення та поглиблення тих знань, умінь і навиків, які склали зміст навчальної діяльності на попередньому етапі, як "узгодженість і зв'язок всіх етапів навчально-виховної роботи", як "реалізацію зв'язків між компонентами навчально-виховного процесу", як "зв'язки в системі уроків одного року навчання до іншого, одної навчальної дисципліни до суміжних з нею", як принцип дидактики, який "вимагає формування знань, умінь і навиків в певному порядку, з тим, щоб наступні спирались на попередні і готували до засвоєння нових". Проте, всі ці визначення наступності вказують лише на зовнішні, кількісні зміни в змісті освіти, формах і методах навчання. Наступність розуміємо не як просте нарощування, збільшення, ускладнення організації навчально-виховної діяльності учнів із збільшенням їх віку, а як перехід кількісних змін у якісні, який може носити навіть нерівномірний (стрибокподібний) характер (це особливо є характерним під час переходу учнів з одного ступеня навчання на інший і не суперечить відомим концепціям "ага-переживання", інсайту тощо).

Разом із тим, установлені шляхи розв'язання проблеми наступності не завжди відповідають науковим уявленням про самоцінність кожного етапу розвитку дитини, а процес виховання й навчання несистематично орієнтується на вікові особливості та можливості дітей. Для зміни ситуації, з урахуванням самоцінності певного віку, Ю. Соловйов та О. Чернишов [7] пропонують розглядати наступність як забезпечення неперервної освіти, як перспективність розвитку особистості.

У сучасних умовах, у зв'язку з актуальністю питань, пов'язаних з реалізацією ідей неперервної освіти, завдання виявлення теоретичних та технологічних засад забезпечення наступності між початковою та старшою ланками загальної освіти є теоретично та практично важливим. Водночас, успішність навчання багато в чому залежить не тільки від рівня сформованості пізнавального інтересу учня, а й від досвіду творчої діяльності та ставлення до навчання загалом, тобто не лише від викладання, а й від виховної роботи. В свою чергу, ефективне вирішення виховних завдань залежить від викладання, від позитивних змін у свідомості вихованців, які проявляються в емоційних реакціях, поведінці та діяльності.

"Навчання, що виховує", і "виховання, що навчає" (за Адольфом Дістервегом) злиті воедино у цілісному педагогічному процесі, який є змістом фахової діяльності педагога будь-якої спеціальності.

Специфіка педагогічної діяльності виявляється, насамперед, у тому, що за своєю природою вона має гуманістичний характер [3] та спрямована на виявлення й розвиток усього найкращого в людині. В цілісному педагогічному процесі вчитель вирішує два завдання – адаптації і гуманізації. Адаптивна функція пов'язана з підготовкою учня, вихованця до певної соціальної ситуації, до конкретних запитів суспільства, а гуманістична – з розвитком його особистості та творчої індивідуальності [5].

Суб'єктом педагогічної діяльності є вчитель, вихователь, інструментом впливу якого є його особистість, знання, уміння, почуття, воля. Специфічним є й об'єкт (предмет) педагогічної праці. В педагогічній діяльності учень виступає не стільки її об'єктом, а й суб'єктом, оскільки педагогічний процес вважається продуктивним лише за умови поєднання самовиховання та самонавчання учня. Більше того, педагогічний процес змінює не лише учня, а й педагога, розвиваючи в ньому певні якості особистості й викорінюючи інші [8, с. 112-115].

Визначальною ознакою педагогічної діяльності є і те, що вона з початку і до кінця є процесом взаємодії людей – що активізує роль особистісних взаємин у педагогічній діяльності та підкреслює важливість моральних площин. Характерним є і результат педагогічної діяльності – особистість, яка оволоділа певною частиною суспільної культури та спрямована на наступного етапу саморозвитку та реалізації себе у відповідних соціальних призначеннях у суспільстві.

Педагогічна спрямованість особистості кожного вчителя багатоаспектна та може бути зорієнтована:

- на себе – самоутвердження (щоб бачили в його особі кваліфікованого, вимогливого, справжнього вчителя);
- на засоби педагогічного впливу (коли найважливіше для вчителя – програма, заходи, способи та засоби їх пред'явлення);
- на учня (дитячий колектив у певних умовах – адаптація);
- на мету педагогічної діяльності (на допомогу учневі в розвитку – гуманістична стратегія).

Психологічна наука розглядає діяльність учителя як систему, що має складну багаторівневу структуру, компонентами якої є ціль, мотиви, дії і результат. У структурі педагогічної діяльності можливе виокремлення взаємопов'язаних, але відносно самостійних функцій. У філософському аспекті функцію розуміють як відношення двох множин об'єктів, у яких зміни однієї з спричиняє зміни іншої.

Слід погодитись з науковцями, які визначили, що в навчально-виховному процесі мають місце взаємопов'язані види діяльності вчителя, у відповідність яким можна поставити такі функції:

- діагностичну;
- орієнтаційно-прогностичну;
- конструктивно-проектувальну;
- організаторську;
- інформаційно-пояснювальну;
- комунікативно-стимуляційну;
- аналітико-оцінювальну;
- дослідницько-творчу.

Зміст кожної з функцій визначає певне коло вимог до вчителя.

Діагностична функція педагогічної діяльності пов'язана з розпізнаванням і вивченням суттєвих ознак навченості, їх комбінування та форм вияву як реалізованих цілей навчання та виховання. Глибше вивчити та дослідити перебіг навчально-виховного процесу, встановити причини, які перешкоджають досягненню бажаного ступеня розвитку певних якостей особистості; визначити чинники, які сприяють успішному здійсненню цілей навчання дає змогу оцінювання рівня знань, умінь, навичок, вихованості та розвитку учня.

Орієнтаційно-прогностична функція. Управління педагогічним процесом передбачає орієнтацію на чітко представлений у свідомості кінцевий результат. Знання суті та логіки педагогічного процесу, закономірностей вікового та індивідуального розвитку учнів дозволяють прогнозувати

(гр.: προϋποσ̄ισ̄ – передбачення розвитку чогось, що базується на певних даних), як учні сприйматимуть матеріал, перебуваючи під впливом життєвих уявлень, який учнівський досвід буде сприяти глибшому проникненню в суть виучуваного явища; що саме учні зрозуміють неправильно. Педагогічне прогнозування передбачає також бачення тих якостей учнів, які можуть бути сформовані за певний проміжок часу. Вказана функція педагогічної діяльності вимагає уміння педагога прогнозувати розвиток особистості – розвиток її якостей, почуттів, волі і поведінки, враховувати можливі відхилення у розвиткові; прогнозувати хід педагогічного процесу: наслідки застосування тих чи інших форм, методів, прийомів і засобів навчання та виховання.

Конструктивно-проектувальна функція діяльності вчителя органічно пов'язана з орієнтаційно-прогностичною. Її суть у конструюванні та проектуванні змісту навчально-виховної роботи, в доборі способів організації діяльності учнів, які найповніше реалізують зміст і викликають захоплення учнів спільною діяльністю. Вона вимагає від педагога вмінь переорієнтувати цілі і зміст освіти та виховання на конкретні педагогічні завдання; враховувати потреби й інтереси учнів, можливості матеріальної бази, власний досвід та інше; визначати основні і другорядні завдання на кожному етапі педагогічного процесу; добирати види діяльності, підпорядковані визначеним завданням; планувати систему діяльності учнів; планувати індивідуальну роботу з учнями з метою розвитку їх здібностей, творчих сил і дарувань; відбирати зміст, обирати форми, методи і засоби педагогічного процесу в їх оптимальному поєднанні; планувати систему прийомів стимулювання активності учнів; планувати способи створення особистісно-розвивального середовища.

Організаторська функція діяльності педагога потребує умінь залучати учнів до різних видів діяльності й організовувати діяльність колективу. Для цього вчителю, вихователю необхідно вміння розвивати в учнів, вихованців стійкий інтерес до навчання, праці та інших видів діяльності, формувати потребу в знаннях, озброювати основами наукової організації навчальної праці; організовувати соціально-орієнтовані етичні, трудові, естетичні, екологічні, спортивні та інші виховні справи; розвивати в учнів ініціативу планувати спільну роботу, вміння розподіляти доручення, проводити інструктаж, координування спільної діяльності; створювати спеціальні ситуації для здійснення вихованцями моральних вчинків.

Інформаційно-пояснювальна функція діяльності вчителя спричинена базуванням навчання і виховання на інформаційних процесах. Учитель у цьому випадку виступає не лише організатором педагогічного процесу, а й є джерелом наукової, світоглядної і морально-етичної інформації. Велике значення у професійній підготовці вчителя має глибоке знання предмета, який він викладає, науково-світоглядне переконання педагога. Від того, як сам учитель володіє навчальним матеріалом, залежить якість його пояснення, глибина змісту, логіка викладу, наповненість яскравими деталями і фактами. Ерудований учитель знає найновіші наукові ідеї і вміння доступно донести їх до учнів.

Комунікативно-стимуляційна функція педагогічної діяльності пов'язана з впливом, що його здійснює на учнів особистість учителя, його моральна культура, вміння встановлювати та підтримувати доброзичливі відносини з учнями, власним прикладом пробуджувати їх до активної навчально-пізнавальної, трудової та інших видів діяльності. Ця функція включає прояв любові до дітей, теплоту та турботу про них, що в поєднанні характеризує стиль гуманних взаємовідносин. Необхідність реалізації зазначеної функції досить гостро ставить проблему професійного росту вчителя, його сумлінної роботи над підвищенням свого наукового рівня і набуттям рівня моральної досконалості.

Аналітико-оцінна функція діяльності вчителя пов'язана з необхідністю аналізувати результат навчально-виховного процесу, виявляти в ньому позитивні сторони та недоліки, порівнювати досягнуті результати з поставленими цілями і завданнями, оцінювати ці результати, вносити необхідні корективи в педагогічний процес, вести пошуки шляхів його вдосконалення, ширше використовувати передовий педагогічний досвід.

Дослідно-творча функція педагогічної діяльності має два рівні:

- суть першого полягає в творчому застосуванні відомих педагогічних і методичних ідей у конкретних умовах навчання і виховання;

– другий рівень пов'язаний із осмисленням і творчим розвитком того нового, що виходить за межі відомої теорії, певною мірою збагачуючи її [4].

Такими є суть і система функцій педагогічної діяльності та комплекс умінь учителя, який зумовлений ними.

Учитель може бути зорієнтований на професійне самоствердження, на засоби педагогічного впливу, на учня, на учнівський колектив, на цілі педагогічної діяльності. Дійсно педагогічна спрямованість особистості – це стійка мотивація формування особистості учня, її всебічного гармонійного розвитку. Саме ця спрямованість вважається гуманістичною. Особлива роль належить методичній підготовці вчителя, оскільки недостатньо мати предметні знання, треба вміння зробити їх надбанням учнів. Оскільки в процесі навчання реалізуються його виховна та розвивальна функції, вчитель повинен мати відповідну психолого-педагогічну підготовку, володіти методикою організації виховної роботи. Стійкі знання з методики, психології та педагогіки – підґрунтя розвитку педагогічної майстерності. В удосконаленні цієї майстерності важливим є досвід роботи самого вчителя і його колег. Він потребує постійного аналізу, узагальнення, використання в педагогічній діяльності всього кращого й прогресивного.

Різноманітність підходів до формування пізнавальних умінь та навичок, саме в дітей молодшого шкільного віку свідчить про складність і багатогранність проблеми, яка є предметом вивчення впродовж багатьох десятиріч. Учення про розвиток дитини за останнє століття еволюціонувало від простого та елементарного розуміння системи “дитина – предмет” до розуміння “дитина – суспільство”. Варто відзначити важливість зауваження М.В. Андреева [2, с. 11-15]: “Сучасна початкова школа не є “школою навичок”, а місцем проби власних сил дитини, простором розкриття особистісного потенціалу”.

Для успішного виконання функції навчання вчитель повинен добре знати особливості учнів. Це є запорукою управління їх пізнавальною діяльністю (вчитель може правильно обрати тон і стиль спілкування з учнями, управляти увагою, як своєю, так і вихованців, знаходити потрібний темп навчально-пізнавальної діяльності тощо). Діяльність учителя в процесі навчання охоплює планування діяльності (тематичне й поурочне); організацію навчальної роботи; організацію діяльності, стимулювання активності учнів; здійснення поточного контролю за навчальним процесом, його регулювання, коригування.

У сучасних умовах, завдання виявлення теоретичних та технологічних засад забезпечення наступності між початковою та старшою ланками загальної освіти є теоретично та практично важливим. Водночас, успішність навчання багато в чому залежить не тільки від рівня сформованості пізнавального інтересу учня, а й від досвіду творчої діяльності та ставлення до навчання загалом, тобто не лише від викладання, а й від виховної роботи. В свою чергу, ефективно вирішення виховних завдань залежить від викладання, від позитивних змін у свідомості вихованців, які проявляються в емоційних реакціях, поведінці та діяльності.

Список використаних джерел

1. Актуальні проблеми психології. Том 1. : Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія: Зб. наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. Максименка С.Д., Карамушки Л.М. Част. 16. – К. : Міленіум, 2008 – 176 с.
2. Андреев М.В. Формування толерантності у вчителів початкової школи/ Модернізація освіти: пошуки, проблеми, перспективи: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції (Київ-Переяслав-Хмельницький, 22-25 травня 2006 р.). – Київ-Переяслав-Хмельницький, 2006. – С.10-12.
3. Дарский Н.О. О преемственности в обучении / Н. Дарский // Народное образование. – 1968. – №3. – С.114.
4. Педагогіка:1[Електронний ресурс] режим доступу .
5. Полякова Г.А. Адаптивне управління навчальним процесом в умовах загальноосвітнього комплексу: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня кандидата пед. наук: 13.00.01 / Г.А. Полякова. – К., 2003. – 20 с.

6. Сманцер А.П. Преимущество обучения в системе “средняя школа – вуз” / А.П. Сманцер // Педагогика. – 1994. – №4. – С.18-24.
7. Соловйов Ю. Наступність між ланками освіти: реалії та перспективи [Електронний ресурс] / Ю. Соловйов, О. Чернишов / “Директор школи. Україна” // Видавництво плеяди. Журнал “Відкритий урок: розробки, технології, досвід” – режим доступу до журн. <http://www.pld.org.ua/index.php?go=Pages&in=1058>
8. Яшанов С.М. Формування у майбутніх учителів умінь і навичок самостійної навчальної роботи у процесі використання нових інформаційних технологій: дис. кандидата пед. наук: спец. 13.00.09 / С.М. Яшанов. – К., 2003. – 185 с.

In the article the essence of the problem of continuity of preschool and primary education, peculiarities of training teachers of junior classes to ensure the continuity of the education of children of preschool and junior school age are described. Dialectics of continuity and further development of progressive and rational that was achieved at the previous stages of development have been maintained. Preparation of elementary school teachers to ensure the continuity of the education of children of preschool and junior school age is the process of promoting personal development of children, in particular their physical, mental and social development as components in the family, the preschool and school life with the purpose of formation of social competence, realization of internal potential and ensure an easy transition to a school life.

The problem of continuity between the stages of education has become urgent nowadays. Preschool education, primary education and secondary education have been introduced into the content of each educational sphere. The problem of continuity in the process of education is very complicated because of the lack of the unity of the approaches. The continuity in the process of education depending on the scientific views of the educators is considered as a normative didactic function, as a rule of pedagogical development process and as a general didactic principle.

Key words: continuity, teacher, primary school, educational activities.

УДК 378.147:37.011.3 – 051:373.2

Олійник Олена

Oliinuk Olena

МЕТОДИЧНИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ УДОСКОНАЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІВ ДОШКІЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ЗАСОБАМИ ТЕАТРАЛІЗОВАНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

METHODOLOGICAL TOOLS OF IMPROVEMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF PRESCHOOL EDUCATION TEACHERS BY MEANS OF THEATRICAL GAMES

Стаття присвячена проблемі підвищення професійної компетентності педагогів. Розкрито специфіку методичного інструментарію щодо професійного становлення вихователя засобами використання інтерактивних форм роботи. В центрі уваги автора вагоме місце займає роль театральної майстерності, ігромайстерності педагога дошкільного закладу.

Ключові слова: професійна компетентність, професійна мобільність, педагогічна майстерність, ігромайстерність, системний підхід, методичний супровід, інтерактивні форми роботи.

Професійна діяльність сучасного педагога дошкільного закладу в умовах модернізації вітчизняної освіти ускладнюється і наповнюється новим змістом. Становлення та реформування сучасної освітньої системи вимагає радикального переосмислення традиційних

підходів до професійної підготовки вихователя дошкільного навчального закладу. Зростання ролі і місця дошкільної освіти в суспільстві орієнтує методичну службу на провідні тенденції підвищення професійної майстерності педагогів-дошкільників. Методичний супровід освітнього процесу покликаний актуалізувати творчий потенціал кожного педагога, активізуючи всі засоби розвитку та саморозвитку професійного рівня кожного педагога. Питанню професійної підготовки кадрів для системи дошкільної освіти присвячені дослідження Л. Артемової, Г. Беленької, О. Богиніч, Н. Гавриш, Л. Загородньої, Ю. Косенко, І. Луценко, Л. Машкіної, Т. Поніманської, М. Шутя, де автори розкривають змістовні, методичні й технологічні аспекти підготовки фахівців за спеціальністю “Дошкільне виховання”. Проблему становлення професійної педагогічної майстерності вихователя дошкільного навчального закладу досліджували Л. Загородня, Г. Люблінська, С. Кулачківська, С. Тітаренко [5, с. 128].

Поняття професійна “компетентність” суміжні з поняттям “педагогічна майстерність”, “кваліфікація”, “професіоналізм”. Аналіз різних наукових тверджень дозволив нам визначити професійну компетентність педагогів як інтегровану характеристику, що включає когнітивний, діяльнісний та професійно-особистісний компоненти, визначає готовність та здатність педагога виконувати в безпосередній діяльності професійно-педагогічні функції.

Аналіз сучасних науково-теоретичних досліджень науковців Богиніч О., Макрідіної Л., Манчуленко Л., Приходько О., Слободян О. дає змогу стверджувати зацікавленість вчених питанням творчого професійного розвитку педагога. У дослідженні Макрідіної Л. зроблено спробу визначити і сформулювати нові якості професійно-особистісного блоку: творчу спрямованість та творчі здібності – здатність мислити оригінально, нешаблонно, критично; ініціативність; здібність до творчої уяви, фантазії, здатність винаходити щось нове; потяг до самореалізації. Дослідженнями науковців визначено спрямованість та зміст фахової підготовки педагога, і серед професійних вимог до педагогічних якостей неодноразово згадано професійну мобільність, педагогічну майстерність та ігромайстерність, як креативний, творчий розвиток особистості [1, с. 16].

У процесі професійної підготовки освітня система покликана виконувати завдання формування мобільності, творчих якостей педагога та розкриття його особистості. Важливо стимулювати педагогів, виявляти бажання до створення передумов для розкриття їхніх творчих та професійних можливостей.

Базовий компонент дошкільної освіти в Україні та чинні освітні програми розвитку дитини дошкільного віку, зорієнтовані на педагога, якому притаманні висока особистісна та професійна культура, творчий потенціал, смілива педагогічна позиція; який проявляє творчість та винахідництво, ініціативу, здатний варіювати та видозмінювати, вдосконалювати на користь розвитку дитини [3, с. 12].

Необхідним стає постійне удосконалення змісту та форм навчання педагогів, їх готовність до конкурентоспроможності, оскільки постійно зростають вимоги до професійної компетентності, якості та ефективності роботи вихователів. Усе це гостро актуалізує проблему контекстно-професійної підготовки фахівців дошкільної освіти, розвитку їхньої мобільності та індивідуальних особистісно-професійних якостей, формування внутрішньої професійної культури та творчої майстерності. Реалізація мобільності в професійній діяльності залежить від сформованості у педагога низки якостей, серед яких важливе професійне значення має творчість, педагогічна майстерність та ігромайстерність у роботі з дітьми дошкільного віку [2, с. 12].

З огляду на зазначене, метою статті є окреслення контекстуально-професійного змісту підготовки педагогів дошкільного закладу та шляхи формування їх професійної компетентності. Спроба аналізу реалізації педагогічного аспекту театралізованої майстерності та режисерських умінь вихователя, як ефективного чинника педагогічного впливу на особистість дитини дошкільного віку, розкрити творчі здібності педагога-ігромайстра засобами професійного методичного супроводу та застосування інтерактивних форм роботи в освітньо-виховному процесі дошкільного закладу.

Визначаючи спектр професійно значимих якостей педагога дошкільного закладу, за основу було взято дослідження І.А. Зімньої. До спектру якостей педагога, який працює з дітьми дошкільного віку відносимо врівноваженість, велику мобільність, помірну екстравертність, стеничність емоцій, творчу діяльність. З-поміж зазначених професійних якостей виокремимо високий рівень уяви, фантазії та творчості. З одного боку, педагогічна діяльність – творчий процес в якому розвивається творчий потенціал педагога. З іншого, саме творчий педагог зуміє виховати любов до творчості, розкрити творчий потенціал та розвинути творчі здібності у дітей дошкільного віку [6, с. 61].

Значне місце в професійній майстерності вихователя дошкільного закладу посідає саме творча діяльність, імпровізація, вміння зацікавити дитину, активізувати її пізнавальні процеси та сприяти творчій діяльності малюка. Безперечно вихователь, відіграє важливу роль у становленні дитячої особистості, творчої та неповторної. Недарма в практиці роботи, часто можемо чути вислів: “у творчого вихователя – творчі діти”. Характерні ознаки такого педагога: яскраво виражений інтерес дорослих до ігор дітей; здатність до “ігрової позиції” у взаємодії з вихованцями; широка опора при керівництві театральньо-ігровою діяльністю на мотивацію дітей до гри, надання переваги опосередкованим методам взаємодії, схильність до жарту, здатність “заразити” своїм оптимізмом 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 [8, с. 43].

Вважаємо, що у дошкільному закладі доцільно використовувати в практиці систему детального ознайомлення педагогів з засобами театрального мистецтва та педагогічним потенціалом ігромайстерності. Адже процес формування творчих умінь дошкільників багато в чому залежить від спрямованості педагогів на застосування в освітньому процесі засобів театральної діяльності, практичних занять для вдосконалення власних акторських та режисерських умінь. Розглянемо поняття театральної творчості як педагогічного інструмента фахівця дошкільної справи. Ідея про необхідність володіння педагогом засобами театрального мистецтва була висловлена видатним українським режисером Олександром Соломарським, який зазначав: “Вміле використання мистецтва режисера педагогами та батьками має першорядне значення... Отже, першим пунктом у програмі естетичного виховання дітей я б означив питання, що умовно називається виховання вихователів”. За умови вмілого використання принципів театральної педагогіки педагогічне мистецтво вдосконалюватиметься.

Аналіз публікацій свідчить про те, що проблема використання театралізованої діяльності як повноцінного та ефективного засобу педагогічного впливу на розвиток особистості дитини усвідомлюється педагогами та психологами минулого та сучасності. Зокрема, Л. Артемова, Р. Жуковська, О. Кононко, О. Козлюк, І. Луценко, Л. Макаренко, Д. Менждерицька, Г. Михайлова, Г. Марчук, С. Русова, М. Шуть, Л. Загородня, С. Тітаренко у своїх дослідженнях на перше місце висували проблему педагогічної цінності театралізованої діяльності, різні аспекти значення театру у вихованні дитини [4, с. 234].

Саме тому домінантою в освітньо-виховному процесі дошкільного закладу вважаємо педагогічно доцільну організацію театралізованої діяльності, оптимальний добір ефективних, цікавих, сучасних методів виховного впливу у формуванні емоційної культури дитини. Необхідно наголосити, що ефективній та професійній організації даного виду роботи будуть сприяти спеціально створені умови підвищення якості дошкільної освіти, які сприятимуть успішній творчій самореалізації кожного педагога. Слід зазначити, що з-поміж спеціально створених педагогічних умов, вагоме місце займає практична спрямованість методичного супроводу формування професійної компетентності педагога [9, с. 23].

Професійне становлення вихователя відбувається, головним чином, у процесі роботи в дошкільному навчальному закладі. Розвиток мобільності педагогів у процесі професійної підготовки неможливий без переосмислення традиційних форм організації навчального-виховного процесу. На наш погляд, значні можливості у досягненні цієї мети належать інтерактивному навчанню, яке передбачає, перш за все, навчання діалогу, в ході якого досвід кожного є основним

базисом пізнання, відбувається активна взаємодія учасників освітнього процесу з метою взаєморозуміння та спільного розв'язання педагогічних завдань. Тому інструментом підвищення професійного рівня педагога є безпосередня участь у різних методичних заходах, які сприяють творчому самовизначенню, спрямованості педагога-дошкільника на самовдосконалення.

Багаторічний досвід методичної роботи свідчить, що використання активних інтерактивних форм, методів та технологій роботи – важлива умова результативної підготовки педагогів до організації освітньо-виховної роботи. Практика роботи з вихователями переконує, що впровадження інтерактивних форм сприяє підвищенню професійного зростання, активності, творчості, розвитку комунікативних навичок педагогів. Доцільність використання інтерактивних форм у методичній роботі з вихователями незаперечна, оскільки під час інтерактивної взаємодії відбувається не тільки накопичення знань, а також формується механізм самореалізації вихователя. Інтерактивні форми методичної роботи – це, перш за все, навчання діалогу, в ході якого досвід кожного є основним базисом пізнання, відбувається активна взаємодія учасників педагогічного процесу з метою взаєморозуміння та спільного розв'язання педагогічних завдань [7, с. 21].

Розглянемо процес реалізації формування професійних якостей педагога у форматі ігромайстерності на прикладі методичної форми роботи – авторської майстерні “Колорит театрального мистецтва”, пріоритетним напрямом якої є застосування інтерактивних форм роботи з педагогами.

Інтерактивні технології дозволяють стимулювати процеси набуття професійної компетентності вихователів, санкціонують стабільне професійне зростання особистості, допомагають педагогам усвідомлювати свої професійні можливості й свою професійну цінність.

Метою авторської майстерні “Колорит театрального мистецтва” є забезпечення теоретико-практичної підготовки, вдосконалення професійних знань педагогів з питання організації театральної-ігрової діяльності у дошкільному навчальному закладі, стимулювання та активізація творчого потенціалу, розвиток театральної-акторської творчості, професійної майстерності, усвідомлення важливості та необхідності використання акторських і режисерських навичок педагогів в освітньо-виховному процесі.

Основні шляхи та засоби становлення професійної компетентності педагогів реалізуються в театральній-ігровій динаміці через реалізацію таких завдань:

- забезпечення науково-теоретичної, методичної та практичної допомоги педагогів щодо організації та керівництва театралізованою діяльністю дітей у дошкільному навчальному закладі;
- удосконалення професійних знань з питання організації театральної-ігрової діяльності у дошкільному навчальному закладі засобами інтерактивних форм роботи;
- стимулювання та активізація саморозкриття кожного учасника, формування творчих якостей педагогів у взаємодії з вихованцями;
- розвиток самоаналізу, театральної-акторської творчості, способів комунікації, емоційно-чуттєвої сфери, емоційної культури, артистизму та професійної майстерності;
- сприяння активній культурно-просвітницькій діяльності, ініціативній творчій синхронізованій роботі педагогів, координації взаємодії спеціалістів (вихователя, музичного керівника, хореографа, практичного психолога, логопеда) закладу з питання театральної-ігрової діяльності дітей дошкільного віку;
- розкриття особливостей специфіки театрального мистецтва, педагогічний аналіз передумов успішної організації театрального простору, зокрема театральної-ігрової середовища дітей у дошкільному закладі [10, с. 117].

Особливістю роботи авторської майстерні є структуровані за сталими блоками (інтерактивні та дистанційні) заняття:

- інформаційний блок “Колорит театрального мистецтва”;
- корисні електронні ресурси “Театр.com.ua”;
- презентаційний блок “Форум театральних ідей”;

– педагогічний практикум “Акторська майстерня”.

Результатом роботи інформаційного блоку “Колорит театрального мистецтва” стало накопичення інформаційних матеріалів: експрес-повідомлення “Формування творчої особистості дошкільника у театралізованій діяльності”, міні-лекторії “Організація театралізованої діяльності в дошкільному навчальному закладі”, “Вихователь – завжди високопрофесійний актор”, “Професійне налаштування дитини на виступ”; тести “Чи є у Вас артистичні здібності?”, “Ваш творчий потенціал”, “Ваша особистість” тощо.

Важливим є поєднання та доповнення сучасної педагогічної діяльності оптимальним використанням мультимедіа ресурсів, які в жодному випадку не замінюють живого спілкування вихователя з дітьми. Основна ідея використання мультимедіа ресурсів полягає у гармонійному поєднанні сучасних технологій з традиційними засобами розвитку дитини. В процесі роботи авторської майстерні-блок “Корисні електронні ресурси “Театр.com.ua” поповнено мультимедійними посібниками “Віртуальна екскурсія у театр”, “Театральні професії”, “Театральні ребуси”, короткометражними мультфільмами “Лунтик”, серії: “Роль”, “Спектакль”, “Конкурс читців”, які стануть у нагоді під час ознайомлення малюків з театральною термінологією та особливостями акторської діяльності.

Здійснюючи інтеграцію мультимедіа ресурсів у педагогічний процес необхідно враховувати такі **педагогічні умови**: орієнтованість у використанні мультимедіа ресурсів на розширення пізнавального та естетичного “кругозору” дітей, забезпечення активного пізнання та творчого віддзеркалення дітьми навколишнього світу [5, с. 17].

У процесі творчої взаємодії учасників авторської майстерні презентаційний блок “Форум театральних ідей” поповнено текою дидактичних ігор по ознайомленню дітей із театральним мистецтвом та світом емоцій, створено професійний записник “Щоденник театральної студії”, зібрано ідеї нетрадиційних видів театральних ляльок “Театр своїми руками” тощо.

Методичними надбаннями по вдосконаленню акторської майстерності педагогів та вихованців стали інтерактивні форми роботи, які поповнили блок “Педагогічний практикум “Акторська майстерня”. Серед методичних форм: майстер-класи: “Жива казка” (вузликові ляльки), уроки майстерності ляльководи “Секрети ляльки-маріонетки”, “Веселий та сумний Петрушка!”, майстер-клас проведення психогімнастики та рефлексії “Театр”; психологічні міні-тренінги “Вчимося створювати образ”, “Як налаштувати сором’язливу дитину на виступ”; ігрові ключі – вправи з мистецтва декламації, основ сценічного руху, театральної режисури “Секрети акторської майстерності”; тренінги: “Долаємо сценічний бар’єр”, “Професійна режисура”, “Творчо самореалізуємося!”, інтерактивні семінари-практикуми; театральний квест “Театр одного актора”, ігри на досвіді: “Театр масок”, “Мій настрій”, “Подарунок для всіх”, “Країна розуміння”; веб-квест “Театр своїми руками”; конкурси на краще заняття: “Театральна скриня” тощо.

Отже, в процесі контекстно-професійної підготовки необхідно цілеспрямовано розвивати професійну мобільність педагога та формувати особливий елемент творчої майстерності – ігромайстерність.

Маємо підстави для висновку, що представлена авторська майстерня “Колорит театального мистецтва” дозволяє визначити механізми та умови організації процесу формування професійної компетентності педагогів дошкільної освіти, підвищувати рівень педагогічної майстерності. Оскільки існує декілька рівнів вдосконалення професійної компетентності вихователя, оволодіння ним педагогічною майстерністю, найперший з яких – педагогічна умілість, дещо вищий рівень – професіоналізм; другим рівнем слугує педагогічна творчість, а найвищим рівнем педагогічної майстерності вважається педагогічний артистизм, який з’являється у вихователя при його багатому духовному житті, інтелігентності, великих внутрішніх силах, адже педагог, на відміну від актора, постійно “грає” самого себе. Результативність проведеної методичної роботи дозволяє стверджувати, що методичний супровід являється ефективною умовою розвитку найвищого рівня педагогічної майстерності та професійної компетентності педагогів дошкільної освіти.

Процес творчого розвитку дошкільників засобами театральної діяльності потребує від педагогів проходження “шляху набуття сценічної творчості”: розкриття таланту актора

й режисера в процесі вдосконалення та набуття нових знань і вмінь зі сфери театральної педагогіки. Елемент ігромайстерності педагога – дошкільника – один із найефективніших засобів педагогічного впливу на комфортний та природний розвиток особистості, потужний виховний потенціал в освітньо-виховній роботі з дітьми дошкільного віку.

Список використаних джерел

1. Абрамян В. Театральна педагогіка / В. Абрамян. – Київ: Лібра, 1996. – 224 с.
2. Аракелова Т.Л. О развитии профессиональной мобильности будущего педагога дошкольного образования / Т.Л. Аракелова // Детский сад от А до Я. – 2009. – №6. – С.13-23.
3. 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.
4. Беленька Г.В. Вихователь дітей дошкільного віку: становлення фахівця в умовах навчання. Монографія. / Г.В. Беленька. – К. : Світлич, 2006. – 304 с.
5. Вербенец А. Использование современных информационных технологий в процессе художественно-эстетического развития дошкольников / А. Вербенец // Детский сад от А до Я. – 2009. – №4. – С. 4-19.
6. Загородня Л.П. Педагогічна майстерність вихователя дошкільного закладу: навчальний посібник / Л.П. Загородня, С.А. Тітаренко. – Суми: Університетська книга, 2010. – 319 с.
7. Кудрявцева Е.А. Формирование профессиональных психолого-педагогических навыков у студентов педагогического вуза / Е.А. Кудрявцева., Н.К. Ледовских // Детский сад от А до Я. – 2005. – №5. – С.154-158.
8. Макаренко Л.В. Театр и театрализованная деятельность в современном дошкольном заведении образования: монография / Лилия Макаренко. – Донецк: ЛАНДОН-ХХІ, 2011. – 211 с.
9. Олійник О. Удосконалення акторської майстерності педагогів / О. Олійник // Вихователь-методист дошкільного закладу. – 2013. – №9. – С. 20-27.
10. Шуть Микола. Школа ігромайстерності / Микола Шуть // К. : Видавець Л. Галіцина, бібліотека “Шкільного світу”, 2006. – 126 с.

The article is devoted to the problem of improving the professional competence of teachers in the system of preschool education. On the basis of the analysis of scientific sources the range of professionally significant qualities of a preschool teacher is outlined, direction and content of professional training of upbringer are analyzed, professional requirements are broken down into parts and studied closely: professional mobility, educational and playing skill as creative, original development of personality.

The concept of professional “competence” is noted, the question of contextual professional content of professional training of preschool education specialists is actualized, the development of their mobility, individual personal and professional qualities, the formation of inner professional culture and creative skills. The focus of the author’s position takes the role of theatrical skill and playing skill to form professionally creative qualities of preschool teacher. The specific of theatrical action and directorial skills of teachers in organizing the educational process is opened, the notion of theatrical creativity as a pedagogical tool of the preschool specialist is studied, educational value of theatrical activities and various aspects of the theater in the upbringing of the child are proven.

From practical experience the effectiveness of professional methodological support and the use of interactive forms of work with teachers in the educational process of preschool institution are proven. The specific of methodological tools as to the professional development of the preschool teacher by means of interactive forms of work is opened, that promotes creative self-determination, orientate the preschool teacher on self-improvement and self-education. The meaningful system of training of preschool education teachers, the formation of pedagogical conditions of practical direction and the work experience on the improvement of the professional competence of the teacher by means of theatrical action are revealed. The example of methodical form of work is given – the author’s studio “The coloration of theatrical art”, a priority direction of which is the use of interactive forms of work with teachers.

Key words: professional competence, professional mobility, educational skill, playing skill, systematic approach, methodological support, interactive forms of work.

УДК 371.378

Теличко Наталія

Telychko Nataliya

ПЕДАГОГІЧНІ ЦІННОСТІ У КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

PEDAGOGICAL VALUES IN THE CONTEXT OF THE PEDAGOGICAL SKILLS OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS

У статті розглядається проблема усвідомлення студентами змісту педагогічних цінностей та формування професійно-ціннісних орієнтацій на здобуття вершин педагогічної майстерності; сконкретизовано сутність педагогічних цінностей у контексті формування педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів.

Ключові слова: педагогічні цінності, ціннісні орієнтації, мотиваційно-ціннісна сфера, професійно-мотиваційний аспект, аксіологічне багатство.

Унормована регламентація педагогічної діяльності окреслюється педагогічними цінностями, які виступають у розумінні пізнавально-діяльній системі, що служить опосередковуючою і сполучною ланкою між суспільним світоглядом у галузі освіти і діяльністю педагога. Педагогічні цінності мають синтагматичний характер, тобто формуються історично і фіксуються в педагогічній науці як форма суспільної свідомості у вигляді специфічних образів і уявлень. Оволодіння педагогічними цінностями здійснюється в процесі педагогічної діяльності, в ході якої відбувається їх суб'єктивізація. Саме рівень суб'єктивізації педагогічних цінностей служить показником особистісно-професійного розвитку педагога і формування його педагогічної майстерності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить, що вивчення дослідниками педагогічних явищ, розкриття сутності педагогічних цінностей базується на аналізі ключових понять, що складають ціннісно-сміслову сферу особистості майбутнього вчителя [2]; на визначенні ціннісних орієнтирів і когнітивних структур у діяльності педагога [3] тощо.

Основним завданням написання статті є конкретизація сутності педагогічних цінностей у контексті формування педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів.

Аксіологічні ідеї у гуманітарних науках розвивалися у розумінні цінностей як вищих принципів для забезпечення консенсусу в суспільстві. Відомо, що природні явища існують самотньо, реально та об'єктивно, а входячи до сфери людського досвіду, набувають життєвого значення для людей, стають їхніми цінностями, які й утворюють реальний світ [8, с. 145].

Розуміння поняття "цінність" має різнобічну спрямованість, що зумовлює тлумачення його змісту в контексті здатності задовольняти потреби та інтереси особистості; наявності особливої значущості речей, явищ, процесів, ідей для життєдіяльності суб'єкта, його потреб та інтересів; особливої індивідуальної реальності, що має певну позитивну значимість для суб'єкта, котрий її переживає. Цінності кожної людини формують її ціннісні орієнтації та відображають вищі рівні спрямованості особистості, загальну зорієнтованість діяльності людини на щось значиме для неї, наприклад, на опанування основами педагогічної майстерності. Таким чином, ціннісні орієнтації стосуються основних сфер самореалізації людини [4, с. 124], якими є освіта, професійна діяльність і вищий рівень професійної діяльності – майстерність. Соціологи стверджують, що система ціннісних орієнтацій виступає рівнем саморегуляції і реалізується в поведінці особистості [8, с. 438]. Поняття "цінності"

є основною категорією в аксіологічній науці та фіксуються у свідомості людини у вигляді оцінного судження чи характеризується певною емоційною реакцією [4, с. 129]. Філософське тлумачення аксіологічних підходів спрямовується на аналіз смислів і людського буття, його ідеалів та імперативів [5, с. 25-28].

Зі зміною соціальних умов життя, розвитком потреб суспільства й особистості трансформуються і педагогічні цінності. Так, в історії педагогіки прослідковуються зміни, пов'язані із зміною схоластичних теорій навчання на пояснювально-ілюстративне і пізніше на проблемно-розвивальне. Посилення демократичних тенденцій у суспільстві призводило до розвитку нетрадиційних форм і методів навчання. Суб'єктивне ж сприйняття й привласнення педагогічних цінностей визначається багатством особистості вчителя, спрямованістю його професійної діяльності на досягнення вершин у педагогічній майстерності.

Педагогічні цінності розрізняються за рівнем свого існування, який може стати основою їх класифікації та виокремлення особистісних, групових та соціально-педагогічних цінностей.

Соціально-педагогічні цінності відображають характер і зміст тих цінностей, які функціонують у різних соціальних системах, виявляючись у суспільній свідомості. Це сукупність ідей, уявлень, норм, правил, традицій, що регламентують діяльність суспільства у сфері освіти.

Групові педагогічні цінності можна розглядати як сукупність ідей, концепцій, норм, що регулюють і спрямовують педагогічну діяльність у межах певних освітніх інститутів. Сукупність таких цінностей має цілісний характер, характеризується відносною стабільністю і повторюваністю.

Особистісні педагогічні цінності виступають як соціально-психологічні утворення, в яких відбиваються цілі, мотиви, ідеали, установки й інші світоглядні характеристики особи вчителя, що утворюють систему його ціннісних орієнтацій. Аксіологічне "Я" як система ціннісних орієнтацій містить не лише когнітивні, але й емоційно-вольові компоненти, що відіграють роль її внутрішнього орієнтиру, в якому асимілюються як соціально-педагогічні, так і професійно-групові цінності, що є засадничими для формування індивідуально-особистісної системи педагогічних цінностей.

Науковці стверджують, що ця система охоплює:

- цінності, пов'язані із затвердженням особою своєї ролі в соціальному і професійному середовищі (суспільна значимість праці педагога, престижність педагогічної діяльності, визнання професії найближчим оточенням тощо);
- цінності, що задовольняють потребу в спілкуванні і розширюють його коло (спілкування з дітьми, колегами, референтними людьми, переживання дитячої любові та прихильності, обмін духовними цінностями тощо);
- цінності, що орієнтують на саморозвиток творчої індивідуальності (можливості розвитку професійно-творчих здібностей, залучення до світової культури, заняття улюбленим предметом, постійне самовдосконалення тощо);
- цінності, що дозволяють само реалізуватись у професії (творчий характер праці педагога, романтичність і захопливість педагогічної професії, можливість допомоги соціально неблагополучним дітям тощо);
- цінності, що дають можливість задовольняти прагматичні потреби (можливості роботи в державній установі, оплата праці і тривалість відпустки, професійне зростання тощо) [6, с. 58].

Серед означених педагогічних цінностей виокремлюються цінності самодостатнього й інструментального типів, що відрізняються за змістом.

Самодостатні цінності – це цінності-цілі, що включають творчий характер праці педагога, престижність, соціальну значимість, відповідальність перед державою, можливість самоствердження, любов і прихильність до дітей. Цінності цього типу служать основою розвитку особистості і вчителя, і учнів. Цінності-цілі характеризуються домінуючою аксіологічною

функцією в системі інших педагогічних цінностей, оскільки в цілях відображений основний сенс діяльності вчителя.

Здійснюючи пошук шляхів реалізації цілей педагогічної діяльності, педагог вибирає власну професійну стратегію, зміст якої полягає в саморозвитку та розвитку інших. Таким чином, цінності-цілі відображають державну освітню політику і рівень розвитку самої педагогічної науки, які, суб'єктивуючись, стають значимими чинниками педагогічної діяльності і впливають на інструментальні цінності, так звані цінностями-засобами. Вони формуються в результаті опанування теорією, методологією і педагогічними технологіями, складаючи основу професійної освіти педагога.

Цінності-засоби – це три взаємозв'язані підсистеми: власне педагогічні дії, спрямовані на вирішення професійно-освітніх і особистісно-розвивальних завдань (технології навчання і виховання); комунікативні дії, що дозволяють реалізувати особистісно і професійно орієнтовані завдання (технології спілкування); дії, що відображають суб'єкту сутність педагога, інтеграційні за своєю природою, оскільки об'єднують всі три підсистеми дій в єдину аксіологічну функцію. Цінності-засоби підрозділяються на такі групи, як цінності-стосунки, цінності-якості і цінності-знання.

Цінності-стосунки забезпечують педагогові доцільну й адекватну побудову педагогічного процесу і взаємодії з його суб'єктами. Відношення до професійної діяльності не залишається незмінним і варіює залежно від успішності дій педагога, від того, якою мірою задовольняються його професійні та особистісні потреби. Ціннісне відношення до педагогічної діяльності, що окреслює способи взаємодії педагога з учнями, відрізняється гуманістичною спрямованістю.

В ієрархії педагогічних цінностей найвищий ранг мають цінності-якості, оскільки саме в них виявляються особистісно-професійні характеристики педагога. До їх числа відносяться різноманітні та взаємозв'язані індивідуально-особистісні, статусно-рольові та професійно-діяльнісні якості. Окреслені якості виявляються похідними від рівня розвитку цілого низки здібностей: прогностичних, комунікативних, креативних (творчих), інтелектуальних, емпатійних, рефлексивних та інтерактивних.

Цінності-відношення і цінності-якості можуть не забезпечити необхідний рівень здійснення педагогічної діяльності, якщо не буде сформована і засвоєна ще одна підсистема – підсистема цінностей-знань. У неї входять не лише психолого-педагогічні і предметні знання, але і міра їх усвідомлення, уміння здійснити їх відбір і оцінку на основі концептуальної особистісної моделі педагогічної діяльності.

Цінності-знання – це, певним чином, упорядкована й організована система знань і вмій, представлена у вигляді педагогічних теорій розвитку і соціалізації особистості, закономірностей і принципів побудови і функціонування освітнього процесу тощо. Опанування педагога фундаментальними психолого-педагогічними знаннями створює умови для творчості, дозволяє орієнтуватися в професійній інформації, вирішувати педагогічні завдання на рівні сучасної теорії і технології, використовуючи продуктивні творчі прийоми педагогічного мислення.

Отже, названі групи педагогічних цінностей, породжують одна одну, утворюють аксіологічну модель, що має синкретичний (злитий, нерозчленований) характер. Він виявляється в тому, що цінності-цілі визначають цінності-засоби, а цінності-відношення залежать від цінностей-цілей і цінностей-якостей і так далі, тобто вони функціонують як єдине ціле. Така модель може виступати критерієм прийняття або неприйняття вироблених або створюваних педагогічних цінностей. Вона визначає тональність культури, обумовлюючи виборчий підхід як до цінностей, наявних в історії того або іншого народу, так і до новостворюваних творів людської культури. Аксіологічне багатство педагога визначає ефективність і цілеспрямованість відбору і приросту нових цінностей, їх перехід в мотиви поведінки і педагогічні дії.

Гуманістичні параметри педагогічної діяльності, виступаючи її "вічними" орієнтирами, дозволяють фіксувати рівень розбіжності між сушим і належним, дійсністю й ідеалом,

стимулюють до творчого подолання цих розривів, викликають прагнення до самовдосконалення й обумовлюють світоглядне самовизначення педагога [6, с. 59].

Визнання освіти як загальнолюдської цінності сьогодні ні в кого не викликає сумніву. Це підтверджується конституційно закріпленим правом людини на освіту в більшості країн. Його реалізація забезпечується системами освіти, що існують у тій або іншій державі, які відрізняються за принципами організації. У них знаходиться віддзеркалення світоглядна обумовленість вихідних концептуальних позицій.

Реалізація тих або інших цінностей приводить до функціонування різних типів освіти. Перший тип характеризується наявністю адаптивної практичної спрямованості, тобто прагненням обмежувати зміст загальноосвітньої підготовки мінімумом відомостей, що мають відношення до забезпечення життєдіяльності людини. Другий – заснований на широкій культурно-історичній орієнтації. За такого типу освіти передбачається здобуття відомостей, які завідомо не будуть затребувані в безпосередній практичній діяльності.

Обидва типи аксіологічних орієнтації неадекватно співвідносять реальні можливості і здібності людини, потреби виробництва і завдання освітніх систем. Для подолання недоліків першого і другого типів освіти стали створюватися освітні проекти, вирішальні завдання підготовки компетентного фахівця, покликаного розуміти складну динаміку процесів соціального і природного розвитку, впливати на них, адекватно орієнтуватися у всіх сферах соціального життя. У той же час людина повинна володіти уміннями оцінювати власні можливості та здібності, брати на себе відповідальність за свої переконання і вчинки. Узагальнюючи типи аксіологічних орієнтації педагога науковці виокремлюють такі культурно-гуманістичні функції освіти:

- розвиток духовних сил, здібностей і умінь, що дозволяють людині долати життєві перешкоди;
- формування характеру і моральної відповідальності в ситуаціях адаптації до соціальної і природної сфер;
- забезпечення можливостей для особистісного і професійного зростання і для здійснення самореалізації;
- опанування засобів, необхідних для досягнення інтелектуально-моральної свободи, особистої автономії і щастя;
- створення умов для саморозвитку творчої індивідуальності і розкриття духовних потенцій [6, с. 60].

Освіта виступає засобом трансляції культури, оволодіваючи якою людина не лише адаптується до умов соціуму, що постійно змінюється, але і стає здатним до неадаптивної активності, що дозволяє виходити за межі заданого, розвивати власну суб'єктність і примножувати потенціал світової цивілізації.

Отже, професійно-мотиваційна спрямованість аксіогенезу студента передбачає виявлення його суб'єктних здатностей в опануванні основами педагогічної майстерності шляхом ускладнення ціннісних устремлінь студента на засадах досягнення вершин (акме) у майбутній діяльності вчителя. Розвиток ціннісно-сислової сфери особистості майбутнього вчителя-майстра пояснюється принципом інтегральної суб'єктності, згідно з яким здатність людини до самоактуалізації проявляється у висхідній телеологічній перспективі: рівень відносного суб'єкта – індивіда, носія інстинктивної активності; рівень монособ'єкта – чинника цілеспрямованої предметної діяльності; рівень полісуб'єкта – особистості із сформованою ціннісною свідомістю до самовизначення як вчителя-майстра у педагогічній діяльності; метасуб'єкта – індивідуальності, яка творчо збагачує наявну практику педагогічних дій зразками майстерного їх виконання; рівень абсолютного суб'єкта – “втлення універсальних властивостей духовного ества” [1, с. 12], вчителя-майстра, що виявлятиметься у педагогічній діяльності на робочому місці вчителя початкових класів.

На думку науковців, ціннісні орієнтації на індивідуальному рівні є соціально-психологічним феноменом особистості, що знаходить відображення в наданні переваги або відкиданні певних смислів і моделей поведінки людини, проявляється в її спрямованості, установках, переконаннях. Ціннісні орієнтації містять у собі ідеали, уявлення про сенс життя і діяльності людини. Таким чином, ціннісна орієнтація є ядром мотиваційно-ціннісної сфери особистості, що характеризується єдністю процесів саморегуляції й усвідомленого саморозвитку в процесі набуття смислів-цілей, смислів-інтересів, смислів-мотивів, смислів-відношень [4, с. 126]. Отже, формування професійних цінностей і переконань, які складають професійну філософію і є центральною частиною професійної субкультури, яка формує культуру тих, хто опановує і тих, хто прийшов у професію, і в межах якої здійснюється соціалізація. Таким чином філософія стає частиною професіоналізму.

У кожної особистості є власний рівень “ціннісної парадигми”, що окреслює та визначає соціальні кордони та особистісні межі дій майбутнього вчителя. Зі змістом цієї парадигми безпосередньо пов’язані певні професійно-мотиваційні аспекти аксіо-акмеологічного спрямування, коли перед студентом окреслюється низка проблем:

- яку вершину він здатний досягти у своїй професійній творчості;
- до вершин якої креативності він схильний;
- до якого рівня спроможний дійти у сфері власного професійного зростання;
- який шлях обере у процесі досягнення власного “акме”;
- чого досягне в “кар’єрному пошуку” і на життєвому шляху: “акме” чи “анти-акме”.

На думку науковців, інтенсивність, тривалість, сталість, визначеність і вартісна наповненість “ціннісної парадигми” зумовлюють фактичну “ціну” реалізації “акме-планів”. Гармонія “ціннісної парадигми” відособлює вартісне наповнення особистісного “я” та моделює стратегічну лінію життя людини, в тому числі й професійного становлення майбутнього фахівця [4, с. 133].

Загальна спрямованість на гармонійний розвиток майбутнього вчителя у напрямі формування у студента основ педагогічної майстерності передбачає конкретизацію його ціннісно-сислової сфери в напрямі професійного зростання. Для цього необхідно чітко усвідомлення студентами змісту педагогічних цінностей та цілеспрямоване формування професійно-ціннісних орієнтацій на здобуття вершин педагогічної майстерності.

Відтак перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження вбачаємо в розробці спеціальних інноваційних методик, які доцільно використовувати в навчальному процесі вищої школи для виявлення рівня сформованості ціннісних орієнтацій майбутнього педагога, що визначають його спрямованість на формування педагогічної майстерності.

Список використаних джерел

1. Карпенко З.С. Аксіологічна психологія особистості : монографія / З.С. Карпенко. – Івано-Франківськ : Лілея-НВ, 2009. – 512 с.
2. Козаченко С. Ціннісно-смилова сфера особистості майбутнього вчителя: аналіз ключових понять / Світлана Козаченко // Науковий вісник Чернівецького університету. Педагогіка та психологія. – 2011. – Вип. 589. – С. 74–81.
3. Кулюткин Ю.Н. Ценностные ориентиры и когнитивные структуры в деятельности учителя / Ю.Н. Кулюткин, В.П. Бездухов. – Самара : Изд-во СамГПУ, 2002. – 400 с.
4. Педагогика : учеб пособие для студ. пед. учеб. завед. / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко и др. – М. : Школа-Пресс, 1997. – 512 с.
5. Сисоева С.О. Проблеми неперервної професійної освіти: тезаурус наукового дослідження : наук. видання / С.О. Сисоева, І.В. Соколова / НАПН України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих, МОН, Маріупольський держ. гуманітарний ун-т. – К. : Вид. Дім “ЕКМО”, 2010. – 362 с.
6. Соціологія : навч. посіб. / за ред. С.О. Макеєва. – 4-те вид., перероб. і доп. – К. : Т-во “Знання”, КОО, 2008. – 566 с.

The problem of awareness by the students of pedagogical content and formation of professional values and value orientations for the achieving of the highest points of pedagogical mastery has been considered in the article.

The analysis of recent research has proved that the studying by the researchers pedagogical phenomena, revealing the essence of pedagogical values is based on the analysis of key notions forming value-notional sphere of future teachers; on the definition of values' focuses and cognitive structures of the teacher.

The nature of pedagogical values in the context of the pedagogical skills of primary school teachers has been concretized. Value orientation at the individual level is a socio-psychological phenomenon of personality, which is reflected in the provision of benefits or rejection of certain meanings and patterns of human behaviour, manifested in his orientation, values, beliefs. Values include ideals, understanding of the meaning of life and human activity, are the core motivational value of a personality that is characterized by unity processes of self-regulation and conscious self-development in the process of acquisition of meaning, purpose, meaning interests, meanings, motivations, meanings, relationships.

The formation of professional values and beliefs that make up professional philosophy and is central to the professional subculture forming the culture of those who possessed and those who came into the profession, and within which the socialization is realized. Thus philosophy becomes a part of professionalism.

Each individual has a level of "value paradigm" that outlines and defines the boundaries of social action and personal boundaries future teachers. With the content of this paradigm certain professional and motivational aspects axio-acmeological direction are directly connected.

Key words: *pedagogical values, values, motivational-value sphere, professional motivational aspect axiological wealth.*

CONTENTS

SECTION 1. PEDAGOGY

<i>Kuchynska Iryna</i> KEY PRINCIPLES OF STUDENTS' CIVIL FORMING UNDER THE CONDITIONS OF MODERN LIFE	9
<i>Malykhin Oleksandr</i> ACTUALIZATION OF THE STUDENT'S ABILITY TO SELF-EDUCATIONAL ACTIVITY AS A FUNDAMENTAL COMPONENT OF THE FORMATION PROCESS OF HIS SELF-EDUCATIONAL COMPETENCE	15
<i>Malykhina Svitlana</i> ESSENTIAL UNDERSTANDING OF THE CONCEPT "DIDACTIC INTENSIFICATION PLANE"	20
<i>Martyniuk Tetiana</i> ACTIVITY APPROACH IN ORGANIZATION OF CURRENT TEST AND ACTUALIZATION OF STUDENTS' KNOWLEDGE	26
<i>Nelin Yevhen</i> MODERN TENDENCIES OF PROFESSIONAL TEACHER TRAINING IN ITALY.....	32
<i>Oleksiuk Nataliya</i> THEORETICAL AND METHODOLOGICAL PRINCIPLES OF WORK OF A SOCIAL TEACHER WITH SECONDARY SCHOOL PUPILS	37
<i>Pavych Nina</i> ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL FOUNDATIONS OF INNOVATING DEVELOPMENT OF IN-SERVICE TEACHER TRAINING INSTITUTES	43
<i>Petryshyn Liudmyla</i> CREATIVITY AS A FACTOR OF FUTURE SOCIAL WORKERS' PROFESSIONAL COMPETENCE.....	48
<i>Polischuk Svitlana</i> THE NECESSITY OF IMPROVING THE EDUCATIONAL PROCESS IN UKRAINIAN SCHOOLS	55
<i>Riabkyna Lidiya</i> CHARACTERISTICS OF EDUCATIONAL WORK OF BOARDING SCHOOLS IN THE 20-30's OF THE 20th CENTURY	58
<i>Sesak Ivan</i> PEDAGOGICAL COURSES OF RIGHT-BANK UKRAINE AND THEIR ROLE IN PRIMARY SCHOOL TEACHERS' TRAINING AT THE BEGINNING OF THE XXth CENTURY (1900-1917)	63
<i>Starieva Anna</i> THE CONTENT OF FORMING THE METHODOLOGICAL COMPETENCE OF A FUTURE TEACHER OF SOCIAL SCIENCE UNDER THE CONDITIONS OF MULTISTAGE EDUCATION SYSTEM.....	69
<i>Taranenko Iryna</i> EXTRACURRICULAR EDUCATIONAL ENVIRONMENT – PUBLIC ORGANIZATION "SPORT CLUB" AS A WAY OF IMPLEMENTATION OF PERSON-CENTERED APPROACH TO EDUCATION OF PROBLEM TEENAGERS	74
<i>Tkachenko Andrii</i> A.S. MAKARENKO'S ALMA MATER: PROFESSIOGENETIC DISCOURSE	79
<i>Khominska Liudmila</i> SOCIAL EXCEPTION AS A RESULT OF PUBLIC INEQUALITY IN EDUCATION ACCESS	85
<i>Chervinska Inna</i> CONTINUITY IN THE FAMILY AND THE SCHOOL EDUCATION OF THE PERSON IN THE CONDITIONS OF INTEGRATION OF UKRAINE INTO THE EUROPEAN EDUCATIONAL SPACE.....	92

<i>Shapran Yurii</i>	
DIAGNOSTICS OF PEDAGOGICAL UNIVERSITIES STUDENTS' PROFESSIONAL COMPETENCE BY THE METHOD OF BEHAVIORAL INDICATORS ANALYSIS.....	101
<i>Shtyfurakh Vira</i>	
WARNING OF STUDENTS' SOCIAL STRAIN ON THE BASIS OF HEALTHY LIFE ADOPTION	106
<i>Shulyk Tetiana</i>	
IMPLEMENTATION OF AN EXPERIENCE OF SOCIAL AND EDUCATIONAL PREVENTION OF AN ADDICTIVE BEHAVIOUR OF UKRAINIAN STUDENTS IN THE SECOND HALF OF THE TWENTIETH CENTURY IN MODERN INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION.....	112
<i>Yatsenko Volodymyr</i>	
PREREQUISITES FOR THE FORMATION OF THE PUPILS' PRODUCTIVE MOTIVATION TO THE COGNITION OF THE NEW AND THE QUALITATIVE KNOWLEDGE ACQUISITION.....	117
 SECTION 2. METHODS OF TEACHING LANGUAGE AND LITERATURE	
<i>Pasichnyk Oleksandr</i>	
STRUCTURING AND ORGANIZING TEXTUAL COMPONENT IN THE ELECTIVE COURSE "ENGLISH FOR BUSINESS COMMUNICATION" FOR UPPER SECONDARY SCHOOL.....	125
<i>Pushkar Tetiana</i>	
TECHNOLOGY OF FORMATION OF FUTURE PHILOLOGY TEACHERS' READINESS TO INTERPERSONAL INTERACTION BY MEANS OF COMMUNICATIVE TECHNOLOGIES....	131
<i>Red'ko Valerii</i>	
STRUCTURING DIDACTIC MATERIAL IN FOREIGN LANGUAGE SCHOOL TEXTBOOKS: FORMS, METHODS AND OUTCOMES	137
<i>Tkachuk Halyna</i>	
THE FORMATION OF JUNIOR PUPILS' COHERENT SPEECH BY MEANS OF V.O. SUKHOMLYNSKYI'S WORKS	149
<i>Tretiak Nataliya</i>	
JUNIOR PUPILS' SPEECH DEVELOPMENT ON THE BASIS OF TEXTS ABOUT NATURE..	156
<i>Fomina Svitlana</i>	
KEY CRITERIA OF SELF-DEVELOPMENT FORMATION OF UNIVERSITY STUDENTS IN THE PROCESS OF LEARNING A FOREIGN LANGUAGE	163
<i>Cherchata Lidiya</i>	
FORMING OF STUDENTS-PHILOLOGISTS' METHODOLOGICAL COMPETENCE IN THE PROCESS OF PEDAGOGICAL PRACTICE	168
<i>Yatsenko Tamila</i>	
THE PECULIARITIES OF DEVELOPMENT OF METHODS OF TEACHING UKRAINIAN LITERATURE DURING THE NATIONAL REVIVAL	173
 SECTION 3. METHODS OF TEACHING NATURAL SCIENCES	
<i>Motsyk Liudmyla</i>	
RESEARCH OF THE PROBLEM OF INFORMATION SOCIETY FORMATION AT THE PRESENT STAGE OF ITS DEVELOPMENT	179
<i>Mulyk Kateryna</i>	
INFLUENCE OF SPORT AND HEALTH IMPROVING TOURISM AND OTHER SPORTS ON SOCIAL ADAPTATION OF CHILDREN-ORPHANS OF SECONDARY AND HIGH SCHOOL AGE	184
<i>Nikora Anna</i>	
FORMING THE SUBJECT-METHODOLOGICAL COMPETENCE OF A FUTURE TEACHER OF SOCIAL SCIENCES IN THE PROCESS OF VOCATIONAL TEACHER TRAINING.....	190

<i>Novakova Liubov</i>	
THEORETICAL BASES OF FUTURE DOCTORS' HEALTH SAVING COMPETENCE FORMATION.....	194
<i>Ostapov Andrii, Gordiyenko Oksana, Musiyachenko Yevhenii</i>	
THE PECULIARITIES OF IMPLEMENTATION OF RATING SYSTEM OF PEDAGOGICAL CONTROL IN THE PROCESS OF TRAINING FUTURE TEACHERS OF PHYSICAL EDUCATION IN A HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENT	199
<i>Peretiatko Viktoriya, Tkachuk Oksana</i>	
PROFESSIONAL ORIENTATION OF THE METHODS OF LABORATORY CLASSES CONDUCTION FOR THE BIOLOGICAL DEPARTMENT STUDENTS OF DIFFERENT SPECIALTIES.....	205
<i>Prykhod'ko Tetiana</i>	
THE IMPORTANCE OF NON-UNIVERSITY EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN TRAINING MATHEMATICS TEACHERS ON THE UKRAINIAN TERRITORIES (THE END OF THE 19 TH – THE BEGINNING OF THE 20 TH CENTURIES).....	210
<i>Samokhval Olesia</i>	
THE POSSIBILITY OF IMPLEMENTING BASIC ELEMENTS OF GERMAN DUAL VOCATIONAL TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS IN TOURISM IN THE UKRAINIAN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS.....	218
<i>Skyba Mariya</i>	
ECOLOGICAL AND EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS A FACTOR OF EFFICIENCY INCREASING OF ECOLOGICAL AND EDUCATION TRAINING OF FUTURE BIOLOGY TEACHERS.....	223
<i>Shapoval Yevheniya</i>	
THE CONTENT OF COMPLEX FUNCTIONAL-DIAGNOSTIC METHODS OF EDUCATIONAL-TRAINING PROCESS IN MINI-FOOTBALL AND FEATURES OF ITS REALIZATION IN THE PROCESS OF BASIC TRAINING OF YOUNG SPORTSMEN.....	229
<i>Shultse Svitlana</i>	
CONTENT AND FORMS OF TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS IN PHYSICAL REHABILITATION TO ENSURE SOCIAL ADAPTATION OF THE PUPILS WITH CEREBRAL PALSY	234
<i>Yurchyshyn Yurii</i>	
THEORETICAL ASPECTS OF ENHANCING STUDENTS' MOTIVATION TO PHYSICAL ACTIVITY OF WELLNESS ORIENTATION	240
<i>Yatsyshyna Olha</i>	
CRITERIA, COMPONENTS, LEVELS AND PERFORMANCE INDICATORS OF LIBERAL EDUCATION OF FOREIGN STUDENTS – FUTURE DOCTORS	244
SECTION 4. METHODS OF TEACHING ART	
<i>Marynin Ivan</i>	
THE PECULIARITIES OF EXISTENCE FEATURES OF WEDDING VIVATS IN TRADITIONAL MUSIC CULTURE OF SOUTH-WESTERN PODOLIA (XIX – BEGINNING OF XXI CENTURY)	249
<i>Martyniuk Liubov</i>	
MUSIC AND AUDITORY ACTIVITY OF ADOLESCENTS-PERFORMERS AND WAYS OF ITS ACTIVATION	256
<i>Maschenko Anna</i>	
THE PRINCIPLES OF FORMATION OF TEENS' MUSICAL AND AESTHETIC COMPETENCE IN OUT-OF-SCHOOL INSTITUTIONS.....	261
<i>Mel'nyk Olha</i>	
THE STAGES OF TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF MUSICAL ART FOR MUSICALLY-ELUCIDATIVE ACTIVITY	265

<i>Novosadova Svitlana</i>	
FORMATION AND DEVELOPMENT OF MUSICAL THEORETICAL DISCIPLINE IN THE SYSTEM OF MUSIC EDUCATION.....	270
<i>Priadko Olena</i>	
THE VOICE USAGE AS AN ELEMENT OF THE ART TEACHER'S FUTURE PROFESSIONAL SKILLS IN SPEECH AND SINGING.....	276
<i>Radvan Nassib</i>	
BASIC ERRORS IN THE POSTURE OF THE TECHNIQUE OF VIOLINIST AND THEIR INFLUENCE ON HIS PERFORMING TECHNIQUE	281
<i>Reva Valentyn</i>	
THE SPIRITUAL AND CORPORAL BASIS OF THE MUSICAL PERCEPTION.....	286
<i>Sovik Tetiana</i>	
IMPROVEMENT OF CONTENT AND TECHNOLOGICAL ASPECTS OF MUSICAL TRAINING OF STUDENTS.....	293
<i>Tereschenko Tetiana</i>	
METHODOLOGICAL BASIS OF TEENAGERS' MUSICAL EDUCATION IN SCHOOL AND FAMILY INTERACTION.....	299
<i>Ustyenko-Kosorich Olena</i>	
COMPONENT STRUCTURES OF SERBIAN ACCORDION SCHOOL	304
<i>Yaropud Zinovii</i>	
THE REQUIREMENTS TO THE ANALYSIS OF MUSICAL WORKS (A TRY OF A SYSTEMATIC APPROACH)	310
 SECTION 5. METHODS OF TEACHING IN PRIMARY AND PRESCHOOL EDUCATION	
<i>Motsyk Rostyslav</i>	
CONTINUITY PROBLEM IN EDUCATION AND TRAINING TO ITS IMPLEMENTATION OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS	314
<i>Oliinuk Olena</i>	
METHODOLOGICAL TOOLS OF IMPROVEMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF PRESCHOOL EDUCATION TEACHERS BY MEANS OF THEATRICAL GAMES.....	320
<i>Telychko Nataliya</i>	
PEDAGOGICAL VALUES IN THE CONTEXT OF THE PEDAGOGICAL SKILLS OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS	326

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Гордієнко Оксана – викладач, Полтавський національний технічний університет імені Ю. Кондратюка

Кучинська Ірина – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Малихін Олександр – доктор педагогічних наук, професор, Національний університет біоресурсів і природокористування України

Малихіна Світлана – кандидат педагогічних наук, доцент, Національний транспортний університет

Маринін Іван – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Мартинюк Тетяна – учитель-методист, здобувач, Білоцерківська загальноосвітня школа I-III ступенів №18

Мартинюк Любов – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Мащенко Анна – аспірант, Інститут мистецтв Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова

Мельник Ольга – кандидат педагогічних наук, Інститут мистецтв Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова

Моцик Людмила – здобувач, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Моцик Ростислав – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Мулик Катерина – кандидат наук з фізичного виховання та спорту, доцент, Харківська державна академія фізичної культури

Мусяченко Євгеній – викладач, спорту та здоров'я, Полтавський національний технічний університет імені Ю. Кондратюка

Нелін Євген – здобувач, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

Нікора Анна – кандидат педагогічних наук, доцент, Миколаївський національний університет імені В.О. Сухомлинського

Новосадова Світлана – аспірант, Житомирський державний університет імені Івана Франка

Новакова Любов – асистент, Тернопільський державний медичний університет імені І.Я. Горбачевського

Остапов Андріан – старший викладач, Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка

Олексюк Наталія – доктор педагогічних наук, професор, Інститут педагогіки і психології Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка

Олійник Олена – асистент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Павич Ніна – старший викладач, Хмельницький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти

Пасічник Олександр – кандидат педагогічних наук, доцент, Інститут педагогіки НАПН України

Петришин Людмила – доктор педагогічних наук, доцент, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка

Перетяцько Вікторія – доцент, кандидат педагогічних наук, Запорізький національний університет

Поліщук Світлана – кандидат педагогічних наук, асистент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Пушкар Тетяна – викладач, Житомирський державний університет імені Івана Франка

Приходько Тетяна – аспірант, Інститут педагогіки НАПН України

Прядко Олена – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Рева Валентин – кандидат педагогічних наук, доцент, Могильовський державний університет імені А.О. Кулешова, Республіка Білорусь

- Радван Нассіб** – аспірант, Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова
- Редько Валерій** – кандидат педагогічних наук, доцент, Інститут педагогіки НАПН України
- Рябкина Лідія** – аспірант, Донбаський державний педагогічний університет
- Самохвал Олеся** – кандидат педагогічних наук, доцент, Вінницький торговельно-економічний інститут Київського національного торговельно-економічного університету
- Сесак Іван** – кандидат історичних наук, старший викладач, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
- Совік Тетяна** – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
- Скиба Марія** – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант, Інститут вищої освіти НАПН України
- Старева Анна** – кандидат педагогічних наук, доцент, Навчально-науковий інститут історії, політології та права Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського
- Теличко Наталія** – доктор педагогічних наук, доцент, Мукачівський державний університет
- Тараненко Ірина** – старший викладач, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка
- Терещенко Тетяна** – аспірант, Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова
- Ткаченко Андрій** – доктор педагогічних наук, професор, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка
- Ткачук Галина** – кандидат педагогічних наук, професор, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
- Ткачук Оксана** – старший викладач, Запорізький національний університет
- Третяк Наталя** – кандидат філологічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
- Устименко-Косоріч Олена** – доктор педагогічних наук, професор, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
- Фоміна Світлана** – кандидат філологічних наук, доцент, Харківський національний університет імені Семена Кузнеця
- Червінська Інна** – кандидат педагогічних наук, доцент, ДВНЗ “Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника”
- Черчуга Лідія** – кандидат педагогічних наук, старший викладач, Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка
- Хоміньська Людмила** – доктор гуманітарних наук, Вища Школа ім. Б. Янського в Кракові (Польща)
- Шапвал Євгенія** – кандидат педагогічних наук, викладач, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка
- Шапран Юрій** – доктор педагогічних наук, професор, Хмельницький державний університет імені Г. Сковороди
- Шулик Тетяна** – аспірант, Державний вищий навчальний заклад “Донбаський державний педагогічний університет”
- Шульце Світлана** – викладач, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
- Штифурак Віра** – доктор педагогічних наук, професор, Вінницький торговельно-економічний інститут Київського національного торговельно-економічного університету
- Юрчишин Юрій** – кандидат наук з фізичного виховання та спорту, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
- Яропуд Зиновій** – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
- Яценко Володимир** – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, Інститут педагогіки НАПН України
- Яценко Таміла** – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, докторант, Інститут педагогіки НАПН України
- Яцишина Ольга** – викладач, Тернопільський державний медичний університет імені І.Я. Горбачевського

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 № 20 (1-2016)

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 ім'я 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 Олена
Petrenko Olena***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 ім'я, 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 березня 2016 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)

ПІ (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 19 (2-2015)

Part 2

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 19 (2-2015)

Частина 2

Редактор В.В. Журляк
Комп'ютерне верстання С.С. Мордовін
Переклад на англійську мову Л.Й. Меркотан

Здано в набір 06.11.2015 р.
Підписано до друку 17.12.2015 р.
Формат 60x84/8. Гарнітура Times
Папір офсетний. Друк офсетний.
Зам. 1512-06. Ум. друк. арк. 39.52. Обл. – вид. арк. 34,78 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.