Міністерство освіти і науки України
Сумський державний педагогічний університет
імені А. С. Макаренка

Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології

Науковий журнал
Виходить десять разів на рік

Заснований у листопаді 2009 року
№ 1 (55), 2016

Суми
СумДПУ імені А. С. Макаренка
2016

УДК 371

Засновник, редакція, видавець і виготовлювач
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка
Друкується згідно з рішенням вченої ради Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (протокол № 6 від 25.01.2016)

Редакційна колегія:
А. А. Сбруєва – доктор педагогічних наук, професор **(головний редактор)** (Україна);
О. Є. Антонова – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
Дж. Бішоп – доктор філософії, професор (США);
В.С. Бугрій – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
К. Бялобжеська – доктор гуманітарних наук (Польща);
Б. В. Год – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
О. В. Єременко – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
Е. Кантович – доктор хабілітований, професор (Польща);
О. О. Коростельов – доктор педагогічних наук, професор (Росія);
Ц. Курковський – доктор гуманітарних наук (Польща);
О. В. Лобова – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
О. В. Михайличенко – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
Г. Ю. Ніколаї – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
О. І. Огієнко – доктор педагогічних наук, професор (Україна)
В. І. Статівка – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
В. О. Цикін – доктор філософських наук, професор (Україна);
Н. Н. Чайченко – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
О. С. Чашечникова – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
М. Яворська-Вітковська – доктор хабілітований, професор (Польща)
М. О. Лазарєв – кандидат педагогічних наук, професор (Україна);
О. Г. Козлова – кандидат педагогічних наук, професор (Україна);
О. М. Полякова – кандидат педагогічних наук, доцент (Україна);
М. А. Бойченко – кандидат педагогічних наук, доцент (відповідальний секретар) (Україна);
І. А. Чистякова – кандидат педагогічних наук, доцент (секретар-координатор) (Україна)

Затверджено як фаховий журнал з педагогічних наук
(наказ МОН України № 1021 від 07.10.2015)

Журнал індексується в IndexCopernicusMasterList, Cite Factor, Google Scholar та CEJSH

У журналі відображені результати актуальних досліджень з питань порівняльної педагогіки, теорії та історії освіти, корекційної та інклюзивної освіти, а також із проблем організації освітнього процесу у вищій школі.

© СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2016

РОЗДІЛ І. ПРОБЛЕМИ КОРЕКЦІЙНОЇ ТА ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

УДК 796.011.3 (075)

Д. І. Балашов, Д. В. Бермудес
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ГІМНАСТИЧНІ ВПРАВИ В РОБОТІ ЗІ СЛАБОЧУЮЧИМИ ДІТЬМИ

У статті висвітлено особливості фізичного розвитку дітей із вадами слуху. Обґрунтовано доцільність використання гімнастичних вправ у корекційній роботі зі слабочуючими дітьми. У тексті публікації визначено термінові та довготривалі ефекти від гімнастичних вправ. У тексті статті зазначено, що вирішення корекційних завдань у роботі зі слабочуючими дітьми пов'язано з формуванням та розвитком функції рівноваги, правильної постави, профілактикою та корекцією плоскостопості, розвитком дихання та координації рухів. Зазначено, що визначальну роль у цьому відіграє використання гімнастичних вправ у процесі навчання та виховання зазначеної категорії дітей.

Ключові слова: *гімнастичні вправи, слабочуючі діти, фізичний розвиток, фізичне виховання, корекція.*

Постановка проблеми. Рух – біологічна потреба організму, найприродніший регулятор і стимулятор життєдіяльності. У процесі антропогенезу організм людини формується в постійному русі, проте в сучасних умовах у режимі життя людини частка м'язових зусиль зменшилася до 10%, що особливо небезпечно на тлі нервово-психічних напружень та зростання розумового навантаження, необхідних для переробки різноманітної інформації. За даними ВООЗ, енерговитрати людини різко зменшилися і знаходяться на межі необхідного для підтримки рівня нормальної життєдіяльності.

Необхідність підвищення уваги до питань навчання та виховання дітей із вадами психофізичного розвитку диктується державною національною програмою «Освіта» (Україна XXI століття).

Процеси навчання та виховання слабочуючих дітей виходять із таких завдань: виховання всебічно розвинутої особистості, створення умов для її повноцінної соціалізації. Поставлені завдання вимагають удосконалення процесу навчання та виховання у спеціальних закладах, розвитку потенційних компенсаторних можливостей дітей тощо. Для цього необхідно вдосконалювати зміст, методи, форми навчання; вносити раціональні організаційні зміни в структуру самого навчального процесу.

Важливе місце в роботі з дітьми з вадами слуху належить фізичному вихованню. Воно дозволяє слабочуючим дітям покращити свій фізичний стан через фізичні вправи та спорт і більш активно інтегруватися в сучасне суспільство.

Особлива увага під час фізичного виховання слабочуючих дітей відводиться гімнастичним вправам. Правильно організовані заняття гімнастикою створюють основу для зміцнення здоров'я дітей, розвивають активність, підвищують працездатність, стають базою для успішного проведення корекційно-виховної роботи [1, 4].

Аналіз актуальних досліджень. Дослідження провідних вітчизняних та зарубіжних учених засвідчують про високі компенсаторні можливості дитячого організму (Н. Байкіна, В. Бондар, Р. Боскіс, Л. Виготсъкий, Т. Власова, В. Григоренко, Н. Засенко, Т. Розанова, Б. Сермеев, В. Синьов, Ж. Шиф та ін.). Реабілітація здоров'я дітей із порушенням слуху, на їх думку, пов'язана з компенсацією порушень.

Питання оздоровчої, профілактичної, корекційної та дихальної гімнастики досліджувалися лікарями, психологами (Б. Березовсъкий, Т. Виноградова, Ю. Залісъка, С. Ломинога, В. Меликова, Т. Панченко, В. Селезньова, К. Смирнов, Р. Снігирьова, Л. Трофімова та ін.). Проте й на сьогодні питання застосування гімнастичних вправ у роботі зі слабочуючими дітьми не втрачають своєї актуальності.

Мета роботи – на основі аналізу наукових літературних джерел узагальнити дані про застосування гімнастичних вправ у роботі зі слабочуючими дітьми.

Виклад основного матеріалу. Дослідження психофізичного розвитку дітей із вадами слуху виявили певні особливості, зумовлені туговухістю та порушеною функцією вестибулярного апарату, що спричинено важкими захворюваннями. У дітей із вадами слуху зазвичай порушені статичні та локомоторні функції. Порушення спостерігаються вже на першому році життя. Діти з вадами слуху пізніше починають тримати голову та оволодівають ходьбою. Слабочуючі відстають у загальному руховому розвитку порівняно з дітьми з нормою слуху (дітям важко робити найпростіші рухи: бігати, стрибати, повзати тощо). Рухи дітей із порушеннями слуху характеризуються сповільненістю, зниженням координації та орієнтування в просторі. Своєрідністю розвитку рухових якостей у слабочуючих дітей є порушення швидкісних якостей і рівноваги [2].

У дітей із вадами слуху відмічаються порушення дрібної та артикуляційної моторики, що є причиною відхилень у формуванні різних видів діяльності.

Діти з вадами слуху не можуть повноцінно виконувати навіть побутову діяльність. Вони занадто шумлять, неритмічно та повільно виконують рухи, хитаються під час ходьби, човгають ногами тощо [2].

Негативно на моторний розвиток слабочуючих дітей впливають статичні навантаження, пов'язані з кількістю занять у навчальних закладах. На думку Г. Трофимової гіподинамія – це одна з причин недорозвитку

певних рухових якостей. Часто в дітей із вадами слуху, на думку автора, відмічаються порушення постави та плоскостопість.

На фізичний розвиток слабочуючих дошкільників впливають перенесені захворювання та соматичне ослаблення. Вони спричинюють зниження показників росту, маси тіла, тонусу м'язів, м'язову слабкість та вегетативні розлади тощо [2].

Фізичне виховання слабочуючих дітей сприяє зміцненню здоров'я, гармонійному фізичному розвиткові, формуванню основних рухових якостей, загартовуванню організму, корекції та профілактики порушень психомоторного розвитку. Під час занять із фізичного виховання реалізуються як загальні, так і специфічні завдання, обумовлені певними відмінностями у психомоторному розвитку дітей із порушеннями слуху. Саме тому в роботі зі слабочуючими дітьми необхідно застосовувати гімнастичні вправи.

У найбільш чистому вигляді оздоровлюючий ефект від гімнастичних вправ можна звести до:

- нормалізації процесів управління та регуляції, насамперед, у тріаді: центральна нервова система (ЦНС), гормональна система, імунна система;
- поліпшенню регуляції трофічних і обмінних процесів у клітинах за рахунок усунення ушкоджень у ДНК а, отже, і в органелах;
- активізації процесів синтезу в тканинах [5, с. 23].

Результатом вищезазначеного є гіпертрофія клітин за рахунок зростання деяких клітинних органел, збільшення числа клітин (гіперплазії), підвищення активності клітинних ферментів, підвищення функціональних можливостей життєво важливих органів і систем організму [5, 24].

Щоб досягти перерахованих ефектів, необхідно змушувати системи організму:

1) функціонувати більш інтенсивно за рахунок посилення нейрогенної (по нервових шляхах) і гуморальної (з током крові) стимуляції, а також механічного впливу;

2) домогтися підвищення припливу гормонів (що забезпечують синтез) і амінокислот (матеріалу для будівництва білків) до цих клітин під час і після впливу;

3) після «періоду підвищеної активності» створювати умови для повноцінного відновлення.

Ефективним засобом підвищення активності є гімнастичні вправи. Вони призводять до термінового та довготривалого ефектів активізації організму людини [4, 54–56].

Термінові ефекти від гімнастичних вправ: 1) відбувається активізація систем організму, що призводить до мобілізації енергетичних та пластичних ресурсів організму; 2) активізується гіпофізарно-статева система, що забезпечує прискорення синтезу білків; 3) у крові, м'язах,

інших тканинах накопичуються і тривало зберігаються метаболіти, гормони, ферменти; 4) за правильної техніки виявляється позитивний нейрогенний і механічний вплив на внутрішні органи.

Довготривалі ефекти від гімнастичних вправ: 1) збільшується сила і витривалість м'язів; 2) поліпшується діяльність серцево-судинної системи, зокрема вдосконалюються судинні реакції, поліпшується мікроциркуляція; 3) нормалізується робота внутрішніх органів; 4) спостерігається довготривала психічна та нервово-м'язова релаксація; 5) поліпшується стійкість до холоду; 6) поліпшується психологічний стан особистості [3, 65].

У навчально-виховних закладах для дітей із вадами слуху корекційна робота пов'язана з розвитком основних рухових якостей: рівноваги, координації, дихання, постави, а також корекцією та профілактикою плоскостопості тощо.

Важливим корекційним завданням фізичного виховання дітей із вадами слуху є розвиток умінь орієнтування в просторі. З цією метою застосовуються вправи зі зміною напрямку й умов руху, місцезнаходження дітей і розміщення інвентарю в залі. Дітей вчать швидко виконувати низку рухів, розвивати рухову реакцію, змінювати умови застосування сформованих умінь і навичок. Доцільно використовувати на заняттях із фізичного виховання звуковий супровід. Це допомагає розвивати відчуття ритму, вібраційну чутливість та сприяє розвиткові слухового сприймання в цілому [5].

Про важливе значення розвитку та корекції рухової сфери в дітей із вадами слуху свідчать результати досліджень, проведених під керівництвом проф. Н. Байкіної. Особливо важливо, на думку автора, під час цього процесу формувати вміння сприймати мовлення оточуючих.

Такої самої думки дотримується Р. Бабенкова. Автор стверджує, що виключення слуху із системи аналізаторів не являє собою ізольоване «випадіння» однієї функції, а порушує весь хід розвитку даної категорії дітей [1, 15–21]. Найбільше в цьому процесі страждає мовлення. Недостатня мовленнєва діяльність та зменшення через ураження слуху обсягу отримуваної інформації, позначаються на розвитку всієї пізнавальної діяльності та на формуванні рухової сфери слабочуючих дітей.

Висновки. Підсумовуючи вищеописане, слід зазначити, що державна політика України має приділяти підвищену увагу процесу навчання та виховання дітей із вадами слуху та спрямовувати його на покращення їх життєдіяльності. Одним із найважливіших напрямів корекційно-педагогічної роботи в цьому процесі має бути фізичне виховання слабочуючих дітей. Правильно організовані заняття з фізичного виховання допомагають зміцнювати здоров'я дітей, розвивати їх активність, підвищувати працездатність. Велике значення в роботі зі слабочуючими дітьми відіграють гімнастичні вправи. Вони чинять на організм дитини термінові та довготривалі ефекти та сприяють гармонійному розвиткові особистості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бабенкова Р. Д. Занятия по развитию движений у детей с нарушением слуха в дошкольных учреждениях / Р. Д. Бабенкова, Г. В. Трофимова // Методические рекомендации. – М., 1973. – 32 с.

2. Гафиятуллина Г. Ш. Патогенетические особенности физического и психофизиологического развития слабослышащих детей [Електронний ресурс] / Г. Ш. Гафиятуллина, Е. В. Трофимова // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 1. – Режим доступу : www.science-education.ru/107-8522.

3. Дубровский В. И. «Лечебная физическая культура» / В. И. Дубровский. – Москва : «Владос», 2004. – 144 с.

4. Хода Л. Д. Физическая реабилитация глухих детей 4-7 лет Республики Саха (Якутия) / Л. Д. Хода, В. К. Звездин. – Нерюнгри, 2001. – 160 с.

5. Частные методики адаптивной физической культуры : учебное пособие / под ред. Л. В. Шапковой. – М. : Советский спорт, 2003. – 145 с.

РЕЗЮМЕ

Балашов Д. И., Бермудес Д. В. Гимнастические упражнения в работе со слабослышащими детьми.

В статье освещены особенности физического развития детей с недостатками слуха. Обоснована целесообразность использования гимнастических упражнений в коррекционной работе со слабослышащими детьми. В тексте публикации определены срочные и долгосрочные эффекты от гимнастических упражнений. В статье указано, что решение коррекционных задач в работе со слабослышащими детьми связано с формированием и развитием функции равновесия, правильной осанки, профилактикой и коррекцией плоскостопия, развитием дыхания и координации движений. Отмечено, что важную роль в этом играет использование гимнастических упражнений в процессе обучения и воспитания данной категории детей.

Ключевые слова: *гимнастические упражнения, слабослышащие дети, физическое развитие, физическое воспитание, коррекция.*

SUMMARY

Balashov D., Bermudez D. Gymnastic exercises in the work with hearing-impaired children.

The peculiarities of physical development of children with hearing impairments are under review in the article. Studies on this problem of domestic and foreign experts from the physical, pedagogical, psychological, correctional-rehabilitation areas have been analyzed. The authors argue that deaf and hearing-impaired children with early acquired or congenital impaired hearing static and loco-motor functions are lagged behind in their development.

The greatest peculiarity in the development of motor skills in children with hearing loss noted in the levels of speed and balance. Many hearing-impaired and deaf children have got typical disorders of fine motor skills (movements of fingers, vocal chords), which are reflected in the future on the formation of different types of kids activities.

Nowadays there is constantly increasing interest in the education of hearing-impaired children. Physical education for children with hearing impairments is one of the most important directions of correctional-pedagogic work in close connection with all other sides of education and training. It is known that child's normal physical and mental development requires physical activity, moreover mastering the basic movements for children with hearing impairments is very important.

Physical education for children with hearing impairments are aimed at protecting and promoting health, harmonious physical development, hardening the child's body, development of the needs in motor activity, formation of the basic movements and motor skills, correction and prevention of violations of physical development.

The expediency of use of gymnastic exercises in therapy with hearing-impaired children, the kinds' gymnastic exercises, which are used in work with hearing-impaired children are justified in the article. The voice and movement exercises, phonetic rhythms are included here.

The role of gymnastic exercises in the processes of correction and prophylaxis of diseases are defined in the text of the publication, and their importance in the process of education and upbringing of this category of children is identified.

***Key words**: gymnastic exercises, hearing-impaired children, physical development, physical education, correction.*

УДК 796.2:796.011.1:376.1-056.263

І. Ф. Востоцька, А. І. Скачек
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ВИКОРИСТАННЯ РУХЛИВИХ ІГОР ЯК ЗАСІБ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ СЛАБОЧУЮЧИХ ДІТЕЙ

Стаття присвячена проблемі вдосконалення процесу фізичного виховання дітей із різними порушеннями слуху. У ній аналізуються особливості побудови занять фізичною культурою з використанням рухливих ігор і вправ на розвиток координаційних здібностей. Предметом нашого дослідження є оздоровча та корекційна робота на заняттях із фізкультури з дітьми молодшого шкільного віку, які мають порушення слуху. Дана робота розкриває особливості організації та методики проведення рухливих ігор зі слабочуючими дітьми. Дані, які були отримані в ході експерименту, показують необхідність системного використання рухливих ігор для дітей, які мають порушення слуху. Доведено, що вони сприяють не тільки поліпшенню показників їх координаційних здібностей, але й позитивно впливають на покращення роботи всіх систем організму, фізичного й розумового розвитку дітей.

***Ключові слова:** слабочуючі діти, рухливі ігри, діти молодшого шкільного віку, координаційні здібності.*

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку суспільства зовсім по-іншому розставляються пріоритети по відношенню до людей, які мають фізичні вади у здоров'ї. Замість того, щоб просто жаліти й опікуватися людьми з обмеженими можливостями, суспільство намагається допомогти їм адаптуватися до зовнішнього світу та стати суспільно значущими людьми.

Згідно з офіційною статистикою, щороку в Україні збільшується кількість дітей із різними видами захворювань. Так, за період 2003–2013 років чисельність дитячого населення знизилася на 19 %. Водночас, загальна чисельність дітей з інвалідністю щорічно збільшується на 0,5 %. Станом на початок 2014 року кількість таких дітей сягнула показника 167 тис. 059 осіб або 2 % від усього дитячого населення країни (8 млн.). За даними Міністерства освіти і науки України на цей час 5,9 тис. школярів

страждають на депривацію слуху та спостерігається тенденція до збільшення кількості інвалідів по слуху [2, 2].

Сучасний етап розвитку України характеризується низкою соціальних змін і перетворень. Посилення уваги до розвитку особистості, визнання гуманістичних основ виховання як найбільш відповідних принципам правової держави, є однією з передумов повноцінного включення слабочуючих дітей у систему суспільних відносин. Саме створення оптимальних умов щодо забезпечення життєдіяльності дітей, які потребують корекції, психолого-педагогічної реабілітації, інтеграції в соціум, належить до першочергових державних завдань. Зокрема, цільова комплексна програма «Фізичне виховання – здоров'я нації», наголошує на важливості науково-методичного й інформаційного забезпечення фізкультурно-спортивної та реабілітаційної діяльності осіб з обмеженими можливостями здоров'я [11, 1].

Відсутність слухових відчуттів, порушення функції вестибулярного апарату, недостатній мовленнєвий розвиток ускладнюють сприйняття світу для слабочуючої дитини й обмежують можливості її спілкування з оточуючими, що позначається на її здоров'ї, психомоторному та фізичному розвиткові. Адже, між порушенням слуху, мовленнєвою функцією та руховою системою існує тісний функціональний взаємозв'язок [1, 140]. Відповідно, наявність суперечностей між даними структурами у слабочуючих дітей вимагає пошуку й наукового обґрунтування дієвих шляхів корекції засобами фізичного виховання.

Заняття фізичними вправами сприяють збереженню та зміцненню здоров'я дітей, нормальному розвиткові серцево-судинної, дихальної систем, опорно-рухового апарату [8, 151].

Серед усієї кількості різних засобів фізичного виховання найбільш придатними, на нашу думку, для розвитку фізичних якостей, покращення емоційного стану, виховання морально-вольових якостей, є рухливі ігри.

Різноманітність і спрямованість рухливих ігор відіграють важливу роль у вирішенні проблем корекції, реабілітації, а також соціальної інтеграції слабочуючих дітей [5, 156].

Аналіз актуальних досліджень. Питаннями пошуку, теоретичного обґрунтування шляхів корекції та практичного використання різноманітних форм, методів і засобів корекції координаційних здібностей слабочуючих дітей засобами фізичного виховання займалася низка науковців: Т. Ю. Круцевич, Н. Г. Байкіна, І. Я. Коцан, Р. М. Стасюк, А. П. Гозова та ін.

Так, Т. Ю. Круцевич зауважує, що в цього контингенту дітей відзначається погіршення рухової пам'яті, недостатньо точна координація та проявляється невпевненість рухів, уповільнене оволодіння руховими вміннями й навичками [7, 302–303].

Фізична реабілітація дітей із порушеннями слуху (один із важливих напрямів роботи спеціальних установ) є головною частиною оздоровчої та виховної роботи, і виступає потужним способом зміцнення здоров'я та правильного фізичного розвитку дітей. Такі вітчизняні науковці, як Н. Г. Байкіна, І. Я. Коцан, акцентують увагу на тому, що у зв'язку з вадами слуху в дітей часто виникають вторинні порушення, що виявляються в затримці фізичного розвитку й більш низькому рівні фізичної підготовленості (уповільнена рухова реакція, зменшення швидкості виконання рухів, порушення координації рухів, нерівномірність розподілу зусиль, недостатня просторова орієнтація тощо) [6, 7]. На думку Р. М. Стасюка, систематичні фізичні вправи, ігри, прогулянки позитивно впливають на роботу всіх систем організму, попереджують стомлення й перевтому, створюють позитивний емоційний стан, тим самим поліпшуючи життєдіяльність і підвищуючи працездатність організму [10, 91]. Як зауважує А. П. Гозова, процес навчання рухів дозволяє нівелювати розходження в рівні розвитку рухових навичок між глухими й чуючими. У цьому випадку для глухих важливими є спеціальні фізичні вправи, пов'язані з виробленням прискореного темпу роботи й розвитку кінестетичного контролю, що в низці випадків замінює відсутній слуховий аналізатор [4, 101].

У зв'язку з цим **актуальності** набуває впровадження у КЗ Сумської обласної ради Косівщинської спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату Сумського району комплексу заходів фізичного виховання корекційної спрямованості, які б забезпечували належний розвиток фізичних якостей, покращували рухові навички та вміння, сприяли розвиткові морально-вольових якостей, адаптації до зовнішніх факторів.

Мета статті – виявити ефективність використання рухливих ігор як одного із засобів фізичного виховання дітей із порушенням слуху.

Методи дослідження: за допомогою проби Ромберга дослідити зміни, які відбуваються при використанні рухливих ігор та вправ для розвитку координаційних здібностей у дітей молодшого шкільного віку, які мають порушення слуху.

Виклад основного матеріалу. Усім дітям і, навіть, дорослим, подобається гратися. Рухливі ігри мають високий оздоровчий і виховний потенціал. Правила рухливих ігор диктують швидкі різноманітні фізичні дії учасників. Ситуація гри постійно змінюється, висуваючи перед гравцем вимоги до концентрації уваги, правильного її розподілу й переключення, осмисленої координації рухів. Заняття рухливими іграми дають можливість розвинути увагу, пам'ять, ініціативність, морально-вольові якості. Сприяють покращенню просторової та часової орієнтації, зміцнюють усі системи організму. При використанні ігор з оздоровчою метою, необхідно виходити з функціональних можливостей організму дитини, здійснювати контроль емоційних станів, удосконалювати рухові вміння й навички. Також рухливі

ігри не мають строго регламентованих обмежень, що сприяє розвиткові творчого потенціалу в дитини.

Вважаємо за необхідне звернути увагу на те, що під час гри вдається включити всіх учнів у колективну діяльність, допомогти зайняти належне місце серед своїх однолітків. До того ж, складні й різноманітні рухи в ігровій діяльності задіють усі м'язові групи, що сприяє гармонійному розвиткові опорно-рухового апарату. Тому ми обрали самий близький для молодших школярів метод проведення занять із фізичного виховання – ігровий.

У період з 25.12.2015 по 1.02.2016 учням із порушенням слуху нами було запропоновано виконання комплексу рухливих ігор і вправ, що спрямовані на покращення координації. У дослідженні брали участь учні 1–А класу КЗ Сумської обласної ради Косівщинської спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату Сумського району в кількості 10 чоловік. Усі вони мають порушення слуху певного ступеня. 25 грудня 2015 року з учнями було проведено початкову пробу Ромберга. За нормою, у віці 6 років показник має бути 13 с; у віці 7 років – 16 с; у віці 8 років – 21 с. Нами було з'ясовано, що за показниками жоден учень не відповідає нормі. Більше того, наголосимо на тому, що практично всі показники у два рази нижчі за норму.

Так, кожен тиждень нами проводилося по декілька рухливих ігор через день в один і той самий час, які були спрямовані на покращення координаційних здібностей учнів. На першому тижні використано ігри «Вудочка», «Шпаківні», «Руки, ноги», метою яких був розвиток координаційних рухів і покращення швидкості реакції. Наприкінці тижня була проведена проба Ромберга. Результатом стало те, що в деяких дітей показники покращилися на 1–2 с.

На наступному тижні діти активно грали в ігри «Влучний стрілець», «М'яч в корзину», «Мавпа, слон, лелека». Мета даних ігор – розвиток координації рухів, спритності, окоміру, уваги.

У результаті спостереження за учнями, які брали участь у дослідженні, можемо констатувати, що після двох тижнів корекційної роботи з фізичного виховання в усіх дітей спостерігалося покращення показників координаційних здібностей ще на 2–3 с.

Третій тиждень відзначився проведенням ігор «Канатоходець», «Болото», «Карлики та велетні», «Риболовля» метою яких було розвинути координацію рухів, увагу, винахідливість і кмітливість [3, 34].

Так, після третього тижня була проведена контрольна проба Ромберга, показники якої варіювали від 5–6 с у плюсі від початкових показників. Деякі учні були вже наближені до норми. Проте, слід закцентувати увагу на тому, що в класі весь цей час був учень, який не брав участі в ігровій діяльності. Це дало змогу підтвердити той факт, що рухливі ігри сприяють покращенню координаційних рухів слабочуючих дітей, оскільки його показники залишилися на тому самому рівні, що й на початку

експерименту. Результати зміни показників координаційних здібностей слабочуючих учнів протягом трьох тижнів представлено на рис. 1.

Також слід відзначити покращення емоційного стану дітей, їх зацікавленості у виконанні завдання, допомозі один одному.

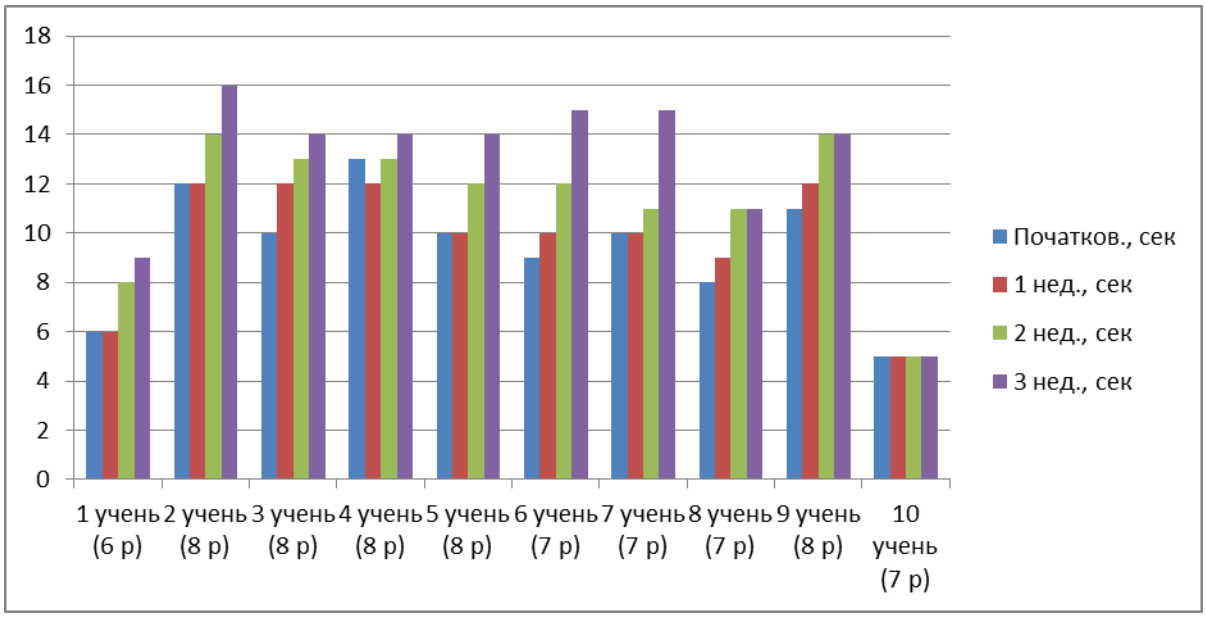


Рис. 1. Зміна показників координаційних здібностей (поза Ромберга)

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Таким чином, результати дослідження показали, що використання рухливих ігор у фізичній реабілітації дітей, які погано чують, має позитивний вплив на покращення їх координаційних здібностей. У дітей простежується покращення емоційного стану, зацікавленість у запропонованих засобах корекційної роботи, що сприяє їх мотивації до занять фізичним вихованням. Як показала практика, заняття з використанням рухливих ігор повинні мати систематичний характер, але бути різноманітними (не приїдатися) та спрямованими на виховання гармонійної особистості. Тому, на нашу думку, використання таких засобів фізичного виховання, які ми запропонували на заняттях, може стати допоміжним фактором у вирішенні проблеми корекції, реабілітації, а також соціальної інтеграції дітей, які мають порушення слуху.

Перспективу подальших досліджень ми вбачаємо в упровадженні у процес фізичного виховання дітей із вадами слуху елементів веселих спортивних свят.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вайзман В. П. Реабилитационная педагогіка / В. П. Вайзман. – М., 1996. – С. 140–141.

2. Ващенко Л. В. Детская инвалидность и инвалидность с детства как медико-социальная проблема [Электронный ресурс] / Л. В. Ващенко. – Режим доступа : http://pediatric.mif-ua.com/archive/issue-5026/article-5036/print.html.

3. Востоцька І. Ф. Веселі спортивні свята : навчальний посібник для студентів педагогічних університетів з фізичного виховання / І. Ф. Востоцька, І. Л. Осіпова. – Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2013. – 92 с.

4. Гозова А. П. Психология трудового обучения глухих / А. П. Гозова. – Москва : Педагогика, 1979. – 216 с.

5. Колишкін О. В. Адаптивне фізичне виховання слабочуючих учнів спеціальної школи : наук. вид. / О. В. Колишкін. – Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2003. – 156 с.

6. Коцан И. Я. Педагогические основы коррекционной работы по физическому воспитанию глухих школьников младшего возраста : дис. … канд. пед. Наук : спец. 13.00.03 / И. Я. Коцан. – Одесса, 1995. – 175 с.

7. Круцевич Т. Ю. Теория и методика физического воспитания: учебник: в 2-х т. / Т. Ю. Круцевич. – К. : Олимпийская литература, 2003. – С. 302–303.

8. Лукина Г. Г. Профилактика и коррекция нарушений опорно-двигательного аппарата у дошкольников в процессе физического воспитания : дис. … канд. пед. наук / Г. Г. Лукина. – СПб, 2003. – 151 с.

9. Ляхова І. М. Теоретико-методичні основи корекції рухової сфери дітей зі зниженим слухом засобами фізичного виховання : афтореф. дис. … д-ра пед. Наук : спец. 13.00.03 / І. М. Ляхова. – 2006. – 42 с.

10. Стасюк Р. М. Шляхи покращення емоційного стану студентів вищого навчального закладу засобами фізичного виховання / Р. М. Стасюк, І. Ф. Востоцька, І. Л. Осіпова / Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту : науковий журнал. – Харків : ХОВНОКУ-ХДАДМ, 2012. – № 8. – С. 91–93.

11. Цільова комплексна програма «Фізичне виховання – здоров'я нації». – К., 1998. – 35 с.

РЕЗЮМЕ

Востоцкая И. Ф., Скачек А. И. Использование подвижных игр как способ физического воспитания слабослышащих детей.

Статья посвящена проблеме совершенствования процесса обучения детей с различными нарушениями слуха. В ней анализируются особенности построения занятий физической культурой с использованием подвижных игр и упражнений на развитие координационных способностей. Предметом исследования является оздоровительная и коррекционная работа на занятиях по физкультуре с детьми младшего школьного возраста, имеющими нарушения слуха. Данная статья раскрывает особенности организации и методики проведения подвижных игр с детьми школьного возраста, имеющими различные нарушения слуха. Полученные в ходе эксперимента данные показывают необходимость использования подвижных игр для детей, имеющих нарушения слуха. Доказано, что они способствуют не только улучшению показателей их координационных способностей, но и повышению эффективности коррекционно-педагогической работы в школе для детей с нарушениями слуха.

***Ключевые слова**: слабослышащие дети, подвижные игры, дети младшего школьного возраста, координационные способности.*

SUMMARY

Vostotskaya I., Skachek A. Using outdoor games as a means of physical education of children with hearing impairments.

Physical rehabilitation of children with hearing impairments (one of the important directions in the work of institutions) – is a major part of health and educational work, and is a powerful way to promote health and proper physical development of children.

Therefore, our paper deals with the development problem of the process of physical education of children with various hearing impairments. It analyzes the peculiarities of preparing lessons of physical culture with the use of outdoor games and exercises for development of coordination abilities of children who have impaired hearing and who study

at secondary boarding school. In this regard, we have implemented a set of measures of physical education correctional orientation, which would allow adequate development of physical qualities, improve motor skills and contributed to the development of moral-volitional qualities adaptation to external factors.

The subject of our study is wellness and corrective work in physical education classes with children of primary school age who have hearing loss. Despite the fact that play is natural for children, we chose the closest to younger students method of conducting classes in physical education.

This work reveals the characteristics of the organization and methods of conducting outdoor games with hearing impaired children. For the purpose, we raised the question of the effectiveness of the using moving games as a means of physical education of children with hearing impairment.

Using Romberg sample, we investigated the changes that occur when using outdoor games and exercises for the development of coordination abilities in children of primary school age who have hearing loss. Tests were performed at the beginning of the experiment and then after each week of remedial activities in physical education.

The data that were obtained during the experiment show that the improvement of the coordination indicators occurred throughout the experiment. But the company needs to use outdoor games for children who have hearing loss. Also they should be varied and interesting. Then they will contribute to the improvement of coordination skills, but also positively influence the improvement of all systems of the organism, physical and mental development of children. It is also important for the improvement of emotional state of children, their interest in the job, help each other.

***Key words**: hearing impaired children, outdoor games, children of primary school age, coordination abilities.*

УДК 376.36 + 372.46

К. О. Зелінська-Любченко
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ДОСЛІДЖЕНЬ ПРОБЛЕМИ МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті висвітлено теоретичний аналіз питання мовленнєвої діяльності. Обґрунтовано пріоритетне значення означеної проблеми на сучасному етапі розвитку інтеграційних процесів в освіті.

У ході викладу матеріалу статті зазначено різні аспекти мовленнєвої діяльності, які досліджувалися філософами, соціологами, психологами, лінгвістами, педагогами. Висвітлено роль діяльності в організації та розвитку мовленнєвого спілкування людей, що отримала методологічне й експериментальне обґрунтування в теорії діяльнісного опосередкування міжособистісних стосунків.

Проблема мовленнєвої діяльності розкривається в тексті статті як одна з найважливіших у сучасному процесі навчання, зокрема, у логопедичній корекції, необхідна для вдосконалення процесу логопедичного впливу.

***Ключові слова:** мовленнєва діяльність, діяльнісний підхід, спілкування, міжособистісні стосунки, навчання, класифікація, види мовлення.*

Постановка проблеми. У законах України «Про освіту», державних національних програмах «Освіта» (Україна XXI століття), «Діти України»

визначено, що модернізація освіти в Україні стає пріоритетним державним завданням. У зв'язку з цим реформування системи спеціальної освіти передбачає забезпечення дитині з порушеннями психофізичного розвитку якісної освіти та створення сприятливих умов для її всебічного розвитку.

На сучасному етапі розвитку інтеграційних процесів в освіті розвиток мовленнєвої діяльності в дітей із порушеннями мовлення, адаптація їх до умов загальноосвітньої школи набула пріоритетного значення. Вирішення даної проблеми пов'язано зі здійсненням індивідуального, диференційованого та поетапного корекційного логопедичного впливу з урахуванням неоднорідності контингенту дітей із мовленнєвими порушеннями й провідні тенденції оновлення змісту освіти.

Також слід наголосити на тому, що за даними офіційної статистики, відбувається неухильне збільшення кількості дітей із вадами мовленнєвого розвитку, що можуть призвести до виникнення труднощів під час засвоєння навчального матеріалу та порушень особистісної сфери дитини в цілому. Саме тому проблема розвитку мовленнєвої діяльності має сьогодні пріоритетне значення.

Аналіз актуальних досліджень. Спостереження за динамікою наукових досліджень з проблеми мовленнєвої діяльності дають можливість стверджувати, що вченими різних галузей приділяється велика увага зазначеній тематиці.

Різні аспекти мовленнєвої діяльності досліджувалися філософами, соціологами, психологами, лінгвістами, педагогами. Цій проблемі присвячені роботи філософів (М. Бахтін, А. Брудний, Е. Маркарян, Ф. Михайлова, Б. Шорохова, М. Ярошевський та ін.), лінгвістів (Д. Баранник, І. Білодід, В. Гумбольдт, Ф. де Соссюр, О. Шахнарович, Л. Щерба, Н. Юр'єва та ін.), психолінгвістів (Є. Верещагін, І. Зимня, Л. Калмикова, О. Леонтьєв, Т. Рябова та ін.), психологів (Л. Виготський, С. Рубінштейн та ін.), лінгводидактів (А. Богуш, М. Вашуленко, Н. Гавриш, Н. Луцан, Є. Пассов, В. Скалкін, Т. Ушакова та ін.), логопедів (О. Вінарська, О. Грибова, В. Глухов, Л. Єфименкова, Б. Ковшиков, Р. Левіна, Є. Соботович, В. Тарасун, Л. Халілова, С. Шаховська, М. Шеремет та ін.).

Проте, незважаючи на поглиблену розробку даної проблеми, дослідження питання мовленнєвої діяльності залишається на сьогодні особливо актуальним.

Мета роботи – на основі аналізу наукових літературних джерел охарактеризувати поняття мовленнєвої діяльності.

Виклад основного матеріалу. Одне з основних досягнень вітчизняної науки у вивченні питань формування мовленнєвої комунікації – це формулювання положення про єдність, нерозривність спілкування та діяльності. Теоретичні засади цієї важливої методологічної проблеми були

визначальними у філософських і психологічних працях Б. Ананьєва, Л. Виготського, Б. Ломова, С. Рубінштейна та ін. [1; 3; 4].

Однак єдність психологічних категорій діяльності та мовлення дослідники розуміють по-різному. З-поміж багатьох підходів до цієї проблеми провідними є такі:

1. Діяльність – засіб спілкування людей.

2. Мовленнєва комунікація – самостійна діяльність людини.

3. Спілкування – атрибут різних видів людської діяльності, умова їх здійснення [3, 28].

Ідея щодо важливої ролі діяльності в організації та розвитку мовленнєвого спілкування людей отримала методологічне й експериментальне обґрунтування в теорії діяльнісного опосередкування міжособистісних стосунків. У межах цієї концепції спільна діяльність розглядається як ознака, що систематизує колектив.

Дослідники питань дитинства (Л. Виготський, М. Лісіна, Л. Лопатіна, В. Лубовський, І. Марченко, Д. Ельконін та ін. розглядають мовленнєву комунікацію як специфічний вид діяльності, що виникає в онтогенезі та набуває в певні життєві періоди статусу провідної діяльності.

У працях О. Бодалева, Л. Буїв, О. Золотнякової, Я. Коломинського, Б. Ломова, В. Мясищева, В. Панфьорова, В. Соковніна мовлення розглядається як процес взаємодії індивідів і визначається, поряд із діяльністю, як одна із самостійних категорій, як самостійний аспект людського буття.

На думку В. Петровського, «у процесі здійснення діяльності людина об’єктивно познає певну систему взаємозв’язків з іншими людьми». Отже, змістом будь-якої взаємодії є зв’язок, обмін (діями, предметами, інформацією тощо) і взаємовплив [6, 94]. Таким чином, можна зробити висновок, що мовлення – багатоплановий процес, необхідний для встановлення контактів між людьми в процесі спільної діяльності.

У багатьох дослідженнях науковці дотримуються погляду О. Леонтьєва, розглядаючи мовлення як різновид діяльності. Підґрунтя цієї позиції складають такі положення:

1. Визначивши діяльність як форму активності (О. Леонтьєв), не можна заперечувати, що мовлення також є формою активності суб’єкта.

2. Процес мовленнєвої комунікації, за О. Леонтьєвим, має мету, мотив, результативність, нормативність, що є умовами будь-якої діяльності.

3. Основні характеристики діяльності (предметність і суб’єктивність) також можна назвати характеристиками мовлення, оскільки соціальна зумовленість діяльності людини (предметність) і «зумовленість психічного образу минулим досвідом, потребами, установками, емоціями, цілями й

мотивами, що визначають спрямованість і вибірковість діяльності» (суб'єктивність) однаковою мірою характеризують і процес спілкування.

Мовленнєва діяльність – це вид діяльності, який характеризується предметним мотивом, цілеспрямованістю, складається з декількох послідовних фаз – орієнтування, планування, реалізації мовленнєвого плану, контролю (Л. Виготський). Мовленнєва діяльність людей може входити в іншу, більш широку діяльність, наприклад суспільно-виробничу, пізнавальну. Однак вона може бути й самостійною діяльністю [1, 49].

Мовленнєва діяльність поділяється на такі її основні види, як слухання, говоріння, читання, письмо. Вони розглядаються як основні види взаємодії людей у процесі вербального спілкування.

За характером мовленнєвого спілкування мовленнєву діяльність поділять на види, що забезпечують усне та письмове спілкування. До видів мовленнєвої діяльності, що передбачають усне спілкування, відносять слухання та говоріння. Читання й письмо вважаються більш складними видами мовленнєвої діяльності. Вони потребують спеціального цілеспрямованого навчання.

Види мовленнєвої діяльності також диференціюються на ініціальні й реактивні. Говоріння та письмо – це ініціальний процеси. Вони стимулюють слухання і читання, які, у свою чергу, є реактивними процесами і, у той самий час, умовою говоріння (письма) [5].

За спрямованістю мовлення на прийом або передачу інформації види мовленнєвої діяльності поділяються на рецептивні та продуктивні. Рецептивні види мовленнєвої діяльності (слухання, читання) допомагають людині здійснювати прийом і подальшу переробку мовленнєвого повідомлення. Продуктивні типи мовленнєвої діяльності (говоріння, письмо) допомагають людині формувати повідомлення.

Мовленнєва діяльність визначається чотирьохфазною структурою. Перша фаза – орієнтування. Вона спрямована на дослідження умов мовленнєвої діяльності, виділення її предмету, залучення мовленнєвих засобів тощо.

Друга фаза – планування. Вона характеризується вибором та організацію засобів здійснення мовленнєвої діяльності.

Третя фаза – виконання. Вона може бути вираженою та не вираженою зовні. Так, виконавча фаза слухання зовні не виражена, тоді як виконавча моторна частина діяльності говоріння очевидна.

Четверта фаза – контроль діяльності, який здійснюється по-різному. Так, під час слухання він залежить від цілі й установки на певний вид слухання, при говорінні – самоконтроль здійснюється протягом всього процесу говоріння тощо.

Мовленнєва діяльність визначається єдністю двох сторін – зовніньої (виконавчої) та внутрішньої. Внутрішня сторона діяльності здійснює

організацію, планування, програмування діяльності. Її забезпечують ті психічні функції, якими вона реалізується (потреби й емоції, мислення й пам'ять, сприймання й увага) [5].

Внутрішньою стороною або основним «механізмом», що реалізує рецептивні види мовленнєвої діяльності, є смислове (зорове або слухове) сприймання. Внутрішньою стороною продуктивних видів мовленнєвої діяльності є процес самовираження (або мовоутворення). У ньому виділяються чотири основні етапи: мотивація, формування задуму, реалізація задуму та зіставлення реалізації й задуму. Співвідносячи ці етапи мовоутворення зі структурною організацією діяльності, необхідно відзначити, що внутрішня її сторона включає мотиваційно-спонукальну фазу та фазу формування й формулювання думки різними способами за допомогою мови або іншого коду. При цьому рецептивні види мовленнєвої діяльності характеризуються тією самою структурою своєї внутрішньої (і в той самий час зовнішньої) сторони.

Мовленнєва діяльність частіше за все має певну мету, тому важливий її результат. Оцінювати його доцільно за проявами зворотного зв'язку, за тим, як сприймають сказане та як на нього реагують.

Л. Ахудєєва, розглядаючи мовленнєву діяльність, припустила, що кожна з її сторін володіє блоком певних умінь. Під цими вміннями автор розуміє не тільки обмін інформацією, а й необхідні засоби спілкування. Комунікативні вміння складаються з трьох взаємопов'язаних груп:

1) соціально-психологічні – уміння будувати взаємини під час діяльності та спілкування. Основне призначення цієї групи – вироблення стратегії та побудова плану дії, орієнтованого на психолого-педагогічний вплив на колектив і його членів з метою досягнення поставлених перед ним завдань;

2) комунікативно-організаторські (оперативні) – забезпечують послідовність етапів управлінського циклу планування, інструктування й контролю;

3) інтегровані комунікативні вміння дозволяють орієнтуватися в ситуації спілкування, керувати своєю поведінкою, слухати й розуміти партнера [2, 40].

Мовленнєва діяльність класифікується за різними ознаками. За класифікацією О. Леонтьєва, вона подається за ступенем складності: ехолалічне мовлення – просте повторення, мовлення-називання, хорове, комунікативне; за роллю у плануванні: активне, реактивне мовлення; за ступенем довільності; за ознакою екстеріоризації або інтеріоризації: зовнішнє, внутрішнє [5, 55].

Психолінгвістика вважає за необхідне поєднання у структурі мовленнєвої діяльності її внутрішніх та зовнішніх чинників і представляє такі загальні діяльнісні характеристики мовлення:

1. Уявлення про процес комунікації (говоріння) як про цілеспрямовану діяльність. Подібне трактування містилось у роботах Л. Виготського та його послідовників. Кожен одиничний акт діяльності характеризується тими самими сторонами, що і вся діяльність у цілому: починається з мотиву і плану та закінчується результатом, досягненням визначеної мети. Між ними існує динамічна система конкретних дій та операцій, спрямованих на досягнення мети.

2. Уявлення про структуру мовленнєвої діяльності як про єдність трьох фаз: а) орієнтування в умовах дії, створення схеми, плану виконання задачі; б) виконання програми, сформованої в результаті орієнтування, здійснення контрольних операцій; в) контрольного співставлення процесу та ефекту дії з намірами, внесення необхідних корективів.

3. Уявлення про мовленнєву діяльність та її організацію як про ієрархічну багаторівневу будову. У цій багаторівневій будові вчені (Ю. Сорокін, Є. Тарасов, О. Шахнарович) виділяють фонові та провідні рівні [5, с. 56].

Висновки. Таким чином, проблема мовленнєвої діяльності є однією з найважливіших у сучасному процесі навчання, зокрема, у логопедичній корекції. Для вдосконалення, урізноманітнення процесу логопедичного впливу, на нашу думку, є необхідним занурення у проблему мовленнєвої діяльності з метою виховання логопата як суб'єкта діяльності та формування його особистісної сфери.

Спираючись на дослідження проблеми мовленнєвої діяльності та відомості про неухильне збільшення кількості дітей із мовленнєвими порушеннями, вважаємо за доцільне продовжувати наукові розвідки з означеної проблеми, з метою побудови в подальшому ефективної системи логопедичної корекції з урахуванням мовленнєвого порушення, а також вікових та індивідуальних особливостей дитини.

ЛІТЕРАТУРА

1. Выготский Л. С. История развития высших психических функцій : в 6-ти т. [Текст] / Л.С. Выготский. – М. : Педагогика, 1983. – Т. 3 – 368 с.

2. Глухов В. П. Психолингвистика. Теория речевой деятельности [Текст] / В. П. Глухов, В. А. Ковшиков. – М. : Высшая школа, 2007. – 320 с.

3. Ломов Б. Ф. Категория деятельности и общения в психологии Текст] / Б. Ф. Ломов // Вопр. психологии. – 1979. – № 3. – С. 34–47.

4. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии [Текст] / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1973. – 424 с.

5. Савінова Н. В. Теоретико-методичні засади диференційованої логопедичної корекції: монографія / Н. В. Савінова. – Миколаїв : НУК, 2012. – 284 с.

6. Шахнарович А. М. Онтогенез речевого общения: от ситуативной речи к контекстной [Текст] / А. М. Шахнарович, Н. М. Юрьева // Речевое общение в условиях языковой неоднородности. – М. : Эдиториал УРСС, 2000. – С. 92–118.

РЕЗЮМЕ

Зелинская-Любченко К. А. Теоретический анализ исследования проблемы речевой деятельности.

В статье освещен теоретический анализ вопроса речевой деятельности. Обоснованно приоритетное значение этой проблемы на современном этапе развития интеграционных процессов в образовании.

В ходе изложения материала статьи указаны различные аспекты речевой деятельности, которые исследовались философами, социологами, психологами, лингвистами, педагогами. Освещена роль деятельности в организации и развитии речевого общения людей, которая получила методологическое и экспериментальное обоснование в теории деятельностного опосредствования межличностных отношений.

Проблема речевой деятельности раскрывается в тексте статьи как одна из важнейших в современном процессе обучения, в частности, в логопедической коррекции, необходимая для усовершенствования процесса логопедического воздействия.

Ключевые слова: *речевая деятельность, деятельностный подход, общение, межличностные отношения, обучение, классификация, виды речи.*

SUMMARY

Zelinskaya-Lubchenco K. The theoretical analysis of researches of speech activity problems.

The article deals with the theoretical analysis of speech activity. The priority significance of the problems at the present stage of development of integration processes in education are under review.

During the presentation of the article the various aspects of speech activity, which were investigated by philosophers, sociologists, psychologists, linguists, and educators are shown. The role of activity in the organization and development of verbal communication of people who have received methodological and experimental justification in the theory of activity mediation of interpersonal relationships is highlighted.

Speech activity of people can enter into the other, broader activities, such as public productive, informative. However, it can be an independent activity

Speech activity is divided into these main types: listening, speaking, reading, and writing. The types of speech activity are also differentiated for initial and reactive. In the direction of broadcast or transfer information, the skills are divided into receptive and productive.

Speech activity is determined by four phase structure: orientation, planning, execution, control. It is determined by the unity of two sides – external (executive) and internal ones.

Speech activity is classified according to various criteria: by degree of difficulty: echolalia speech repetition, speech-naming, choral, communication; role in planning: active, reactive speech; according to the degree of arbitrariness etc.

Psycholinguistics considers necessary combination in the structure of speech activities of its internal and external factors and shares activity following speech characteristics: the idea of the process of communication (speaking) how about purposeful activity; the idea of the structure of speech activity as the unity of three; the idea of speech activity and its organization as a hierarchical multilevel structure.

The problem of speech activity is revealed in the text as one of the most important in modern learning, particularly in speech therapy correction needed to improve the process of logopedic influence.

Knowledge of the aspects of speech activity is necessary to create favorable conditions for the upbringing of the child with speech infringements.

***Key words**: speech activity, activity approach, communication, interpersonal relations, training, classification, types of speech.*

УДК 796.035:615.825:378.4

А. І. Кравченко
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА АДАПТАЦІЙНО-КОРЕКЦІЙНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНОГО ЕТАПУ РОБОТИ ЦЕНТРУ «СКІФ» СУМДПУ ІМЕНІ А. С. МАКАРЕНКА

У статті подано загальну характеристику першого, адаптаційно-корекційно-реабілітаційного етапу групових фізкультурно-спортивних занять у центрі «СКІФ», упродовж якого широко використовуються елементи лікувальної та засоби оздоровчої фізичної культури. Увагу акцентовано на методі су-джок терапії, що застосовується для адаптації дітей із сенсорними порушеннями до фізичних навантажень у разі стомлення, а також із метою оздоровлення всього організму.

***Ключові слова:** адаптація, корекція, реабілітація, центр «СКІФ», діти із сенсорними порушеннями, ігри, су-джок терапія.*

Постановка проблеми. Плануючи дослідно-експериментальну роботу з удосконалення процесу фізичного виховання дітей і підлітків із сенсорними порушеннями в центрі «СКІФ», ми виходили з того, що фізичне виховання, як важлива складова комплексного подолання психофізичних вад, спрямоване на збереження й покращення здоров'я даної категорії вихованців, підвищення рівня їх фізичної підготовленості та працездатності, що сприяє не тільки навчальній діяльності, а й виробленню позитивних особистісних якостей.

Перший – адаптаційно-корекційно-реабілітаційний – етап роботи центру «СКІФ» спрямований на адаптування дітей із сенсорними порушеннями до найпростіших видів навантаження, будь-яких форм рухів у межах, що відповідають фізіологічним можливостям дитячого організму і за такої умови завжди будуть оздоровчим або й лікувальним чинником. Тільки тривале й систематичне застосування фізичних вправ загального, а згодом і спеціального характеру, функціонально відповідна тренованість, що зростає, зрештою можуть забезпечити пристосування дітей до навантажень і сприяти ліквідації загальних і місцевих порушень, виниклих унаслідок сенсорних вад.

На першому етапі роботи широко застосовується ігровий метод, який дає дитині змогу призвичаїтися до різних видів навантаження. Даний метод має дуже широкий діапазон дії на організм і особистість дитини, забезпечуючи практично необмежений вплив на всі сфери її життєдіяльності. На базі центру «СКІФ» підлітки з обмеженими можливостями охоче грають у спрощені види баскетболу, волейболу, футболу (футзал), настільного тенісу, а також у рухливі ігри. Цілеспрямовано дібрані спортивні та рухливі ігри

розвивають у вихованців дрібну моторику, рівновагу, координацію й точність рухів, поліпшують увагу і звуковимову, допомагають опановувати елементарними математичними уявленнями про розмір, відстань, швидкість, вагу, об'єм, тобто стимулюють розвиток фізичних, психомоторних та інтелектуальних здібностей.

Природно, що в групі, до складу якої входять діти різного віку, зміст ігрової діяльності не однаковий (за спрямованістю, складністю, тривалістю), оскільки визначається моторною мобільністю, руховим досвідом, фізичною підготовленістю тощо. Проте всі діти незалежно від віку надають перевагу перед іншими формами рухової активності саме ігровій діяльності, тому що вона задовольняє їх природну потребу в русі, емоціях і є дієвим засобом самовираження. Поза тим, ігрова діяльність створює сприятливі умови для залучення дітей із сенсорними порушеннями до систематичних занять фізичними вправами, що є визначальним для їх інтеграції до спільноти здорових однолітків.

З педагогічного досвіду відомо, що гарний педагог-організатор повинен уміти скоротити відстань між собою і дітьми. Гра і є тим інструментом, який дозволяє дорослому реалізувати свої педагогічні здібності. У центрі «СКІФ» до обов'язків фахівця в галузі фізичної культури входять обов'язкове спостереження за кожним гравцем, який має сенсорні порушення, і грою в цілому, регулювання навантаження, виправлення хибних дій, стимулювання й емоційна підтримка, запобігання конфліктним ситуаціям.

Аналіз актуальних досліджень. На час звернення до центру «СКІФ» 9 – 12-річні діти засвідчують уповільнений розвиток координації, сили, швидкості, а саме ці якості є засадничими для кращого управління своїм тілом і виконання більш складних ігрових дій. Підлітковий вік називають перехідним, оскільки це час інтенсивного розвитку й перебудови всього організму, що позначається в першу чергу на психічній діяльності дитини з обмеженими можливостями, нерідко призводячи до неврівноваженості, загострення самолюбства, егоцентризму. Узагалі психіку вихованців зазначеного віку визначають розвиток оперативного мислення, стійкість уваги та зацікавленість, і тому їх починають приваблювати ігри з елементами змагання між окремими учасниками (командами). У цьому віці формуються і зміцнюються вольові якості, більш яскраво виявляються самостійність, сміливість, ініціативність, рішучість. Діти демонструють дисциплінованість, активність, витримку, однак за надмірного фізичного навантаження, що не відповідає їх віку та фізичній і психічній підготовленості, нерідко фіксуються випадки агресивної поведінки, прояви нетерпимості, грубості. Тому під час організації ігрових занять необхідно уникати зайвого збудження і психофізичної напруги [1; 2; 3].

Метою статті є розгляд особливостей адаптації дітей із сенсорними порушеннями в центрі «СКІФ» СумДПУ імені А. С. Макаренка.

Виклад основного матеріалу. Необхідно відзначити, що ті фізичні вправи, до яких організм погано адаптований (чому вони і становлять найбільшу небезпеку при передозуванні), виявляються найбільш цінними за умови суворо дозованого використання. Будь-які вправи можуть бути виключені лише на певний час, після чого потрібно поступово починати їх виконувати. Заборона будь-яких вправ за медичними показаннями, а саме через погану пристосованість організму до їх виконання, може стосуватися лише тих рухів, що не мають прикладного значення. Жодна фізична вправа, наділена прикладним значенням, не може бути скасована взагалі; необхідно визначити період заборони на підставі незадовільної адаптації організму до неї.

Єдиною слушною тактикою в цьому випадку є поступове пристосування організму до таких фізичних вправ, причому основним впливом, який забезпечуватиме розвиток здатності організму до адаптації, має бути власне протипоказана вправа. Не скасовувати, а дозовано, з урахуванням наявних порушень і пристосувальних можливостей організму використовувати ці вправи – одне з провідних завдань центру «СКІФ». Досягнення максимального оздоровчого ефекту в процесі занять вимагає застосування чітко диференційованих методів.

Обов’язковою складовою оздоровчого комплексу, який практикується в центрі «СКІФ», є загартування. Такі впливи взагалі важливі для людини, а для дитини з особливостями розвитку, що зростає, – особливо. Систематичне загартування в поєднанні з фізичними вправами підвищує їх ефективність і допомагає підтримувати високу та стійку працездатність вихованців із сенсорними порушеннями.

Загартування організму дитини будь-якої нозологічної групи забезпечується здебільшого впливом природних чинників (повітря, води, сонця) на судини та нервові закінчення шкіри. Якщо ці подразники діятимуть постійно, то судини та нерви поступово звикнуть до подразнення й організм зуміє адаптуватися. У загартованих дітей реакції на тепло або холод є адекватними, швидкими, інтенсивними; натомість у незагартованих – неадекватними, повільними, слабкими і навіть викривленими. «Теплична» обстановка, зніженість призводять до інертності теплорегулювальних механізмів, які не встигають реагувати на зміни зовнішнього середовища, що може спричинити переохолодження і супутні захворювання.

Природне загартування організму може бути ефективним тільки за дотримання певних умов, а саме:

1) систематичності процедур;
2) поступовості у збільшенні сили подразника;

3) контрастності загартування, тобто регулярного застосування холодових і теплових подразників різної інтенсивності;

4) індивідуального підходу.

Діти та підлітки, які займаються в центрі «СКІФ» під керівництвом фахівців із фізичної реабілітації, вдаються до різних способів загартування: повітряних і сонячних ванн, водних процедур, але з певними обмеженнями залежно від індивідуальних показань і протипоказань. З практичного погляду, краще починати загартування влітку і згодом займатися ним систематично впродовж року.

На першому етапі групових фізкультурно-спортивних занять у центрі «СКІФ» широко використовуються елементи лікувальної, а також засоби оздоровчої фізичної культури. Для більш ефективного впливу на організм з урахуванням знижених фізичних навантажень під час занять рекомендується задавати дітям домашні завдання на опанування окремими вправами. Навантаження під час виконання домашніх завдань із фізичного виховання мають бути значно нижчими, ніж на заняттях із фізреабілітологом, тому що вони виконуються без контролю з його боку.

Головне завдання першого етапу – не перевантажити непідготовлений і ослаблений організм дитини із сенсорними порушеннями. З огляду на це інтенсивність навантажень зазвичай визначають, виходячи зі стану найбільш слабкого органу або системи. Особливу увагу необхідно звертати на стан серцево-судинної та дихальної систем, оскільки вони зазнають найбільших навантажень, а отже, є найбільш вразливими. Тому вихованцям пропонуються вправи, що справляють специфічний, певною мірою вибірковий вплив на дані системи. Такі вправи здатні знизити функціональне навантаження, інтенсивно впливаючи на обмін речовин і енергії, а також на діяльність інших органів.

Виключно важливою на першому етапі занять є організація активного відпочинку на підставі чергування роботи м’язів (насамперед, симетричних кінцівок), а також «розсіювання» навантаження на великі м’язи тулуба і кінцівок. Доцільно також, якщо є можливість, заміняти елементарні рухи поєднаними, що водночас задіюють кілька м’язів. Кращим активним відпочинком, що сприяє швидкому відновленню кровообігу і дихання після фізичних навантажень, є нетривале (упродовж 10 – 15 сек.) виконання вправ для інших, нестомлених м’язових груп. Найбільш ефективними вони будуть за перших проявів утоми.

Максимального позитивного ефекту від фізичних вправ можна досягти лише в тому випадку, якщо на заняттях буде дотримано гігієнічних вимог. Зміцнення здоров’я і фізичний розвиток вихованців із сенсорними вадами можливі тільки за умови, що вони достатньо відпочивають, що рух і спокій не протистоять, а доповнюють одне одного. Підвищення працездатності однієї руки після роботи іншої, вперше виявлене

І. М. Сєченовим, спостерігається тільки при середніх ступенях попереднього стомлення і не надто важкої роботи, що для практично здорових людей є активним відпочинком. Під час активного відпочинку – прогулянок, ігор, перебування на свіжому повітрі – бажано уникати надмірної активності, щоб не спричинити додаткового стомлення. Для зазначеної категорії дітей зміна виду діяльності є відпочинком лише доти, доки вони не втомилися. Невропатологи та гігієністи не рекомендують змінювати одну напружену діяльність іншою.

На першому етапі адаптаційно-корекційно-реабілітаційного процесу в разі стомлення, після травм і для корекції психологічного стану вихованців також успішно застосовується метод су-джок терапії («су» – кисть, «джок» – стопа). Він характеризується, насамперед, високою швидкістю як реабілітації, так і оздоровлення всього організму дитини із сенсорними порушеннями.

Людський організм влаштований так, що в критичні моменти провідні фізіологічні, особливо нервові, реакції перебігають дуже швидко. Це і є причиною того, що результат реабілітації за методом су-джок терапії помітний уже через кілька десятків секунд. Друга перевага зазначеного методу – це практично повна його безпечність, що дуже важливо для дітей із сенсорними порушеннями. Третя за важливістю перевага су-джок терапії – легкість у використанні та доступність. По-четверте, цей метод потребує мінімум апаратного забезпечення й відрізняється простотою маніпуляцій. Зрештою, су-джок терапія універсальна.

Зазначений метод оригінальний ще й тим, що передбачає вплив на біологічно активні точки (БАТ) тільки 4 частин тіла: кистей і стоп. За корейською концепцією, долоня відповідає грудям і животу, а тильна поверхня кисті – стопі. На центральній долонній лінії знаходяться точки, що відповідають точкам голови, обличчя, грудей, живота, зовнішніх статевих органів. На центральній лінії тильної поверхні розташовані точки, що відповідають спині (від голови до ануса); точки другого і четвертого пальців кистей відповідають точкам рук, а точки першого і п’ятого пальців – точкам ніг. Вплив на БАТ кисті або стопи повністю виправданий, оскільки це загальноприйнятий природний метод реабілітації, доволі ефективний і практично нешкідливий як для здорових дітей і підлітків, так і для тих, хто має різні порушення. Тому широке впровадження багатьох різновидів рефлексотерапії, зокрема су-джок, у першу чергу відповідає реабілітаційній і профілактичній настановам центру «СКІФ».

Су-джок терапія ефективна для всіх дітей, особливо на початковій стадії розвитку функціональних порушень. Нерідко вона допомагає ліквідувати патологічний процес, а якщо він виник – поліпшити функціонування всього організму вихованця. Застосування су-джок терапії зумовлено анатомо-фізіологічними та нервово-психологічними

особливостями дитячого організму: незрілістю центральної нервової системи, зокрема моторних центрів, нестійкістю вегетативної й емоційної сфери. У пубертатний період і період росту організму цьому сприяє перебудова обмінних, гормональних процесів і кровообігу. Отже, призначаючи су-джок терапію дітям і підліткам, необхідно враховувати індивідуальний рівень нервово-психічного реагування:

1) психомоторний рівень у віці 7 – 9 років характеризується інтенсивною диференціацією функціонально-рухового аналізатора, встановленням найбільш зрілих субординаційних відносин між його корковими та підкорковими структурами. Порушення ще не стійких субординаційних відносин є важливим механізмом виникнення розладів психомоторного рівня реагування, для якого характерні гіпердинамічний (гіперкінетичний) синдром, системно-невротичний і неврозоподібні рухові розлади;

2) аферентний рівень у віці 9 – 12 років збігається з початком формування самосвідомості й появою в дитини елементарної здатності до самооцінки суб'єктивних переживань. Для цього рівня розвитку ЦНС характерні синдроми, що супроводжуються страхом, підвищеною аферентною збудливістю тощо;

3) емоційно-ідеаторний рівень у віці 12 – 16 років відзначається схильністю підлітків до дисморфофобії, нервової та психічної анорексії, вираженої афоректівності. Унаслідок цього спостерігається підвищення активності гіпоталамуса за недостатньої зрілості мислення, що пов'язано з незавершеністю формування другої сигнальної системи. Тут варто наголосити, що, незважаючи на підвищену чутливість дітей до різних впливів, дитячий організм має великі компенсаторні та регенераторні можливості, що дозволяють завдяки застосуванню су-джок терапії домогтися кращих результатів реабілітації, ніж у дорослих.

Акупунктурні зони кистей і стоп, як і аурикулярні, використовуються для діагностики шляхом пальпації. Так знаходять найбільш чутливі точки та зіставляють їх із локалізацією органів і частин тіла за схемами. Подразнення відповідних зон стопи здійснюють за допомогою голчастих аплікаторів – потужних і ефективних зовнішніх подразників. Таке подразнення справляє рефлекторний вплив на чутливі та больові нервові закінчення, симпатичні нервові волокна.

Удаючись до су-джок терапії, необхідно пам'ятати, що найбільш довгі гілки поперекового і крижового нервів іннервують стопу, її тильну поверхню іннервує підшкірний нерв, а медіальний край – шкірний латеральний тильний нерв. На підошовній поверхні стопи як шкіру, так і м'язи іннервують медіальний і латеральний підошовні нерви, що є кінцевими гілками черевно-торцевого нерва. Кровопостачання стопи

здійснюється за рахунок тильної артерії стопи, медіальної та латеральної підошовних артерій кінцевих гілок задньої великогомілкової артерії.

Крім вищезазначених, на першому етапі групових фізкультурно-спортивних занять у центрі «СКІФ» здійснюється комплекс заходів, які мають на меті усунення педагогічної занедбаності та належну підготовку до спортивно-ігрової діяльності з урахуванням інтелектуальних, сенсорних, мовленнєвих і особистісних властивостей дітей і підлітків із відхиленнями у розвитку, а також сприяють їх адаптації в спорті й у звичайних життєвих ситуаціях.

Висновки. На першому етапі адаптаційно-реабілітаційна і корекційна робота з дітьми та підлітками, які мають сенсорні вади, об'єднує фахівців різних профілів для досягнення спільної мети – пристосування й залучення таких вихованців на підставі їх психофізичних можливостей до фізкультурно-спортивної діяльності як на уроках у спеціальній школі, так і в центрі «СКІФ». Провідними початковими завданнями фізичного розвитку тут є загальне виховання й адаптація дітей з обмеженими можливостями, зміцнення їх здоров'я, нормалізація й удосконалення рухів під час виконання фізичних вправ та ігор. Зазначені напрями діяльності нерозривно пов'язані з корекційним навчанням.

Перспективи дослідження. У подальшому необхідно вдосконалювати спеціальні оздоровчі, корекційно-розвивальні та реабілітаційні заходи як на спеціальних заняттях у центрі, так і впродовж фізвиховного процесу в спеціальній школі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кравченко А. І. Зміцнення здоров'я дітей дошкільного віку із застосуванням фізичних вправ і точкового масажу / А. І. Кравченко // Гуманітарний вісник ДВНЗ Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди : наук.-теорет. зб. – Переяслав-Хмельницький, 2008. – Вип. 14. – С. 120-123.

2. Сермеев Б. В. Методика воспитания физических качеств у аномальных детей / Б. В. Сермеев. – Горький : ГГПИ, 1976. – 84 с.

3. Старобина Е. М. Специфика формирования индивидуальных программ реабилитации детей-инвалидов / Е. М. Старобина, К. А. Каменков, В. Я. Щебитаха // Медико-социальная экспертиза и реабилитация. – 2003. – № 1. – С. 12-15.

РЕЗЮМЕ

Кравченко А. И. Общая характеристика адаптационно-корекционно-реабилитационного этапа работы центра «СКИФ» СумГПУ имени А. С. Макаренко.

В статье представлена общая характеристика первого, адаптационно-коррекционно-реабилитационного этапа групповых физкультурно-спортивных занятий в центре «СКИФ», на протяжении которого широко используются элементы лечебной и средства оздоровительной физической культуры. Внимание акцентировано на методе су-джок терапии, применяемом для адаптации детей с сенсорными нарушениями к физическим нагрузкам при утомлении, а также с целью оздоровления всего организма.

Ключевые слова: *адаптация, коррекция, реабилитация, центр «СКИФ», дети с сенсорными нарушениями, игры, су-джок терапия.*

SUMMARY

Kravchenko A. General characteristics of the adaptation-correction-rehabilitation stage of work of the centre “SKIF” in SumSPU named after A. S. Makarenko.

The article presents general characteristics of the first, adaptation-correction-rehabilitation stage of the group sports classes in the centre “SKIF”, during which the elements of treatment and means of physical culture are widely used. The attention is focused on the method of su-jok therapy which is applied for adaptation of children with sensory impairments to physical exercise in the case of fatigue, and with the aim of healing the whole body.

At the first phase of work the method of game is widely used that gives the child the ability to adapt to different types of loads. This method has a very wide range of effects on the body and the personality of the child, providing virtually unlimited influence on all spheres of his activity. At the center “SKIF” teenagers with disabilities play simplified types of basketball, volleyball, soccer, table tennis and outdoor games. Purposefully selected sports and games develop the pupils’ fine motor skills, balance, coordination and accuracy of movements, improve attention and sound pronunciation and help learn basic math concepts of size, distance, speed, weight, volume, stimulate the development of the physical, psychomotor and intellectual abilities.

It is natural that in the group composed of children of different ages, the content of playing activity is not the same (it differs in orientation, size, complexity, duration), as determined by the motor mobility, motor experience, physical fitness, and the like. However, all children, regardless of age give preference just to such form of motor activity as game because it satisfies their natural need for movement, emotions and is an effective means of self-expression. Games create favorable conditions for children with sensory impairments to systematic employments by physical exercises that is crucial for their integration in society of healthy children.

A mandatory component of the health complex, which is practiced in the center “SKIF” is hardening. Such effects are generally important for the person and especially for the child with special needs. Systematic quenching in combination with exercise increases their efficiency and helps to maintain a high and sustainable performance of pupils with sensory impairments.

***Key words**: adaptation, correction, rehabilitation, centre “SKIF”, children with sensory impairments, games.*

РОЗДІЛ ІІ. ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

УДК 378.018.43

Л. В. Біденко, М. С. Казанджиєва
Сумський державний університет

ІНДИВІДУАЛЬНА СПРЯМОВАНІСТЬ НАВЧАЛЬНОЇ ТРАЄКТОРІЇ ДИСТАНЦІЙНОГО КУРСУ В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ШКОЛИ

У статті розглянуто та теоретично обґрунтовано важливість індивідуальної спрямованості дистанційного навчання. Розкрито сутність понять «дистанційна освіта», «дистанційне навчання», «індивідуальна спрямованість навчальної траєкторії». Виокремлено підґрунтя дистанційного навчання, встановлено його недоліки та переваги. Значну увагу приділено індивідуальному підбору дидактичного матеріалу дистанційного курсу відповідно до здібностей особистості студента. Описано основні фактори проектування й розробки дидактичного забезпечення, запропоновано концепцію індивідуальних рис особистості, що утворюють підсистему інтелектуальної сфери та підсистему міжособистісних стосунків.

***Ключові слова**: вища освіта, індивідуальна спрямованість навчальної траєкторії дистанційного курсу, критерії індивідуалізації дистанційного навчання.*

Постановка проблеми. Основним пріоритетним напрямом розвитку сучасного суспільства, як зазначає Закон України «Про вищу освіту», є підготовка «конкурентноспроможного фахівця та створення умов для освіти протягом усього життя; доступність вищої освіти, міжнародна інтеграція та інтеграція системи вищої освіти України в Європейський простір вищої освіти» [6]. Реалізація зазначених вимог зумовлює необхідність суттєвої модернізації сучасної системи навчання, використання новітніх ефективних технологій.

У сучасному науково-навчальному обігу ефективні освітні технології нерозривно пов’язані з відкритими освітніми ресурсами, застосуванням електронних засобів навчання й дистанційних технологій. Якісно новий етап освіти яскраво характеризує відносно нове поняття «освітня свідомість» (В. М. Бебик та ін.), яке виникло й активно функціонує для позначення феномену, що визначається суб’єктивними факторами сприйняття знань і технологій, взаємодією особистості та інформаційного простору, внаслідок чого з’являються й розвиваються нові ефективні форми організації навчального процесу.

Однією з таких форм є дистанційне навчання, за якого передання інформації здійснюється на відстані за допомогою технічних засобів зв’язку.

Актуальність дослідження. Проблема впровадження електронних дидактичних ресурсів у навчальний процес вищих навчальних закладів не є новою: вагомий внесок у її розробку належить таким науковцям, як О. О. Андреєв, О. М. Анісімов, А. М. Богомолов, А. Х. Гільмутдінов,

Р. А. Ібрагімов, І. В. Цивільський, Г. О. Малітіков, Є. С. Полат, А. В. Хуторській, О. І. Чеботарьова та ін. Зарубіжні дослідники Чарльз Ведемейєр (Charles Wedemeyer), Майкл Грехем Мур (Michael Graham Moore), Анрі Франц (Henri France), Ренді Геррісон (Randy Garrison) не лише створили теорію дистанційного навчання, а й описали методику роботи викладача в курсі дистанційного навчання. Зазначимо, що питання розвитку дистанційної освіти стали предметом дослідження ще наприкінці ХХ століття, але на сучасному етапі ці обговорення перейшли «у площину реального втілення».

Мета статті – проаналізувати тактичні шляхи реалізації індивідуальної спрямованості навчальної траєкторії дистанційного курсу в системі вищої освіти.

Методи дослідження. Використано загальнонаукові методи: теоретичні – аналіз лінгводидактичної, психолого-педагогічної літератури; вивчення нормативних документів МОН України; емпіричні – спостереження за навчальним процесом, індивідуальні та колективні бесіди з викладачами та студентами для визначення індивідуальної спрямованості навчальної траєкторії дистанційного курсу.

Виклад основного матеріалу. Дистанційна освіта, дистанційне навчання – терміни, широко використовувані нині в педагогічній і методичній літературі дефініції високотехнологічного продукту науково-технічної революції, що активно розвиваються в сучасному світі на основі ідей сучасного маркетингового підходу до продажу освітніх послуг.

Дистанційним називається навчання, за якого здійснюється індивідуалізований процес набуття знань, навичок, умінь, а також способів пізнавальної діяльності, що відбуваються, в основному, за опосередкованої взаємодії віддалених один від одного учасників навчального процесу в спеціалізованому середовищі. Метою дистанційного навчання є надання освітніх послуг шляхом використання в навчанні сучасних інформаційно-комунікативних технологій за певними освітніми або освітньо-кваліфікаційними рівнями згідно з державними стандартами освіти [7].

Методологічне підґрунтя концепції дистанційного навчання становить гуманістичний підхід, згідно з яким процес навчання створює підґрунтя розвитку й саморозвитку особистості, забезпечуючи умови для розкриття її індивідуальності – пізнавальних інтересів та особистісних якостей.

Педагогічним підґрунтям концепції дистанційного навчання прийнято вважати самостійну пізнавальну діяльність студента (учіння, а не викладання) як потребу сучасної людини здобувати й використовувати набуті знання впродовж усього свідомого життя в умовах постіндустріального (інформаційного) суспільства. Відтак стає очевидною нагальна потреба в більш гнучкій системі освіти, яка дозволятиме здобувати знання там і тоді, де і коли це зручно студентові, і актуальність

набуття вмінь самостійного опрацювання інформації, оволодіння способами пізнавальної діяльності, необхідними в подальшому професійному житті. Вочевидь, активна *самостійна* пізнавальна діяльність має спиратися на новітні педагогічні технології, що стимулюють розкриття внутрішніх резервів особистості.

Наразі дистанційне навчання органічно вміщує різноманітний набір інструментів, насамперед, інтерактивні комп'ютерні програми, мережу Інтернет, e-mail та інші сучасні засоби зв'язку як зв'язкову ланку між студентом і викладачем, яких можуть розділяти великі відстані [8]. При цьому акредитовані, а відтак якісні програми здобуття вищої освіти реалізують можливість тісного спілкування студентів із викладачами та однокурсниками, як це відбувається при стаціонарному навчанні.

До чинників, що зумовлюють популярність і затребуваність дистанційного навчання, можна віднести, зокрема, такі: по-перше, це *доступність* дистанційного навчання для кожного, хто має у своєму розпорядженні ПК і доступ до мережі Інтернет; по-друге, його широку *демократичність,* можливість користуватися цією формою навчання людям різних соціальних і вікових категорій, різного рівня освіти; по-третє, *мобільність і гнучкість навчального процесу;* по-четверте, можливість *індивідуального підбору курсу* відповідно до здібностей і схильностей особистості, тобто індивідуальна спрямованість процесу навчання [3, 114; 4, 20].

Зупинимося детальніше на останньому критерії – індивідуальній спрямованості навчальної траєкторії студента.

У педагогічній науці під індивідуалізацією розуміють «урахування у процесі навчання індивідуальних особливостей учнів (студентів) у всіх його формах і методах, незалежно від того, які особливості та якою мірою враховуються». Які ж саме індивідуальні особливості особистості вважалися критеріями індивідуального підходу до навчання в традиційній парадигмі й у який спосіб вони враховувалися?

Зазвичай проголошувалася ідея диференціації та індивідуалізації навчання, урахування індивідуальності учня або студента в навчальному процесі. Проте на практиці максимально можливим варіантом виявлялося врахування лише однієї з численних індивідуальних особливостей особистості, найчастіше рівня знань. Відтак звичний для класичної освіти паперовий формат демонстрував переважно єдиний варіант подання навчальної інформації без можливості принаймні мінімальної диференціації (за винятком хіба що ступеня складності завдань, що в підручниках позначався зірочкою).

Використання ІКТ у процесі навчання принципово змінило ситуацію. Нове інформаційно-освітнє середовище пропонує перехід до нового формату подання інформації – електронного. Перевагами такого формату є мультимедійність (відео, аудіо, тексти, графіка, анімація тощо),

інтерактивність (відсутність педагога як «проміжної ланки» між студентом і навчальним контентом), гіперзв'язок (можливість швидкого пересування між розділами електронного засобу навчання) тощо.

З використанням електронних засобів навчання процес навчання стає динамічним, сучасним, різноманітним, насиченим, а головне – придатним до індивідуалізації, а засоби навчання набувають нових дидактичних якостей. Можливість індивідуалізації навчання забезпечується варіативністю інформаційно-освітнього середовища, що створює нові комунікаційні умови, забезпечує нові форми організації, подання навчального контенту, управління ним тощо. Звідси змінюється і завдання освітніх установ: опцію «передання знань» змінює опція «створення умов для набуття знань, умінь, способів діяльності».

Навіть приблизний перелік критеріїв індивідуалізації демонструє «безмежність» вибору, зумовленого різноманіттям якостей і рис психіки і особистості учня: це особливості інтелектуальної, вольової, емоційної сфери; особливості поведінки, мовлення; працездатність, акцентуації характеру, ступінь невротизації, здібності та інтереси та багато іншого. У нових умовах навчання багато критеріїв з цього переліку вже стали або найближчим часом можуть стати основою індивідуалізації та диференціації навчання саме завдяки можливостям нових технологій. Ідеться, насамперед, про такі критерії, як спрямованість особистості, схильності, інтереси, індивідуальний стиль навчання (залежний від типу мислення і провідної модальності сприйняття), фізичні особливості (зір, слух тощо), власний темп навчання та деякі інші.

Сприяють індивідуалізації навчальної траєкторії деякі очевидні і практично підтверджені переваги дистанційних курсів: 1) можливість самостійного вибору часу і темпу вивчення матеріалу; 2) необмеженість надаваної інформації (мережа Інтернет дозволяє студентам при вивченні курсу звертатися до більшої кількості можливих джерел); 3) оперативність надання інформації (процес оновлення електронних ресурсів значно менш трудомісткий і витратний, ніж паперових); 4) варіативність організації навчального процесу (дистанційне навчання дозволяє зосередитися на складніших темах курсу, залишаючи прості елементи для самостійного вивчення, при цьому викладач не витрачає додатковий час на перевірку самостійної роботи студентів, це відбувається автоматично); 5) автоматизація навчального процесу (немає необхідності складати множину однотипних варіантів завдань для тесту і перевіряти результати їх виконання: система підбере будь-які параметри за бажанням викладача і здійснить перевірку зі збереженням результатів у журналі); 6) мультимедійність (крім традиційної текстової та графічної інформації, дистанційне електронне навчання передбачає використання в процесі освіти всіх можливостей мультимедіа – впровадження анімації, відео-, аудіоматеріалів тощо; забезпечує наочність

навчального матеріалу і дозволяє задіяти більшість механізмів сприйняття людиною нової інформації, сприяючи тим самим підвищенню ефективності навчального процесу); 7) забезпечення впевненого володіння сучасними інформаційно-комунікаційними технологіями, що є однією з ключових компетентностей випускника сучасного освітнього закладу (залучення студентів до електронної системи навчання значно підвищує рівень їх інформаційно-комунікаційної компетенції); 8) формування загальнонавчальної компетентності (дистанційне навчання надає набагато більше можливостей для самостійної роботи студента, полегшуючи процес формування вмінь самоорганізації та раціонального планування навчального часу) [1, 111].

Проте існують і недоліки, що гальмують, а почасти й унеможливлюють ефективну роботу з навчальним контентом: занадто формалізовані процеси навчання і перевірки знань, що суттєво ускладнюють забезпечення індивідуального підходу; дуже обмежений обсяг практичних занять; виключення із процесу прямого мотивуючого впливу з боку викладача, який має місце під час аудиторної роботи, а також неможливість термінового зворотного зв'язку з педагогом, коли необхідно одержати моментальну допомогу; відсутність можливості висловити свою думку в усній формі; формальність навчання і перевірки знань, а головне – високі вимоги до самоорганізації та самоконтролю особистості [1, 112].

Практика показала, що *при проектуванні і розробці дидактичного забезпечення для дистанційного навчання* необхідно враховувати такі основні фактори: збереження здоров'я тих, хто навчається; їх розвиток і виховання; свободу вибору освітньої траєкторії навчально-пізнавальної діяльності; специфічний характер емоційно-інтелектуальної взаємодії суб'єктів дистанційного навчання; індивідуально-типологічні особливості особистості.

З огляду на викладене вище становить інтерес *концепція сталих індивідуальних рис особистості*, запропонована польською дослідницею І. Вільш: ці риси, відображаючи унікальну індивідуальність людини, визначають тип активності людини і становлять основу професійних здібностей, оскільки не залежать від впливів навколишнього середовища. Аналогічно до властивостей управління автономною системою, риси особистості поділяються на *сталі* (що детерміновані вродженими властивостями і майже не залежать від впливів середовища) та *змінні* (такі, що залежать від зовнішніх впливів).

Систему сталих індивідуальних рис особистості утворюють дві підсистеми – підсистема інтелектуальної сфери та підсистема міжособистісних стосунків, опора на які дозволяє оптимізувати будь-яку діяльність, у тому числі й навчання. Урахування сталих індивідуальних рис особистості дає можливість розкрити внутрішній потенціал людини, активізувати її творчий розвиток.

Сталими рисами у сфері інтелектуальних функцій є такі: відтворювальність (налаштованість на досконалість перцептивних і мнемічних процесів); перетворювальність (налаштованість на досконалість мисленнєвих процесів); талант (налаштованість на переважну досконалість у певній галузі діяльності).

До сфери міжособистісних стосунків належать такі якості, як емісійність (позитивна – схильність до передавання іншим людям різноманітних ресурсів; негативна – тенденція до відбирання ресурсів з оточення; нульова – відсутність вираженої схильності); толерантність (діапазон стимулів з боку оточення, на які особистість добровільно реагує позитивно); піддатливість (діапазон стимулів з боку оточення, на які особистість позитивно реагує під тиском).

З огляду на мету нашого аналізу важливою для цілей дистанційного навчання можна вважати систему сталих рис саме у сфері інтелектуальних функцій особистості, передусім відтворювальність і перетворювальність, від яких залежить ступінь реалізації прагнень особистості.

Відтворювальність, яка може бути високою або низькою, пов'язана із процесами запам'ятовування і відтворення інформації, які можуть бути легкими або обтяжливими. Саме із цією якістю учня або студента в дистанційному навчанні має бути узгоджений темп подання інформації.

Перетворювальність, яка теж може виявлятися в більшій чи меншій мірі, – риса, що характеризує особистісну здатність активно реагувати на зміну ситуації, обробляти значну кількість інформації, аналізувати події, оцінювати факти, проявляти винахідливість і пошукову активність.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Зважання на згадані вище особистісні характеристики в навчальному процесі (у тому числі дистанційному) уможливлює вибір способів навчання, що відповідають сталим рисам, а відтак сприяє поглибленню знань і реалізації потенційних можливостей. Психологічною проблемою, безперечно, є готовність особистості до такого виду роботи, адже йдеться не лише про питання ідентифікації учня (студента), а й про блок якостей, необхідних для самоорганізації та самоконтролю (внутрішня мотивація за відсутності викладача і т.д. При цьому важлива перевага такого підходу – психологічна безпека і комфортність навчального середовища (запобігання комплексам, попередження страхів, навченої безпорадності тощо) – стає ще одним чинником оптимізації навчання.

Саме такий індивідуальний підхід у навчанні врешті решт сприятиме розвиткові індивідуальності особистості, тому, що прийнято називати особистісно-орієнтованим навчанням.

Представлений матеріал дає можливість ураховувати індивідуальну траєкторію дистанційного навчання, що сприятиме не тільки якісному

засвоєнню знань, але й стане підґрунтям для самовдосконалення та розвитку пізнавальних інтересів особистості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андреев А. А. Дидактические основы дистанционного обучения / А. А. Андреев. – М. : МИЭП. – 2013. – С. 109–112.

2. Бовтенко М. А. Компьютерная лингводидактика : учеб. пособие : [для студентов] / М. А. Бовтенко. – М. : Флинта : Наука, 2005. – 215 с.

3. Богомолов А. Н. Виртуальная языковая среда обучения русскому языку как иностранному (лигвокультурологический аспект) / А. Н. Богомолов. – М. : МАКС Пресс, 2008. – 320 с.

4. Вильш И. Учет постоянных индивидуальных качеств личности в профессиональном становлении // Материалы международной научно-практической конференции «Научно-теоретические и методические основы конструирования содержания профессионального образования». Ч. 1. – Институт педагогики и психологии профессионального образования АПН Украины, ВГПУ им. М. Коцюбинского. – Винница, 1998. – С. 17–22.

5. Дунаева Л. А. Средства информационных и коммуникационных технологий в обучении иностранных учащихся гуманитарных специальностей научному общению / Л. А. Дунаева. – М. : МАКС Пресс, 2006. – 292 с.

6. Про вищу освіту: Закон України від 1 липня 2014 р. № 1556-VII [Електронний ресурс]. – Режим доступу :

http://zakon4.rada.gov.ua.

7. Про затвердження положення про дистанційне навчання. Наказ МОН України, Положення від 25.04.2013 № 466 [Електронний ресурс]. – Режим доступу :

http://zakon2.raba.gov.ua/laws/show/z0703-13.

8. Smart-технології в Україні і світі [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://molodi.in.ua/smart-tehnolohiji.

9. Умное будущее. Реформирование образования повлечет формирование нового общества [Електронний ресурс]. – Режим доступу :

http://elearningrussia.ru/last/e_learning_2012.

РЕЗЮМЕ

Биденко Л. В., Казанджиева М. С. Индивидуальная направленность учебной траектории дистанционного курса в системе высшей школы.

В статье рассмотрена и теоретически обоснована важность индивидуальной направленности дистанционного обучения. Раскрыта сущность понятий «дистанционное образование», «дистанционное обучение», «индивидуальная направленность учебной траектории студента». Выделены основы дистанционного обучения, установлены его недостатки и преимущества. Значительное внимание уделено индивидуальному подбору дидактического материала дистанционного курса в соответствии со способностями личности студента. Описаны основные факторы проектирования и разработки дидактического обеспечения, предложена концепция индивидуальных черт личности, образующие подсистему интеллектуальной сферы и подсистему межличностных отношений.

Ключевые слова: *высшее образование, индивидуальная направленность учебной траектории дистанционного курса, критерии индивидуализации дистанционного обучения.*

SUMMARY

Bidenko L., Kazandzhyieva M. The individual orientation of the learning trajectory for distance course in the system of higher education.

In modern scientific-educational surroundings the effective educational technologies are inseparable from open educational resources, electronic learning devices and distance learning technologies. One of such forms of education is distance learning, in which the transfer of information is carried out remotely by technical means of communication. The problem of implementation of the distance learning is thoroughly described in foreign and Ukrainian didactic literature (articles, thesis researches, monographs, etc.), but the problem of individual approach to distance learning is not presented. The goal of this research is to analyze the tactical ways of implementing individual learning approach to distance course in higher education. The author uses theoretical methods of research (such as analysis and comparison) and empirical ones (such as observation).

The article reveals the essence of the concept of "distance education", "distance learning", "individual approach to students' learning". It is also determined the basis of distance learning, established its advantages and disadvantages. The special attention is paid to individual selection of didactic material of the distance course according to the abilities of the student's personality. The basic factors of design and development of didactic materials are described; the concept of individual personality traits is suggested that form a subsystem of intellectual sphere and subsystem of interpersonal relationships.

An important advantage of this approach is psychological safety and comfort of the learning environment (prevention of complexes, fears, helplessness, etc.) that becomes another factor of studying optimization.

The mentioned above approach to distance course as a result promotes the development of the individual personality, which can be called a "student-centered learning".

The article's material makes it possible to take into account the individual learning approach to distance studying, which will promote the high quality of learning, and become the basis for self-improvement and cognitive development of the individual.

***Key words**: learning in higher education, distance learning, individual learning approach to distance studying, individualization criteria of distance course.*

УДК 378.4 : 351.741

Т. Л. Білоус
Сумська філія Харківського національного
університету внутрішніх справ

ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ НАДІЙНОСТІ ПРАЦІВНИКІВ ОРГАНІВ ВНУТРІШНІХ СПРАВ ДО РОБОТИ В ЕКСТРЕМАЛЬНИХ УМОВАХ

У статті розглядається складна проблема сучасної професійної освіти – шляхи формування надійності працівників ОВС до роботи в екстремальних умовах, прослідковується становлення в науковому обігу визначення поняття «надійність», його трактування представниками різних галузей науки та забезпечення надійності через процес підготовки працівників ОВС до роботи в екстремальних умовах. Висвітлено деякі аспекти професійної підготовки працівників ОВС до роботи в екстремальних умовах. Наголошується на тому, що шляхами формування надійності працівників ОВС є впровадження нових програм навчально-бойової підготовки працівників ОВС; обґрунтування змісту нових критеріїв ефективності надійності; розкриття особливостей чинників, які впливають на стан психіки у процесі професійної підготовки.

***Ключові слова**: професійна надійність, екстремальні умови, психологічна підготовленість, функціонально-психологічний стан організму.*

Постановка проблеми. Важливою умовою виконання міліцією своїх функцій із забезпечення правопорядку та громадської безпеки в державі стало реформування нової системи підготовки кадрів. Подальше реформування міліції потребує підготовки й виховання нового покоління правоохоронців, яким слугуватимуть загальнолюдські цінності, принципи гуманізму та демократії, усвідомлення свободи та прав людини як найважливішого здобутку суспільства [5].

Процес включення професіонала в діяльність відбувається в нових умовах, а його підготовка і виховання, за винятком професійної сфери, здійснюється за старими принципами та схемами. Проблема формування надійності працівників ОВС до роботи в екстремальних умовах є актуальною та перспективною, але залишається недостатньо вивченою науковцями в педагогіці вищої школи.

Аналіз актуальних досліджень. Різним аспектам проблеми формування надійності в системі органів внутрішніх справ присвячені роботи вітчизняних та зарубіжних учених, Д. О. Александрова, В. Г. Андросюка, О. М. Бандурки, Л. І. Казміренка, В. В. Корнещука, В. О. Лефтерова, Д. В. Малєєва, В. Д. Небиліцина, А. Ю. Рождественського, В. М. Синьова, О. В. Тімченка, В. Є. Шевченка, Г. О. Юхновця, С. І. Яковенка та ін. Аналіз цих та інших наукових праць у галузі юридичної психології та психології діяльності в екстремальних умовах показує, що до цього проблема формування надійності працівників ОВС до роботи в екстремальних умовах не були предметом спеціального теоретичного вивчення; у наукових дослідженнях висвітлювалися лише окремі її елементи (М. Г. Логачов, О. В. Тімченко).

Метою статті є вивчення та узагальнення досвіду науковців про шляхи формування надійності працівників ОВС до роботи в екстремальних умовах у процесі професійної підготовки.

Виклад основного матеріалу. Процес становлення професіонала, вибір професії, засвоєння правил і норм професії, формування й усвідомлення себе як професіонала, розвиток своєї особистості засобами професії тощо [14], наслідком якої є готовність до праці, а також задоволеність працею, її якість, надійність, своєчасність, продуктивність [14]. Професійна спрямованість пов’язана з надійністю – від них залежить якість підготовки. Оскільки надійність пов’язана з відповідальністю, чесністю, совістю, то й формувати або пробуджувати її можливо за умов залучення людини до діяльності, яка потребує прояву цих якостей. Надійність, як і будь-яка інша якість особистості, формується в процесі здійснення відповідної діяльності.

Процес формування надійності працівників ОВС, що зумовлює вибір таких форм і методів навчання, які спрямовані на тренування вмінь і якостей, властивостей особистості, необхідних для роботи в екстремальних умовах. Надійність є результатом і показником ефективної діяльності, основою виживання та природного відбору, умовою функціонування систем у різних ситуаціях. Під надійністю розуміють якість людини і якість її професійної діяльності [3].

В. Небиліцин відзначав, що проблема надійності – це «проблема №1» якості операцій людини в соціотехнічних системах [12, 361]. Він визначав її як здібність до збереження якостей, які вимагаються, в умовах можливого ускладнення обставин (або стійкість оптимальних параметрів індивіда) та як індивідуально варійовану якість, від якої у першу чергу залежить стабільність її робочих результатів [12, 362]. Групами факторів надійності він назвав: а) кваліфікацію, якість обладнання, ефективність роботи; б) тренованість; в) характеристики «власне особистісні» (медичні, психологічні), які в більшості випадків визначають відмінності в надійності [12].

Надійність – це «сукупна професійна якість, що є властивістю системи (чи її окремих частин), які визначаються через категорію станів, а стан оцінюється тим, наскільки в даний момент людина чи система управління відповідають вимогам, що до них висуваються» [10, 98]. За визначенням В. Корнещук [6], професійна надійність – це властивість людини, що характеризує її здатність безвідмовно виконувати діяльність протягом певного терміну часу при заданих умовах; або як здатність зберігати потрібну якість у встановлених умовах протягом заданого часу. Це є важливим для роботи в екстремальних умовах працівників ОВС і визначає їх стресостійкість при впливі протягом тривалого часу різних екстремальних умов, зумовлює саморегуляцію свого психічного і фізичного стану.

Надійність професійної діяльності характеризується як «інтегральна якість певної системи, що забезпечує ефективну та стабільну роботу всіх функцій протягом необхідного часу», «безвідмовну роботу в екстремальних умовах діяльності та перешкод стійкості», відсутність відмов зброї в роботі [4; 11], «безпомилковість та своєчасність дій, які спрямовані на досягнення конкретної мети, у заданих умовах при взаємодії з технікою та іншими фахівцями» [18]. Отже, надійність професійної діяльності працівників ОВС прямо пов’язана з екстремальними умовами праці, це основна якість, яка забезпечує успіх дій у них.

У психолого-педагогічній літературі поняття «професійна надійність» досить часто ототожнюється з ефективністю діяльності людини, тобто зі «здатністю вирішувати покладені на неї задачі своєчасно й точно протягом заданого часу (надійно) і з мінімальними витратами сил, засобів, енергії та матеріалів» [7, 94]. Критеріями ефективності при цьому обираються: своєчасність – виконання поставленої перед людиною задачі у відведений

для цього термін часу; точність (безпомилковість) – здатність вирішувати поставлену задачу без помилок, оптимально чи в межах встановлених відхилень; надійність – збереження здатності вирішувати поставлену задачу точно і своєчасно протягом заданого часу (робочого дня, в особливих ситуаціях тощо); витрата сил – кількість енергії (фізичної, психічної), що витрачається людиною в процесі трудової діяльності, а також швидкість поновлення її вихідного рівня працездатності [9, 98]. Отже, надійність характеризується через ефективність роботи в екстремальних умовах, яка дає ознаки надійності, що треба враховувати в процесі формування готовності до такої роботи. Таким чином, надійність – це безвідмовність та ефективність (своєчасність, безпомилковість, оптимальність, працездатність, швидкість) роботи в екстремальних умовах.

Професійна надійність працівників ОВС розглядається як інтегральна якість людини, яка проявляється у здатності тривалий час підтримувати нормативно визначені параметри трудової активності, незалежно від складних умов [3].

З точки зору юридичної психології (Д. О. Александров, В. Г. Андросюк Л. І. Казміренко та ін.) на виникнення та перебіг того чи іншого стану психіки людини в екстремальній ситуації впливають такі чинники [1, 30]: 1) надійність – інтегральна індивідуальна характеристика, що передбачає наявність сукупності певних психофізіологічних, індивідуально-типологічних та характерологічних властивостей особистості. Зокрема, йдеться про стійкість до перенапруження, небезпеки та невдач у сполученні зі здатністю до виправданого ризику, швидке подолання переживання та розчарування, оптимальний рівень тривожності, стриманість в емоціях, урівноваженість, розсудливість. Розвиненість певних психофізіологічних якостей (швидкість перебігу психічних процесів, сила нервової системи, оптимальне сполучення процесів збудження і гальмування, висока працездатність) та особливостей психічних пізнавальних процесів (спостережливість, розвинена уява та ін.) дозволяють здійснювати прискорену переробку інформації та приймати правильні рішення. У сукупності зазначені особливості, властивості та якості визначають поріг корисності напруження, характерний для конкретної особистості; 2) психологічна підготовленість – спеціальна тренованість до дій в екстремальних умовах, під впливом якої поріг корисності напруження підвищується. Вона залежить від знання працівників ОВС типових форм прояву екстремальних ситуацій та особливостей перебігу емоційних станів, що при цьому виникають. Володіння методами й засобами їх подолання та ступеня сформованості професійної пильності – особливої властивості, що виявляється у виправданій настороженості та підвищеній увазі до ризикованих і небезпечних ситуацій; 3) функціонально-психологічний стан організму –

поріг корисної напруженості зменшується під впливом перенесених соматичних захворювань та психічних травм, у тому числі внаслідок невдач по службі, втоми, участі в конфліктних ситуаціях із вираженим психофізіологічним реагуванням тощо [1, 31].

Існують дослідження, які доводять, що тренованість є складовою надійності [2], а функціонально-психологічний стан організму можна підвищити психологічною та фізичною підготовкою, різними заходами і вправами [15; 16 та ін.]. Основний шлях її реалізації – тренування.

З урахуванням вимог відбору працівників до лав ОВС за станом здоров'я, психіки, якостями особистості в умовах професійної підготовки до роботи в екстремальних умовах на перший план виходить питання тренованості до роботи в цих умовах. З іншого боку, забезпечення професійної надійності пов'язане з формуванням професійної готовності до роботи в екстремальних умовах, оскільки передбачає набуття кваліфікації (яка виражається у професійній готовності), а діяльність на основі надійності передбачає такі складові: соціальну (відображає зміну соціальної ролі, коло і зміст спілкування, включення в структуру нового колективу і виникнення прагнення до самоствердження, корекцію потреб та системи цінностей, засвоєння норм і традицій); діяльну (відображає пристосування до нових психофізіологічних навантажень, ритму життя та засвоєння форм і методів роботи); психологічну (відображає перебудову мислення та спілкування відповідно до умов праці працівників ОВС, зростання ролі функцій уваги, пам'яті, зорового сприйняття, збільшення емоційної напруги, випробування і тренування волі, стійкість мотиваційної спрямованості, реалізацію задатків і здібностей) [8, 64]. Таким чином, тренування на основі забезпечення надійності повинно здійснюватися в таких напрямах змісту підготовки: фізичної; соціальної та психологічної (поведінка, спілкування, емоції, воля, пізнавальні процеси в екстремальних умовах); пізнавальної; операційної (професійні вміння). Тренуванню підлягають дії в екстремальних умовах та якості, властивості особистості, які забезпечують надійність на всіх етапах роботи. Забезпечення надійності передбачає набуття практичного досвіду роботи [8, 64] на етапах перед входженням в екстремальні умови, під час перебування в них, після виходу з них (В. І. Пліско), що вимагає наявності різних функціональних станів організму, різної саморегуляції, мобілізації, відновлення тощо. Отже, тренування розрізняється за завданнями, змістом та етапами.

А. Ю. Рождественський виділяє такі фактори, що впливають на надійність професійної діяльності людини: мотивацію до здійснюваної діяльності, пережиті у процесі діяльності негативні функціональні стани (перевтоми, стрес, монотонія тощо), психологічний клімат у колективі тощо [15]. Це є важливим для уточнення змісту тренувань для надійності роботи в екстремальних умовах.

Д. В. Малєєв, досліджуючи психологічні фактори особистісної надійності працівників ОВС [11], пише про ціннісно-смисловий, когнітивний, емоційно-вольовий, мотиваційний, поведінковий аспекти забезпечення надійності працівників ОВС. Це означає необхідність тренувань усіх компонентів готовності до роботи в екстремальних умовах. У ціннісно-орієнтаційному компоненті – щодо створення й доповнення професійного образу «Я-поліцейський» в екстремальних умовах; у мотиваційному – щодо формування активності, суб'єктності, професійних мотивів, позитивної мотивації до дотримання законності й службової дисципліни в екстремальних умовах; у когнітивному – щодо підвищення рівня вибірковості, складності й інтегрованості інформації для засвоєння; в операційному – у швидкості та продуктивному рішенні професійних задач евристичного рівня; в особистісному компоненті – щодо підвищення витривалості, спритності, швидкості, гнучкості, сили та прикладних навичок; в емоційно-вольовому компоненті – щодо підвищення стресостійкості, врівноваженості, самовладання.

В. Є. Шевченко теоретично обґрунтував та експериментально довів ефективність нових програм навчально-бойової підготовки особового складу Збройних сил України на основі психофізіологічного підходу до їх професійної діяльності в екстремальних ситуаціях та миротворчих місіях. Ці програми забезпечили професійну надійність і боєздатність військовослужбовців [17].

Цікавим є досвід забезпечення надійності до роботи в екстремальних умовах правоохоронців у США на основі поєднання ззовні несумісних завдань: виконання професійного обов'язку і збереження життя поліцейського, що вдалося зробити через навчання менеджменту особистої безпеки і створення умов для того, щоб безпека поліцейського стала завданням організації та її керівників [13].

Таким чином, спрямованість професійної підготовки на надійність передбачає залучення працівників ОВС до тренувань професійних умінь, якостей, властивостей особистості через виконання різноманітних вправ, які імітують екстремальні умови в різних формах. Відзначимо, що якщо професійна підготовка до роботи в екстремальних умовах стосується всіх етапів засвоєння (від мотивації до самоконтролю й самооцінки), то професійна надійність більше формується, починаючи з етапу закріплення багаторазовим повторенням у різних формах, оскільки акцент у ній робиться на безпомилкових діях.

Висновки. Проведений огляд педагогічних досліджень із цієї проблеми засвідчив наявність шляхів формування надійності працівників ОВС до роботи в екстремальних умовах з урахуванням специфіки правоохоронної діяльності в процесі професійної підготовки. Виявлено, що проблема формування надійності працівників ОВС до роботи в

екстремальних умовах у науково-педагогічних дослідженнях є актуальною з огляду на потреби практики, вимоги сьогодення до роботи поліції, особливо в аспекті цінності життя і здоров'я людини.

Перспективи подальших наукових розвідок шляхів формування надійності у працівників ОВС до роботи в екстремальних умовах можуть бути: нові програми навчально-бойової підготовки; професійна підготовка (тренованість, яка є складовою надійності); критерії ефективності надійності; чинники, які впливають на стан психіки та психологічні фактори надійності працівників ОВС до роботи в екстремальних умовах.

ЛІТЕРАТУРА

1. Александров Д. О. Юридична психологія: підручник / [Д. О. Александров, В. Г. Андросюк, Л. І. Казміренко та ін. ; заг. ред. Л. І. Казміренко, Є. М. Мойсеєва]. – [Вид. 2-є, доопр. та доп.] – К. : КНТ, 2008. – 352 с.

2. Білоус Т. Л. Сутність та чинники формування у майбутніх працівників правоохоронних органів професійної надійності в екстремальних умовах / Т. Л. Білоус // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія : зб. статей. – Ялта : РВВ КГУ, 2011. – Вип. 32. – Ч. 2. – С. 108–114.

3. Білоус Т. Л. Формування професійної готовності до роботи в екстремальних умовах у майбутніх працівників органів внутрішніх справ України : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Білоус Тетяна Львівна; Держ. ВНЗ «Донбас. держ. пед. ун-т». – Слов'янськ, 2015. – 21 с.

4. Дудин С. И. Профилактика боевых психических расстройств у военнослужащих специальными методами психологической подготовки / С. И. Дудин // Информ-метод. сб. ЦВСППИ МО РФ. – 1993. – № 4. – С. 37–46.

5. Зозуля Є. В. Міжнародне співробітництво у сфері підготовки кадрів та професійної підготовки працівників органів внутрішніх справ України (історико-правовий аналіз) / Є. В. Зозуля // Культура народов Причерноморья. – 2011. – № 198. – С. 187–191.

6. Корнещук В. В. Професійна діяльність: надійність, ефективність, усталеність / В. В. Корнещук // Вторая научно-практическая конференция «Спецпроект : анализ научных исследований», 2005. – С. 94–96.

7. Костицкий М. В. Введение в юридическую психологию: методологические и теоретические проблемы / М. В. Костицкий. – К. : Вища школа, 1990. – 259 с.

8. Криволапчук В. О. Тактика дій працівників міліції у типових та екстремальних ситуаціях під час виконання службових обов'язків із охорони громадського порядку : навч.-метод. посіб. / В. О. Криволапчук, А. С. Васильєв. – К. : ВПЦ МВС України, 2006. – 133 с.

9. Логачов М. Г. Психологічна підготовка особового складу спеціальних підрозділів ОВС до дій в екстремальних ситуаціях : дис. … канд. псих. наук : 19.00.06 / М. Г. Логачов. – Х., 2001. – 184 с.

10. Ложкин Г. В. Практическая психология в системах «человек-техника» : учеб. пособ. / Г. В. Ложкин, Н. И. Повякель. – К. : МАУП, 2003. – 296 с.

11. Малєєв Д. В. Сутність професійної надійності діяльності особистості працівника ОВС / Д. В. Малєєв // Проблеми екстремальної та кризової психології. – 2010. – Вип. 7. – С. 342–350.

12. Небылицын В. Д. Надежность работы оператора в сложной системе управления / В. Д. Небылицын // Инженерная психология. – М., 1964. – С. 358–367.

13. Обеспечение личной профессиональной безопасности сотрудников ОВД : учеб.-метод. пособ. – М., 2000. – 32 с.

14. Профессионализация [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.vocabulary.ru /dictionary/896/word/profesionalizacija

15. Рождественский А. Ю. Основные проблемы теории и практики исследования феномена надежности в профессиональной психодиагностике [Электронный ресурс] / А. Ю. Рождественский. – Режим доступа : www.info-library. com. ua

16. Розов В. І. Психологічне забезпечення діяльності в екстремальних ситуаціях / В. І. Розов // Соц. психологія. – 2007. – № 4. – С. 174–187.

17. Шевченко В. Є. Психофізіологічний аналіз методологічних підходів до забезпечення професійної надійності і боєздатності військовослужбовців Збройних сил України / В. Є. Шевченко, В. В. Опанасенко, В. В. Маслюк, М. А. Остапенко, Н. В. Новосельська // Військ. медицина України. – 2005. – № 1. – Т. 5. – С. 38–41.

18. Яворська Г. Х. Професійна усталеність і готовність курсантів до дій у напружених ситуаціях / Г. Х. Яворська, В. І. Дяченко // Вісник Одеського інституту внутрішніх справ. – 1999. – № 3. – С. 189–195.

РЕЗЮМЕ

Белоус Т. Л. Пути формирования надёжности работников органов внутренних дел к работе в экстремальных условиях.

В статье рассматривается сложная проблема современного профессионального образования – пути формирования надёжности для работника органов внутренних дел к работе в экстремальных условиях, прослеживается становление в научном обращении определение понятия «надёжность», его трактовка представителями разных отраслей науки и обеспечение надёжности через процесс подготовки работников органов внутренних дел к работе в экстремальных условиях. Освещены некоторые аспекты профессиональной подготовки работников ОВД к работе в экстремальных условиях. Подчеркивается, что путями формирования надежности работников ОВД является внедрение новых программ учебно-боевой подготовки работников ОВД; обоснование содержания новых критериев эффективности надежности; раскрытие особенностей факторов, которые влияют на состояние психики в процессе профессиональной подготовки.

***Ключевые слова**: профессиональная надёжность, экстремальные условия, психологическая подготовленность, функционально-психологическое состояние организма.*

SUMMARY

Bilous T. The ways of the Internal Affairs Agencies officers' reliability formation to work in the extreme conditions.

The article examines a complex problem of modern professional education – the way of Internal Affairs Agencies officers' reliability formation to work in the extreme conditions. The definition of the notion "reliability" is given; its interpretation by the representatives of different branches of science is revealed.

The article highlights some aspects of professional training of the Internal Affairs Agencies officers to work in the extreme conditions. It is emphasized that the pathways of formation Internal Affairs Agencies officers' reliability is the introduction of new programs of training and combat preparation of the Internal Affairs Agencies officers; justification for the content of the new efficiency criteria of reliability; disclosure of the factors that influence the mental state in the process of professional training.

It is noted that if professional training to work in the extreme condition applies to all stages (from the motivation to self-control and self-esteem), the professional reliability is formed at each stage to strengthen multiple repetition in various forms, since the emphasis therein is made on faultlessness of actions.

The review of educational research on this problem has shown the presence of ways of forming the Internal Affairs Agencies officers' reliability to work in the extreme conditions taking into account the specifics of law enforcement activities in the process of professional training.

It is stressed that orientation of training on the reliability envisages the involvement of police officers training of professional skills, qualities, personality traits via the execution of varied exercises that imitate the extreme conditions in different forms.

It is revealed that the problem of forming the Internal Affairs Agencies officers' reliability to work in extreme conditions in the scientific and pedagogical research is relevant in view of the practical needs, modern demands to police work, particularly in the aspect of the value of human life and health.

The prospects for further research of the ways of forming reliability of police officers to work in extreme conditions can be: new program training; training that is a component of reliability; performance criteria of reliability; factors that affect the mental state and psychological factors of reliability of police officers to work in extreme conditions.

***Key words**: professional reliability, extreme conditions, psychological readiness, functional and psychological health.*

УДК 378.147:811

Л. В. Бондар, Т. І. Шумченко
Національний технічний університет України
«Київський політехнічний інститут»

ОВОЛОДІННЯ РИТОРИЧНИМИ ЗАСОБАМИ ВИРАЗНОСТІ СТУДЕНТАМИ ФІЗИКО-ТЕХНІЧНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ФРАНКОМОВНОЇ ДИСКУСІЇ

Метою статті є обґрунтування значущості оволодіння риторичними прийомами та засобами виразності студентами фізико-технічних спеціальностей для ефективного навчання професійно спрямованої франкомовної дискусії. Було застосовано такі методи дослідження, як критичний аналіз наукової літератури та лінгво-методичний аналіз франкомовних зразків текстів дискусійного характеру. З'ясовано, що у представників технічної галузі спостерігається домінування лівопівкульвових стратегій, тому розвиток метафоричного, асоціативного мислення шляхом оволодіння риторичними прийомами й фігурами є необхідною передумовою ефективності відповідного навчання, що може бути досягнуто за допомогою виконання розроблених завдань. Перспективою подальших наукових розвідок є дослідження невербальних засобів комунікації у процесі навчання студентів франкомовного говоріння.

***Ключові слова**: риторичні засоби, дискусія, метафора, асоціативне мислення, комунікативна мета, студенти фізико-технічних факультетів, міжкультурна комунікація, стратегія.*

Постановка проблеми. Унаслідок поглиблення франко-української співпраці, спільної діяльності наукових лабораторій, спеціалізацією яких є дослідження в галузі хімії, фізико-технічних наук, молекулярної біології, та збільшення кількості науково-дослідних проектів, зокрема в аерокосмічній

сфері, підготовка до міжкультурної комунікації фахівців у галузі технічних, точних, природничих наук є одним із найголовніших завдань системи вищої освіти та засобом формування творчої особистості студента [1]. Співпраця України з франкомовними державами сприяє залученню молодих науковців до глобальних проектів міжнародної спільноти та ставить питання підвищення ефективності оволодіння ними французькою мовою професійного спрямування, яка є сукупністю мовних засобів, що використовуються в конкретній професійній сфері з метою комунікації між фахівцями певної професії, субмовою, у якій лінгвістичні явища створюють функціональну єдність, забезпечуючи реалізацію комунікативно-прагматичної мети спілкування спеціалістів однієї галузі.

Аналіз актуальних досліджень. Проблема оволодіння професійно орієнтованою іноземною мовою майбутніми фахівцями технічного, економічного профілів вивчалася низкою науковців, зокрема Ю. Є. Давиденко, Є. Л. Єлісєєвою, С. О. Меліковою, дослідження процесу підвищення ефективності формування компетентності в говорінні у студентів немовних спеціальностей проводилися такими вченими, як Ю. С. Авсюкевич, Н. І. Алмазова, О. П. Биконя, Д. В. Бубнова, З. М. Кім, Н. Р. Петранговська, Т. О. Петрова, проте питання навчання студентів фізико-технічних факультетів ведення франкомовної дискусії, що передбачає оволодіння ними риторичними прийомами, засобами виразності та стратегіями, залишається актуальним.

У своїй повсякденній діяльності фахівці повинні швидко й компетентно вирішувати професійні питання в межах міжкультурної комунікації, тому вміння вести дискусію, переконувати свого співбесідника, наводити аргументи, ілюструючи їх прикладами, доводити свою думку, спростовувати певні твердження, мають важливе значення в контексті іншомовної підготовки суб’єкта навчання для вирішення його потенційних комунікативних завдань. Зважаючи на метафоричність французької мови, важливою передумовою успішного ведення дискусій, дебатів як однієї з її форм, є застосування риторичних засобів та фігур.

Метою статті є обґрунтування значущості оволодіння студентами фізико-технічних факультетів риторичними прийомами та засобами виразності як передумовою розвитку їх асоціативного, метафоричного мислення для ефективного навчання ведення професійно спрямованої франкомовної дискусії.

Методи дослідження визначалися поставленими завданнями, зокрема було застосовано методи науково-теоретичного рівня, що передбачали критичний аналіз наукової літератури з педагогіки, психолінгвістики, методики, стилістики та лінгво-методичний аналіз франкомовних зразків текстів дискусійного характеру, який здійснено з метою відбору і класифікації риторичних прийомів і засобів виразності.

Виклад основного матеріалу. Успішне ведення дискусії, дебатів як її різновиду, залежить від чисельних факторів, з огляду на те, що обговорюючи спірне питання, кожна сторона, опонуючи думку співрозмовника, аргументує свою позицію, а, отже, володіння риторичними прийомами й засобами виразності є передумовою досягнення комунікативної мети мовця. Риторика як наука про способи переконання реципієнта, впливу на аудиторію вивчає закономірності текстотворення, його структурування, особливості застосування стратегій та технік, спрямованих на доведення істинності тези чи її спростування як доказу хибності певної точки зору. У риториці традиційно виділяють такі категорії: етос – позначає позицію мовця, його наміри переконати слухачів, умови часу, місця, які впливають на зміст повідомлення; пафос – форма виразу, яка відповідає ситуації та меті висловлювання, найбільшою мірою сприяє розумінню сенсу мовленнєвого акту; логос – вербальне вираження змісту, яке повинно бути доступним реципієнту [4]. З метою оволодіння риторичними засобами виразності, перш за все, слід проаналізувати основні підходи, які мають бути врахувоні у процесі навчання студентів фізико-техічних спеціальностей ведення франкомовної дискусії. Для успішної реалізації комунікативно-прагматичної мети висловлювання мовець повинен дотримуватися певного алгоритму дій та враховувати такі його етапи, як: побудова плану виступу, встановлення ієрархізації ідей, визначення тактик, необхідних у певній комунікативній ситуації, відбір стилістичних фігур, пошук прийомів для подолання психологічних бар'єрів у процесі міжкультурної комунікації та адаптації до потенційних партнерів, встановлення контакту, аналіз стратегій учасників.

Оскільки процес формування компетентності в міжкультурному спілкуванні у студентів фізико-технічних спеціальностей має свої особливості, що пояснюється домінуванням у них аналітичних навчальних стилів, які характеризуються застосуванням лівопівкульових стратегій, цей фактор має бути врахованим і у процесі навчання ведення дискусії. Теорія дуальної організації головного мозку постулює ідею щодо функціональної асиметрії півкуль при їх взаємодії та компліментарності, що визначає домінування в певного індивіда лівопівкульових чи правопівкульових стратегій у процесі діяльності. Спосіб дії лівої півкулі – аналітичний, класифікаційний, абстрактний, алгоритмічний, послідовний; під час обробки інформації типовими є аналіз деталей, побудова схем, визначення причинно-наслідкових зв'язків; йому підвладний абстрактний рівень мовних категорій та всі лексичні одиниці з абстрактним значенням. Ліва півкуля відповідальна за рефлексію та когнітивне навчання, а права – керує підсвідомими процесами, корелює не з центром уваги, а з фоном, забезпечуючи не концентрацію, а розподіл уваги; її специфікою є готовність до цілого та одномоментного сприйняття інформації. Ліва півкуля

знаходить схожість предметів, явищ на основі логічних зв'язків, а права – на основі зовнішніх ознак, тому що обробка інформації лівою півкулею здійснюється за допомогою аналізу, а правою – холістично, недискретно [3, 83].

Компліментарність функціонування обох півкуль у мовленнєво-розумовій діяльності проявляється в наявності своїх принципів організації мовлення: права півкуля формує цілісність смислового змісту, створює асоціації на основі наочно-чуттєвих уявлень про властивості предмета, у ній зберігаються образи, закріплені словами в їх асоціаціях з іншими (зоровими або просторовими), тобто спостерігається домінування предметної, конкретної лексики (іменників та прикметників), а ліва – забезпечує теоретичне мислення, граматичне оформлення висловлювань та характеристику властивостей предметів, відповідає за слова-концепти (концептуальна, абстрактна лексика), вживання дієслів та займенників. За допомогою лівопівкульової стратегії будь-який матеріал (вербальний чи невербальний) організується у вигляді однозначного контексту, необхідного для успішного спілкування, а правопівкульової – формується багатозначний контекст [4, 125–129].

Оскільки асоціативне, метафоричне мислення пов'язане з домінантним функціонуванням правопівкульових стратегій, застосування яких викликає певні труднощі у студентів фізико-технічних спеціальностей [2, 61], введення вправ на його розвиток шляхом оволодіння риторичними прийомами та засобами виразності є беззаперечною умовою підвищення ефективності відповідного навчання.

Порівняння є найголовнішим прийомом ораторського мистецтва. Відповідно до основного правила риторики, усі абстрактні поняття, про які йдеться в повідомленні, слід представити наочно за допомогою порівнянь, образів, ілюструючи їх конкретними прикладами: *Le disque dur c'est comme le cerveau de l'ordinateur*, і особливого значення цей прийом набуває у процесі повідомлення цифрової інформації. Однією з важливих риторичних фігур для реалізації комунікативно-прагматичної мети висловлювання є метафора як різновид порівняння [5; 6]. Активізація метафоричного та асоціативного мислення майбутніх фахівців фізико-технічної галузі зумовлює застосування ними правопівкульових стратегій та сприяє розвиткові їх ресурсних можливостей. Виділяють асоціації фактичні, які мають логічний зв'язок, віддзеркалюючи певну кореляцію між предметами, об'єктами дійсності, та індивідуальні, які, відповідно до власного досвіду, з'являються в кожного суб'єкта, вони можуть бути класифіковані за такими ознаками:

- зовнішня подібність: *un atome et une roue*;

- узагальнення, генералізація значення, заміна видових понять родовими: *une imprimante et le périphérique*; *le radiateur et le chauffage;*

- кореляція понять, предметів у часі й просторі: *l'électrolyse et la galvanisation*;

- контрастивні характеристики предметів, понять: *une charge électrique positive et une charge électrique négative;*

- причинно-наслідкові зв'язки: *la supraconductivité et l'économie d'énergie électrique;*

- метонімічні перенесення: *les équipements électriques et les prises de courants*. Отже, з метою ефективного навчання студентів ведення франкомовної професійно спрямованої дискусії пропонуються вправи підготовчого етапу, які передбачають завдання на створення асоціативного ряду, заповнення лакун, наприклад: *Consigne: Trouvez pour chaque combinaison de mots leurs analogues dans la langue ukrainienne, puis associez ces combinaisons à d'autres mots qu'elles vous évoquent, exemple: renseigner-raconter – надавати інформацію-розповідати.*

Consigne: écrivez tous les mots qui vous viennent à l'esprit à la lecture des mots suivants. Ensuite associez chaque mot ci-dessous avec un autre qui puisse l'accompagner ou le remplacer; puis finissez la phrase à partir de deux mots: l'un donné et l'autre que vous avez trouvé à la suite de votre association.

Consigne: établissez les liens de causes à effets entre les mots ci-dessous: *une goutte, des alliages, un aimant, la solution, l'état neutre, l'oxyde ferrique, dioxygène.*

Для успішного навчання ведення франкомовної професійно спрямованої дискусії необхідно сформувати у студентів уміння використання таких риторичних фігур, як антитеза та хіазм. Явище антитези полягає в різкому протиставленні понять, положень, образів, станів, пов'язаних між собою за формою, функцією чи змістом: *minimiser les conséquences et exagérer l'importantce.* Ефект мовленнєвого впливу риторичної фігури «хіазм» досягається завдяки перехрещенню елементів виразу у двох паралельних рядах слів на синтаксичному та семантичному рівнях: *travailler pour vivre ou vivre pour travailler.* З метою формування вмінь акцентувати важливі моменти дискусії, привернути увагу потенційного слухача, студенти повинні оволодіти також такою риторичною фігурою, як анафора, тобто прийомом лексичного повтору на початку абзаців, речень або повтору інших структур: *Aujourd'hui nous ne parlerons pas des faits qui nous ont permis d'arriver à ces conclusions, nous ne parlerons pas du phénomène de la conductibilité électrique des solutions.*

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Викладене вище дозволяє дійти висновку щодо необхідності оволодіння студентами фізико-технічних факультетів риторичними прийомами та засобами виразності з метою ефективного навчання ведення франкомовної професійно спрямованої дискусії. Оскільки в майбутніх фахівців технічної галузі спостерігається домінування лівопівкульвових

стратегій, спрямованих на дискретну, алгоритмічну обробку інформації, її сприйняття та відтворення, розвиток метафоричного, асоціативного мислення сприятиме активізації їх ресурсних можливостей. Таким чином, уведення вправ на формування вмінь знаходити різні типи асоціацій, застосування таких риторичних прийомів та фігур, як анафора, порівняння, метафора, антитеза, хіазм є передумовою успішного оволодіння студентами компетентністю в монологічному й діалогічному мовленні та розвитку творчої особистості майбутнього спеціаліста технічної галузі засобами іноземної мови.

Перспективою подальших наукових розвідок є дослідження невербальних засобів як системи альтернативної комунікації у процесі навчання майбутніх фахівців фізико-технічної сфери професійно спрямованого франкомовного говоріння.

ЛІТЕРАТУРА

1. Науково-технічне співробітництво між Україною та Францією [Електронний ресурс]. – / Посольство України у Французькій республіці. – Париж, 2016. – Режим доступу :

http://france.mfa.gov.ua/ua/ukraine-france/science

2. Теорія і практика формування професійно орієнтованої іншомовної компетентності в говорінні у студентів нелінгвістичних спеціальностей : колективна монографія / О. Б. Бігич, Л. В. Бондар, М. М. Волошинова та ін. – К. : Вид. центр КНЛУ, 2013. – 383 с.

3. Седов К. Ф. Нейропсихолингвистика / К. Ф. Седов. – М. : Лабиринт, 2007. – 224 с.

4. Уланович О. И. Психолингвистика / О. И. Уланович. – Минск : Изд-во Гревцова, 2010. – 240 с.

5. Peyroutet C. Style et rhétorique / C. Peyroutet. – Paris : Nathan. – 1994. – 160 p.

6. Plaquette A. L’expression orale / A. Plaquette. – Paris : Ellipses, 2007. – 154 p.

РЕЗЮМЕ

Бондарь Л. В., Шумченко Т. И. Овладение риторическими средствами выразительности студентами физико-технических факультетов в процессе их обучения ведению франкоязычной дискуссии.

Целью статьи является обоснование значимости овладения риторическими приемами и средствами выразительности студентами физико-технических специальностей для эффективного обучения профессионально направленной франкоязычной дискуссии. Были применены такие методы исследования, как критический анализ научной литературы и лингво-методический анализ франкоязычных образцов текстов дискуссионного характера. Установлено, что у представителей технической отрасли наблюдается доминирование левополушарных стратегий, поэтому развитие метафорического, ассоциативного мышления путем овладения риторическими приемами и фигурами является необходимым условием эффективности соответствующего обучения, что может быть достигнуто посредством выполнения разработанных заданий. Перспективой дальнейших научных исследований является изучение невербальных средств коммуникации в процессе обучения студентов франкоязычному говорению.

***Ключевые слова**: риторические средства, дискуссия, метафора, ассоциативное мышление, коммуникативная цель, студенты физико-технических факультетов, межкультурная коммуникация, стратегия.*

SUMMARY

Bondar L., Shumchenko T. Mastering of rhetorical devices by the students of physical and technical faculties while learning to debate in French.

The article deals with the question of teaching French professionally oriented discussion to physical and technical specialties students. The purpose of the article is to analyze and justify the importance of rhetorical figures speech mastering by technical specialilties students when they learn how lead and hold a discussion.

The theoretical research methods such as critical analysis of research literature and linguistic-methodological analysis of French texts have been applied.

The research has showen that the process of professionally oriented language learning is associated with cognitive peculiarities specific for students of technical and physical faculties. These peculiarities can be explained by the dominant functions of right or left-hemisphere strategies of the individual which have the influence on mastering French professionally oriented discussion effectiveness. It was determined that the most part of future specialists of technical sphere have an analytical style and they use left hemisphere strategies during the process of learning which are reflected in their dominant ways of the information perception, treatment and reproduction.

So, mastering of rhetorical devices and techniques by future specialists of technical sphere will contribute to the development of their metaphorical and associative thinking and will activate the application of right hemisphere strategies responsible for the creative learning aspects. The main types of associations based on different relationships between two subjects, notions or phenomena have been examined. Three traditional rhetoric categories – logos, pathos and ethos have beed described.

The most important rhetorical devices and figures speech which can be employed by the students and can express different ways to persuade or inform their potential listeners have been analyzed: metaphor as an implicit comparison, simile, anaphora, antithesis, and chiasmus. The authors also propose some examples of exercises for development of the associative thinking and mastering of rhetorical devices and techniques by future specialists of technical sphere.

Taking into consideration all the mentioned above the conclusion can be drawn that the acquisition of the rhetorical skills during the learning process will stimulate the development of the creative potentialities of the students of technical universities. The questions of the influence of nonverbal communication on mastering French professionally oriented discussion effectiveness require further development.

***Key words**: rhetorical devices, discussion, metaphor, associative thinking, communicative purpose, students of physical and technical faculties, intercultural communication, strategy.*

УДК: 378.637.036:78.07

Н. В. Васильєва
Полтавський національний педагогічний
університет імені В. Г. Короленка

ОСОБЛИВОСТІ МУЗИЧНО ОБДАРОВАНИХ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

У статті за допомогою теоретичних методів педагогічного дослідження розкрито сутність поняття «музично обдарований студент», встановлено природу виникнення музичної обдарованості та розглянуто особливості прояву музично обдарованих студентів за різними авторами. Окреслений матеріал спрямований на допомогу викладачам у знаходженні нових підходів щодо організації навчально-

виховного процесу із музично обдарованими студентами педагогічних університетів. Урахування специфіки музичної діяльності та особливостей студентів із музичним обдарованням сприятиме покращенню професійної підготовки майбутніх педагогічних кадрів.

Ключові слова: *музика, акмеологія, евритмія, музикотерапія, здібності, обдарованість, обдарований студент, музично обдарований студент.*

Постановка проблеми. На сьогоднішній день ціла низка науковців займається активним вивченням обдарованих особистостей: особливостей їх поведінки, особистісних рис, рівня їх обдарованості в певній сфері діяльності тощо (А. М. Матюшкін, Д. Б. Богоявленська, С. І. Тітов, С. О. Сисоєва, С. Б. Фурдуй, Л. Л. Бочкарьов, О. Є. Антонова та інші). Особливо гостро це питання стоїть перед викладачами педагогічних вишів, на яких покладена особлива функція: підготувати майбутніх педагогів до роботи з обдарованою молоддю. Численні дослідження науковців свідчать про те, що обдарована особистість має специфічні риси та потребує особливого підходу в навчально-виховному процесі. Ураховуючи цю інформацію, можемо стверджувати, що якісно вплинути на становлення обдарованої дитини може обдарований, спеціально підготовлений педагог, який має відповідний досвід роботи. Таким чином, існує необхідність викладачам вищих педагогічних закладів сформувати чітке уявлення про особистісні особливості обдарованих студентів із метою їх якісної підготовки. Розглянемо це питання на прикладі музично обдарованих студентів.

Аналіз актуальних досліджень. Проблема впливу музики на формування та розвиток особистості цікавила вчених різних часів.

Одним із перших дослідників оздоровчого впливу музики на людину був давньогрецький філософ Піфагор. У своїй діяльності він використовував практику «музичного лікування», а також запровадив термін «евритмія». За трактуванням Піфагора, евритмія – це здібність людини знаходити правильний ритм у всіх своїх проявах життєдіяльності – думках, вчинках, мовленні, жестах, співах, грі, танцях, у народженні та смерті. Піфагор уважав, що музика – кращий лікувальний засіб, який стабілізує та узгоджує евритмію у людини. Він створив власну методику музикотерапії, яка дозволяє:

1) легко змінювати психологічний стан людини на протилежний;

2) рекомендувати перед сном слухати музику, що здатна знімати негативні переживання.

Із метою підтвердження життєздатності та ефективності методики Піфагора, опишемо історичний факт: за допомогою музики філософ зміг заспокоїти грецького юнака, який був розлючений зрадою коханої дівчини та збирався спалити її будинок. Піфагор змусив музиканта-флейтиста, який грав поряд, змінити музичний лад з фригійського на спондеїстський, у результаті чого молода людина заспокоїлася [17, 120]. Таким чином,

досвід давньогрецького філософа підтверджує думку про те, що музика – вид мистецтва, який дає людині не лише естетичне задоволення, але й душевний спокій та рівновагу. Ураховуючи психологічні особливості музично обдарованих особистостей дисгармонійного типу розвитку (чутливість, вразливість, емоційність, схильність до депресій тощо) [15], важко переоцінити значення музикотерапії в їх житті.

Обдарованість – явище нестабільне, яке потребує кваліфікованого супроводу та підтримки. Завдання педагога полягає в розумінні свого вихованця, створенні спеціальних умов для реалізації його потенціалу, а також формуванні впевненості у своїх силах [7]. Особливої уваги потребують студенти з музичним обдаруванням, діяльність яких сама по собі є специфічною. Аналізуючи власний досвід, а також результати діяльності інших науковців, С. Г. Галатинова звертає нашу увагу на деякі особливості роботи педагога з обдарованими студентами-піаністами. Розглянемо їх детальніше.

Під час навчання музиці виникнення слухових уявлень безпосередньо залежить від методики викладання та від того, наскільки послідовно та кваліфіковано діє в цьому напрямі педагог. Система й організація занять, способи практичних дій здатні як стимулювати внутрішній слух, активізувати його прояви, так і вести його в протилежному напрямку. Розвиток музичного уявлення є необхідною та важливою умовою педагогічного супроводу та підтримки обдарованого студента-піаніста [5].

С. Г. Галатинова стверджує, що музичний твір можна розглядати як своєрідний екран, на якому відображається особистість виконавця та рівень її розвитку (на сьогоднішній день і з перспективою на майбутнє). Тому важливими умовами формування та розвитку музично-слухових уявлень є навички грамотного читання нотного тексту в процесі розучування творів [5]. Педагог повинен виховувати у свого учня бережливе ставлення до авторського тексту. Так, Г. Г. Нейгауз пропонує своїм учням вивчати фортепіанні твори не лише в цілому (що необхідно для формування цілісного образу), але й у деталях, розкладаючи музичні твори на його складники (гармонічну структуру, поліфонічну тощо). Така робота дозволяє музикантам розуміти зміст, логіку та виразність кожної деталі музичного тексту і водночас цілісно сприймати твір [11].

З метою активізації розвитку внутрішнього слуху необхідно якомога частіше практикувати читання нот без музичного інструмента, «за столом». Сутність методики полягає в тому, що учню дають завдання прочитати про себе уривок, речення або фразу музичного твору. Читати необхідно подумки, прислухаючись до кожної ноти і зіставляючи її з попередньою. У цей час забороняється підспівувати та підігрувати на столі пальцями. Після першого ознайомлення із твором необхідно повторити проведену роботу, осмислюючи аплікатуру, а потім повільно виконати уривок на музичному інструменті. Таким чином, вивчення музичного матеріалу за даною

методикою (коли внутрішній слух працює по черзі з реальним слухом) є більш ефективним, ніж окреме використання цих видів робіт [5].

Зазначимо, що точність та правильність музично-слухових уявлень забезпечується також широтою запасу загальних та спеціальних музично-теоретичних знань та залежить від їх рівня. За словами Л. Баренбойма, «…у виконавському мистецтві творчу фантазію зможе проявити лише той, хто володіє великим музичним досвідом, більше знає різнохарактерної музики та має у власному репертуарі значну кількість музичних творів» [3].

У процесі становлення музично-слухових уявлень ефективним є також прийом виконання музичних творів у повільному темпі з установкою на передчуття наступного розгортання музики. Корисно також слідкувати за виконанням музики по нотах [1].

Важливою умовою формування музично-слухових уявлень є розвиток слухового самоконтролю. Музикальність рухів рук та їх налаштованість на слухові образи дозволяють коректувати роботу ігрового апарату, виправляти недоліки виконавської техніки [5].

Отже, основна ідея С. Г. Галатинової щодо організації роботи педагога з обдарованими студентами-піаністами полягає у формуванні та розвитку музично-слухових уявлень, що досягається різними способами.

Аналізуючи сучасні наукові джерела, можна стверджувати, що проблема професійної підготовки сучасних обдарованих студентів потребує перегляду та розробки нових теоретико-методологічних концепцій. Так, І. І. Полубоярина вивчає технологічну модель професійної підготовки обдарованих студентів музичних спеціальностей і розглядає її компоненти: структурно-процесуальний, технологічний та акмеологічний. Особливу увагу автор зосереджує на акмеологічному компоненті, який передбачає сформованість і розвиток у студентів потреби в самоактуалізації, самореалізації та здатності до саморегуляції з метою досягнення професійних успіхів у музичній діяльності [8]. Самореалізація – процес усвідомлення музично обдарованим студентом його справжніх і бажаних досягнень у професійній діяльності, а також вибір практичних дій для втілення музичного досвіду у професійну дійсність. Ступінь самореалізації детермінується глибиною особистої свободи [13]. Поняття «обдарованість» та «музична обдарованість» часто використовують у межах акмеології. Оскільки під «акме» розуміють максимальний розвиток музичних, загальних здібностей та музичної обдарованості, то акмеологією вважають науку про професіоналізм та прагнення до найвищих досягнень у житті людини [10]. За І. І. Полубояриною, професіоналізм – це ступінь, міра та якість оволодіння знаннями, уміннями та навичками музично обдарованими студентами в галузі музичної освіти. До найважливіших ознак професіоналізму належать: стабільність результатів музичної діяльності, а також раціональність, стійкість, продуктивність та ритмічність у сфері музичного мистецтва. Розвиток

музичної обдарованості та професіоналізму музичної діяльності сприяє досягненню акмеологічного рівня обдарованого студента. Студент такого рівня потребує створення відповідного акмеологічного середовища, яке передбачає наявність необхідних умов щодо самореалізації музичної обдарованості для високих досягнень у галузі музичної діяльності. Результати дослідження І. І. Полубояриної Харківського національного університету мистецтв імені І. П. Котляревського свідчать про наявність акмеологічного середовища, у якому заохочується творча ініціатива, активність, самостійність, інноваційний пошук та прагнення до успіху як студентів, так і викладачів [10].

Таким чином, з метою професійної підготовки музично обдарованих студентів (що передбачає наявність потреби в самоактуалізації, самореалізації музичної обдарованості, здатність до саморегуляції), а також досягнення вершин професіоналізму музичної діяльності в межах вищих навчальних закладів доцільно створювати акмеологічне середовище.

Узагальнюючи раніше викладену інформацію, можемо стверджувати, що проблема вивчення впливу музики на людину та формування музично обдарованої особистості цікавила дослідників ще в часи Давньої Греції та залишається предметом обговорення багатьох сучасних учених. Із метою кращої професійної підготовки майбутніх педагогічних кадрів на сьогоднішній день існує необхідність знаходження нових підходів щодо організації навчально-виховного процесу з музично обдарованими студентами педагогічних вишів. Проте здійснити таку підготовку не можливо без відповідних знань щодо особливостей формування та прояву музичної обдарованості у студентів.

Мета статті – розкрити сутність поняття «музично обдарований студент», з'ясувати природу виникнення музичної обдарованості та розглянути особливості прояву музично обдарованих студентів.

Методи дослідження: Для досягнення поставленої мети нами були використані теоретичні методи педагогічного дослідження (аналіз, узагальнення та порівняння інформації педагогічного, психологічного та музичного напрямів). Методами систематизації та узагальнення зроблені окремі висновки в процесі викладення основного матеріалу, а також складені загальні висновки до статті.

Виклад основного матеріалу. Питання особливостей прояву та організації роботи з музично обдарованими студентами широко висвітлюється в наукових роботах багатьох учених сучасності (Л. Л. Бочкарьов, С. Г. Галатинова, І. І. Полубоярина та ін.). Проте сформульоване визначення поняття «музично обдарований студент» у відповідній літературі нам не зустрічалося. На основі трактування *поняття «обдарований студент»*, як особистість, що має вищий рівень розвитку здібностей, який супроводжується високими досягненнями в певній галузі діяльності, а також

потребує спеціальної навчальної програми [4, 19], сформулюємо власне визначення поняття «музично обдарований студент». Отже, ми вважаємо, що *музично обдарований студент* – це особистість, що має вищий рівень музичних здібностей, який супроводжується високими досягненнями в галузі музичної діяльності, а також потребує відповідних умов їх розвитку, прояву та спеціальної навчальної програми. Зауважимо, що це визначення не є остаточним і передбачає можливу корекцію в ході нашого дослідження та ознайомлення з новими здобутками сучасних науковців.

Аналіз відповідної літератури показав, що на сьогоднішній день питання щодо природи музичної обдарованості залишається відкритим. Кожен дослідник дотримується своєї точки зору. Так, С. І. Тітов стверджує, що підґрунтям музичної обдарованості є такий стан нервової системи, що робить психіку людини «музичною». Не всі звуки є музикою, а лише ті, які спеціально організовані у просторі та часі (ритм, лад) і стають звуковим кодом певного настрою та стану людини [16, 223].

Установлено, що для музикантів характерною є пластичність та активність сенсо- та психомоторики. Такі вроджені властивості визначають особливості сприйняття простору і часу, а також відповідно впливають на специфічне сприйняття музики. Таким чином, саме єдність простору й часу (основні властивості звука) відіграє головну роль у формуванні та прояві різних видів музичної діяльності (слухацької, виконавської, композиторської), а також музичної обдарованості [16, 223].

Спостерігаючи за тим, як сприймають музику маленькі діти (1–3 роки), можемо помітити, що неадекватного переживання ними музичних образів не буває. Це пояснюється наявністю в них моторного та внутрішнього емоційного досвіду. Така інформація ще раз підтверджує думку про те, що музичні здібності та обдарованість проявляються в дітей раніше за інші (до 5 років), а для їх прояву не потрібні ніякі опосередковані засоби, лише переживання. Так, наприклад, під час слухання музики діти починають рухатися, відкривають ротик, посміхаються, плачуть тощо [16, 223–224]. Проте слід зауважити, що можливість раннього прояву музичних здібностей та обдарувань забезпечується тим, що людина живе у світі звуків (у тому числі й музичних), які нами не сприймаються як специфічні. Ураховуючи особливість дітей раннього віку копіювати та повторювати нову інформацію, а також можливість щоденно сприймати музичні звуки, можна пояснити відтворення дітьми почутої ними музичної інформації.

Таким чином, не музикальних дітей не буває (у випадку психічної норми), але існує різна сила та якість її прояву. Отже, музична обдарованість є вродженою особливістю особистості, така її природа. Зауважимо, що Б. М. Теплов по-іншому розглядав природу музичних здібностей та обдарованості. Він заперечував їх спадковість, а до

вродженого відносив лише задатки та анатомо-фізіологічні особливості людини [16, 224].

У нашому дослідженні ми будемо дотримуватися тієї точки зору, що музичні здібності та обдарованість є вродженою особливістю особистості, яка проявляється та розвивається в діяльності, а також є необхідною умовою її успіху.

З'ясовуючи питання обдарованості, науковці часто намагалися встановити ті риси особистості, які відрізняють обдаровану людину від людини з посередніми здібностями. Так, О. Є. Антонова, узагальнюючи досвід інших науковців (В. М. Дружиніна, О. В. Зазимко, Н. С. Лейтеса, М. Л. Смульсон, М. А. Холодної), виділяє низку характерних проявів обдарованості у студентському віці: 1. Підвищений рівень абстрагування та узагальнення. 2. Динамічне зростання інтелектуальних та моральних сил та можливостей. 3. Критичність мислення. 4. Прагнення до самовдосконалення. 5. Посилення розумової діяльності. 6. Уміння передбачати наслідки діяльності. 7. Легкість засвоєння нових ідей та знань. 8. Комбінування знань оригінальними способами. 9. Комунікабельність, відкритість, дружелюбність, розвинене почуття гумору. 10. Надання переваги складним завданням. 11. Незалежність у судженнях і поведінці тощо [6, 13; 12, 18].

Американський психолог Л. Сілвермен, який займається вивченням обдарованих дітей, виділяє деякі їх особливості. Проте більшість із перерахованих ознак є характерними не лише для дитячого віку, але й для студентів: 1) поєднання чудово розвиненої довготривалої пам'яті та слабкої короткочасної, оперативної та механічної видів пам'яті; 2) чудове розуміння змісту прочитаного може поєднуватися з труднощами в декодуванні букв та слів (може проявлятися під час вивчення іноземних мов); 3) легке освоєння комп'ютера; 4) нерозбірливий почерк; 5) виконання складної, напруженої роботи якісніше порівняно зі звичайною, рутинною діяльністю; 6) надзвичайно допитливість (задають багато питань, але можуть бути нездатні до вивчення нецікавої для них інформації); 7) неорганізованість; 8) гострота спостережливості та розвиненість уяви (проте можуть бути дуже неуважними на заняттях); 9) енергійність, активність, здібність до тривалої та інтенсивної діяльності, але не здібність до виконання завдань, обмежених у часі (наприклад, тести) тощо [2; 16].

Таким чином, кожен науковець, який складає систему рис, характерних для обдарованих студентів, спирається на власний досвід і на ті ідеї, що покладені в основу його дослідження. Проте переважна більшість учених у своїх характеристиках зупиняються лише на розвиткові та прояві загальних здібностей та обдарувань і не враховують специфіки прояву у студентів музичної обдарованості. Таку закономірність порушила І. І. Полубоярина, яка у своєму дослідженні зупинилася на властивостях особистості студентів музичних спеціальностей. Науковець стверджує, що музично обдаровані

студенти характеризуються: 1) мотиваційно-творчою активністю та спрямованістю, що проявляється в допитливості, прагненні досягти високого виконавського рівня; 2) прагненням до самоосвіти, самовиховання та самоактуалізації; 3) наявністю потреби у високій оцінці власної діяльності; 4) здатністю аналізувати, порівнювати, виділяти головне, описувати явища, процеси, формулювати визначення, систематизувати та класифікувати навчальний матеріал; 5) наявністю творчих здібностей (здатність генерувати ідеї, фантазувати, схильність до критичності мислення, перенесення знань та вмінь у нові ситуації); 6) самокерованістю особистості (здатність до цілепокладання, вміння планувати, коректувати, регулювати й оцінювати себе); 7) комунікативністю (вміння спілкуватися з іншими людьми, відстоювати свою точку зору, не допускати конфлікти в колективі) тощо [14, 133].

Проте цей перелік особливостей музично обдарованих студентів не є вичерпним і може коректуватися результатами дослідження інших науковців.

Узагальнюючи раніше викладену інформацію, ми прийшли до висновку, що у своїй роботі найбільш доцільним буде врахування специфічних особливостей особистості студентів із музичним обдаруванням (за І. І. Полубояриною), а також їх вікових та індивідуальних особливостей. Таку позицію ми пояснюємо вагомим значенням музичної діяльності для формування особистості. Тому під час характеристики музично обдарованих студентів необхідно обов'язково враховувати специфіку їх діяльності.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Таким чином, для професійної підготовки компетентних педагогів необхідно враховувати їх здібності та обдарування. Працюючи з музично обдарованими студентами викладачам доцільно знати: сутність поняття «музично обдарований студент», природу виникнення музичної обдарованості, а також особливості прояву музично обдарованих студентів. У результаті аналізу наукових здобутків сучасних дослідників нам вдалося сформулювати власне поняття «музично обдарований студент». Музично обдарованим студентом ми вважаємо особистість, що має вищий рівень музичних здібностей, який супроводжується високими досягненнями у галузі музичної діяльності, а також потребує відповідних умов їх розвитку, прояву та спеціальної навчальної програми. У своїй роботі природу виникнення музичних здібностей та обдарованості ми будемо розглядати як вроджену особливість особистості, яка проявляється та розвивається в діяльності, а також є необхідною умовою її успіху. Особливості прояву музично обдарованих студентів кожен науковець розглядає по-своєму. Проте найбільш вдалий, на наш погляд, перелік особистісних рис запропонувала І. І. Полубоярина, оскільки вона врахувала специфіку музичної діяльності.

У подальших дослідженнях доцільно спрямовувати увагу на особливості прояву музично-академічної творчості музично обдарованих студентів педагогічних вишів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алексеев А. Д. Методика обучения игре на фортепиано / А. Д. Алексеев. – М., 1978.

2. Андреев В. И. Педагогика творческого саморазвития / В. И. Андреев. – Казань : Изд-во Казанского университета, 1996. – 568 с.

3. Баренбойм Л. А. Музыкальная педагогика и исполнительство / Л. А .Баренбойм. – Л. : Музыка, 1974.

4. Васильєва Н. В. Виховання музично-академічної творчості обдарованих студентів педагогічних університетів: сутність та характеристика основних понять / Н. В.Васильєва // Витоки педагогічної майстерності. Серія «Педагогічні науки» : зб. наук. праць / Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка. – Полтава: ПНТУ імені В. Г. Короленка, 2014. – Вип. 14. – С. 15–21.

5. Галатинова С. Г. Работа педагога с одарёнными студентами-пианистами [Електронний Ресурс] / С. Г. Галатинова. – Режим доступу : http://pandia.ru/text/78/639/85824.php.

6. Деякі аспекти вирішення проблем навчання обдарованих дітей // Педагогічна підтримка обдарованості. – К. : Вид. дім «Шкіл. світ», 2005. – 128 с.

7. Игнатьев Е. И. Воображение как средство познания и управления творческой деятельностью / Е. И. Игнатьев // Вопросы психологии труда. – Ярославль, 1966.

8. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения ПТУ / Н. В. Кузьмина. – М., 1989. – 167 с.

9. Лейтес Н. С. О признаках детской одарённости / Н. С. Лейтес // Одарённый ребёнок. – 2003. – № 6. – С. 22–28.

10. Муляр В. І. Самореалізація особистості як соціальна проблема (філософсько-культурологічний аналіз) / В. І. Муляр. – Житомир : ЖДІ, 1997. – 214 с.

11. Нейгауз Г. Г. Об искусстве фортепианной игры: Записки педагога / Г.Г. Нейгауз. – 5-е изд. – М., 1988.

12. Обдаровані діти: виявлення – навчання – розвиток: психолого-дидактична система // Завуч. – 2003. – № 17–18 (спецвипуск). – С. 27–28.

13. Полубоярина І. І. Акмеологічна складова моделі професійної підготовки музично обдарованих студентів [Електронний ресурс] / І. І. Полубоярина // Науковий огляд : міжнар. наук. Інтернет-конф. – Режим доступу : http:// intkonf.org/kand-pedagog-nauk-poluboyarina-i-i-akmeologichna-skladova-modeli-profesiynoi-pidgotovki-muzichno-obdarovanih-studentiv/.

14. Полубоярина И. И. Методы обучения музыкально одарённых студентов / И. И. Полубоярина // Профессиональное образование в России и зарубежом. – 2013. – № 3 (11). – С. 132–137.

15. Рабочая концепция одарённости [Электронный ресурс] / [Шадриков В. Д., Бабаева Ю. Д., Брушлинский А. В. и др.] ; под ред. Д. Б. Богоявленской. – [2-е изд., расш. и перераб.]. – М., 2003. – 95 с. – Режим доступа : http://psychlib.ru/mgppu/rko/rko-001-.htm.

16. Тітов С. І. Музична обдарованість та її розвиток / С. І. Тітов // Вісник Житомирського університету. Серія «Педагогічні науки» : зб. наук. праць / Житомир. держ. ун-т імені І.Франка. – Житомир : ЖДУ імені І.Франка, 2004. – Вип. 19. – С. 223–226.

17. Федій О. А. Естетотерапія : навчальний посібник / О. А. Федій. – К. : Видавництво «Центр учбової літератури», 2012. – 304 с.

РЕЗЮМЕ

Васильева Н. В. Особенности музыкально одарённых студентов педагогических учебных заведений.

В статье при помощи теоретических методов педагогического исследования раскрывается суть понятия «музыкально одарённый студент», установлена природа возникновения музыкальной одарённости и рассмотрены особенности проявления музыкально одарённых студентов разных авторов. Этот материал направлен на помощь преподавателям для нахождения новых подходов к организации учебно-воспитательного процесса с музыкально одарёнными студентами педагогических университетов. Учёт специфики музыкальной деятельности и особенностей студентов с музыкальной одарённостью будет способствовать улучшению профессиональной подготовки будущих педагогических кадров.

Ключевые слова: *музыка, акмеология, эвритмия, музокотерапия, способности, одарённость, одарённый студент, музыкально одарённый студент.*

SUMMARY

Vasilyeva N. The peculiarities of musically gifted students of Teachers Training Universities.

The author takes up the position that training of competent teachers requires taking into account their ability and talent. The article, by means of theoretical teaching research methods, reveals the essence of the "musically gifted student" concept. Nature of musical talent has been established and talent manifestations peculiarities in musically gifted students have been considered according to various authors. The author believes a musically gifted student to be a personality possessing a higher level of musical abilities, accompanied by high achievements in musical activities, and requires appropriate conditions for their development and manifestation, as well as a special curriculum. Nature of musical abilities and talent is seen as an innate feature of a personality that is developed and manifested in its activity, and is a necessary condition for its success.

Peculiarities of talent manifestations in musically gifted students are considered in a different way by every scholar. However, the best list of proper personality features, according to Vasilyeva N. V. is suggested by Poluboyaryna I. I., because it takes into account the specific nature of musical activity. Thus, the author says that musically gifted students are distinguished by motivated and creative orientation and activity, desire for self-education, need for appreciation of their own activities, communicativeness, creative abilities, etc.

The outlined material will assist teachers in searching new approaches to organizing the academic process for musically gifted students of teachers training universities. Taking into account the specific nature of musical activities and peculiar features of musically talented students will improve the professional training of future teachers.

In her further activity, the author intends to follow the above mentioned positions and, basing on the essence of "creativity" and "Music academic activity" concepts, direct her attention to the peculiarities of music and academic creativity of musically gifted students at teachers training universities.

Key words: *music, acmeology, eurythmy, music therapy, abilities, talent, gifted student, musically gifted student.*

УДК 808.5 (075.8)

В. В. Герман
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ПРОМОВА В СИСТЕМІ ФОРМУВАННЯ РИТОРИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ФІЛОЛОГА (З ДОСВІДУ ПРАКТИЧНОЇ РОБОТИ)

У статті з'ясовується, що основою формування риторичної особистості філолога є його риторична культура, яка охоплює ефективне мислення, якісне мовлення, високий культурно-комунікативний рівень, успішну реалізацію законів риторики в будь-яких ситуаціях спілкування. Доводиться, що важливу роль у формуванні риторичної культури відіграє вміння виголошувати промови на різні теми. Пропонуються традиційні й інноваційні форми та методи роботи зі студентами під час вивчення теми «Промови в академічному красномовстві вищої школи» в курсі «Сучасна риторика вищої школи».

Ключові слова:*академічне красномовство,культура мовлення, культура мислення, культура спілкування, промова, риторична освіченість, риторична культура, риторична особистість.*

Постановка проблеми.У багатьох галузях інтелектуальної діяльності визначальною запорукою професійного успіху та обов'язковим атрибутом іміджу компетентного фахівця, а надто – вчителя-філолога – стає риторична освіченість,яка допомагає розуміти потреби слухача, упевнено почувати себе в ситуаціях, коли необхідно повідомити, проаналізувати, підсумувати, виголосити доповідь, промову на широкий загал, оптимально організувати та креативно скерувати свою мисленнєво-мовленнєву діяльність, коректно й доцільно використати методи риторичної аргументації тощо.Серед багатьох підходів і уявлень про сучасного вчителя помітно виділяється ще одна грань – педагог як особистість із високоюриторичною культурою – культурою мислення, мовлення і спілкування.

Аналіз актуальних досліджень.Риторична освіченість учителя-філолога – основа формування його риторичної особистості. Поняття «риторична особистість»перебуває на стадії становлення. Формування риторичної особистості вчителя базується на головних принципах педагогіки, риторики, психології, мистецтва. Теорія особистісно-діяльнісного підходу чітко відображена в концепціях С. Виготського, М. Леонтьева, С. Станіславського та ін. У 20-30-х роках ХХ ст. українські та закордонні вчені-педагоги розвивали ідею максимально ефективної виконавської, ораторської діяльності вчителя з метою вирішення педагогічних завдань.Педагоги-теоретики В. Голубков, М. Рибнікова та інші поєднували словесну й педагогічну діяльність з ухилом до розуміння мистецтваслова як педагогічного інструменту навчання.А. Луначарський, А. Макаренко, В. Сухомлинський та ін. розширили цей взаємозв'язок на рівні ієрархії: мистецтво слова – виховання творчої особистості вчителя, що відповідає й сучасному поглядові дослідників на виховання риторичної особистості педагогічних та гуманітарних кадрів в

Україні, про що йдеться, зокрема, у дослідженнях А. Капської, С. Іванової, О. Юніної, Д. Александрова, Є. Клюєва, Т. Хазагерова [6, 186].

Поки що жоден словник не подає тлумачення терміна «риторична особистість», але можемо посилатися на тлумачення поняття «мовної особистості» О. Семеног, Л. Мацько та ін., яку вирізняють філологічний стиль мислення, широкий філологічний кругозір, мовні, літературні, педагогічні здібності, мовна індивідуальність, мовний смак, мовленнєва моральність тощо [3; 7]. Беремо до уваги також думки М. Хлєбникової щодо потрактування даного поняття [8].

Вважаємо, що в ХХІ ст. нагальною суспільною потребою в Україні є формування риторичної особистості вчителя-філолога елітарного типу в умовах зростання культурно-просвітницької активності етносу, відродження національної культурної спадщини, у тому числі й риторичної. *Риторична особистість* педагога – це особистість, яка, володіючи ефективним мисленням, якісним мовленням, демонструє високий культурно-комунікативний рівень, успішно реалізує закони риторики в будь-яких ситуаціях спілкування.

Мета статті. З огляду на поставлені перед педагогікою та школою завданнями назріла потреба у створенні такої моделі сучасного вчителя-філолога, яка б задовольняла запити часу, сприяла б формуванню привабливої перспективи професії педагога й наповнювала б навчальний процес глибоким змістом, пізнавальним інтересом і високим результатом, – учителя з високим рівнем риторичної культури. Загальноприйнятої системи формування риторичної культури педагога не існує, як залишаються до кінця не визначеними зміст і структура самого поняття «риторична культура». Мета статті – окреслити роль промови як жанру риторики у процесі формування риторичної культури вчителя-філолога.

Виклад основного матеріалу. Термін *риторична культура*, як зазначає Я. Білоусова, у сучасній педагогічній літературі часто видозмінюється іншими: «культура мови», «мовленнєва (професійна) майстерність», «риторична грамотність», «педмайстерність» тощо. Так, російські вчені Л. Граудіна, Н. Безменова, Н. Михайличенко ототожнюють його з поняттям «мовленнєва майстерність», складовими частинами якої є логічна культура, психолого-педагогічна культура, культура спілкування, техніка мови. У працях Д. Александрова, Ю. Рождественського перевага надається терміну «риторична грамотність». Відомі українські педагоги І. Зязюн, А. Капська, Г. Сагач, Н. Тарасевич риторичну культуру розуміють здебільшого як вищий вияв професійно-виконавської культури, педагогічної майстерності [1, 15].

Риторична культура, на думку О. Залюбінської, є складним синкретичним поняттям, яке поєднує в собі, крім культури мовлення у традиційному розумінні, певні аспекти культури мислення, психологічної культури, сценічної майстерності, риторичну етику, поняття про імідж мовця.

Тому основою риторичної культури вона визначає наявність у людини теоретичних знань з риторики [2, 14]. Я. Білоусова вважає поняття «риторична культура» значно ширшим. Риторична культура – це якісна характеристика особистості, показник духовного розвитку, сформованих риторичних знань, умінь та навичок, здібностей та потреб у риторичній діяльності. Це діяльніша категорія, яка реалізується у фаховій діяльності, сприяє формуванню багатогранних відношень, забезпечує самопізнання, саморозвиток через володіння риторичним досвідом, набутим людством [1, 14].

На наш погляд, структуру *риторичної культури* вчителя як складного цілого становлять високий рівень освіченості та професійні знання, культура мислення, культура мовлення, культура спілкування, невербальна й зовнішня культури, талант, натхнення і майстерність. Аналіз наукових джерел, власний педагогічний досвід переконують, що важливу роль у формуванні риторичної культури філолога відіграє вміння виголошувати промови на різні теми, яке формується під час опанування студентами курсу «Сучасна риторика вищої школи». Зупинимося на вагомих аспектах даної проблеми.

Лекційні та практичні заняття на тему *«Промови в академічному красномовстві вищої школи»* будуємо з урахуванням принципів системності, наступності, міжпредметних зв'язків, культуровідповідності, професійно-творчого підходу до самореалізації особистості. Крім названих, з метою формування риторичної культури філолога застосовуємо принципи фундаменталізації, аксіологізації, самостійності, креативності, емоційності тощо. Формуючи професійні вміння й навички, обираємо традиційні й інноваційні форми й методи роботи: теоретико-інформаційні (лекція, дискусія), практико-операційні (алгоритм, дослід, експеримент), пошуково-творчі (творчий діалог, аналіз промов), самостійної роботи (опрацювання лекції, наукової літератури, підготовка промов, укладання цитатників), контрольно-оцінювальні (виголошення промов, опитування).

Під час лекції акцентуємо увагу на теоретичних аспектах жанру промови, аналізові трьох типів промов періоду античності, ґрунтовних порадах Аристотеля, Цицерона щодо особливостей виголошення промов; з'ясовуємо особливості української похвальної риторики (Києво-Могилянська академія й Ф. Прокопович); опрацьовуємо види промов сучасної вищої школи та характеризуємо їх основні риси; досліджуємо етапи підготовки, структуру промови, мовно-виражальні засоби різних видів промов. Важливим аспектом самостійної роботи студентів вбачаємо опрацювання лекції, рекомендованої літератури, підготовку різних видів промов.

Практичне заняття розпочинаємо вступним словом викладача:

- «*Існує три категорії ораторів: одних можна слухати, других не можна слухати, а третіх – не можна не слухати*» *(Архієпископ Меджи). Бажаю всім нам, щоб ми відносилися до третьої категорії, а для цього пам'ятаймо народну мудрість*: *завжди знай, що говориш; добре тому жити, хто вміє говорити; умієш сказати, умій і змовчати; яка людина, така й мова.*

Саме в жанрі промови необхідно мудро поєднувати дві риторичні традиції: мистецтво переконання (Аристотель) і мистецтво говорити витончено (Квінтиліан). Промова – як історія кохання: розпочати її може кожен, а для її завершення потрібен майстер.Саме такими «майстрами» й мусять бути викладачі та вчителі-філологи.

Продовжуємо постановкою завдань дискусійного характеру.

- *Пригадайте дефініцію «риторична особистість».*
- *Найкращим оратором є той, який своїм словом і повчає слухачів, і дає насолоду, і справляє сильне враження. Вважаємо порадуЦицеронаактуальною і в XXI столітті, а тому з'ясуймо,яка ж дефініція промови є найоптимальнішою?*
- *Коли сформувалася промова як жанр риторики? Хто є основоположниками вчення про три види промов?*
- *Яку загальну мету мав кожний вид промов в античні часи?Що становило предмет похвали для Аристотеля?*
- *Які давньоруські пам'ятки містять яскраві приклади похвального красномовства?*
- *Хто був найбільшим майстром епідейктичних промов у Києво-Могилянській академії?Які види похвальних промов виділяв Ф. Прокопович?*
- *Чи збереглися зазначені види промов у сучасності, зокрема у вищій школі?*

На занятті з'ясовуємо, що у вищій школі застосовуються промови: 1) епідейктичні (похвальні); 2) євхаристичні (подячні) – навчальному закладові, керівникові, викладачам при одержанні диплома, нагороди, званнятощо; 3) вітальні – з нагоди ювілею, свята;присвячуються певній даті, пов'язаній з ушануванням окремої людини, групи осіб, урочистостям на честь подій з життя та діяльності організації, установи, закладу тощо; 4) агітаційні – під час обрання на посаду, рекомендації до присудження звань, нагород, під час конкурсів тощо; профорієнтаційна агітація.

Засвоюємо, що всі види промов мають спільні риси (змістовність, логічність, доступність, лаконічність, образність, емоційність тощо). Ґрунтовно розглядаємоголовні вимоги до виголошення промови: невимушеність (природність, розкутість спілкування); безпосередність (спілкування віч-на-віч); емоційність (збудження пристрастей за допомогою вербальних і невербальних засобів). Студенти,аналізуючи спільні риси, роблять висновок, цитуючи, наприклад, Горація (*«Якщо хочеш примусити когось заплакати, то перш за все повинен заплакати сам»*) або інших відомих людей.

Детально з'ясовуємо, що промова має писемно-усну форму реалізації.На етапі виголошення підготовлений текст має відчужитися від паперу і стати усномовним породженням, настає зручний момент для мовної імпровізації.На виконавському етапі імпровізація неминуча, тому що прочитаний без неї текст не стане промовою, а буде читанням, яке створюватиме ефект штучності. Проте імпровізація буде вдалою тільки за умови ґрунтовної попередньої підготовки.

Занурюємося в етапи підготовки промови: інвенція, диспозиція, елокуція, меморія, акція; опановуємо цицеронівський метод

запам'ятовування промови «римська кімната»; тлумачимо думку Платона («*Усяка промова повинна бути складена, наче жива істота, – у неї повинно бути тіло з головою, ногами, причому тулуб і кінцівки повинні пасувати одне одному і відповідати цілому»)*, осмислюємо поради Г. Гайара (*«Вступ до ораторської промови є те саме, що для тіла людського голова. Вступ є найпомітнішою й найвідчутнішою частиною. Через вступ оратор помалу закрадається в розум своїх слухачів і робиться абсолютним їхнім господарем»*) та А. Коні (*«Кінець промови – розв'язання всієї промови. Кінець повинен бути таким, щоб слухачі відчули, що далі говорити ні про що»*).

Важливою ділянкою роботи є аналіз виражальних засобів промов відомих українських науковців (наприклад, промови Л. Мацько «Уклін-похвала Полтаві»). Здійснюємо також риторичний аналізпромов-похвал рідному місту (селу) та агітаційних промов, підготовлених студентами.

З'ясовуємо особливості елокуції різних видів промов. Так, мова похвальних промов має бути насичена урочистою образною лексикою, фразеологією, вдалими афоризмами, яскравими тропами (епітети, порівняння, метафори, перифрази), риторичними фігурами (вигуки, питання, звертання), стилістичними фігурами (антитеза, анафора, епіфора, еліпс, градація), синтаксичними фігурами (полісиндетон, асиндетон. паралелізм). Агітаційна промовамає на меті надихнути, переконати, тому завжди потребує пафосу, який може виражатися вдалими, «ударними» перифразами, порівняннями і зіставленнями, епітетами й метафорами, морально-етичними антитезами, ствердними запереченнями, повторенням, гіперболами, актуалізацією окремих слів і виразів, влучних і дотичних до ситуації, оказіональним новотворенням, аритмічним синтаксисом, експресивним тонуванням. Для вітальної промови також доречна пафосність, але вона не повинна переходити в заштамповану, нудну одноманітність, тому слушними увітальній промові будуть експромти й імпровізації, тактовні жарти та дотепне акцентування уваги слухачів на своєрідних рисах люлини, спогади про цікаві й маловідомі факти з життя та діяльності.

Аналізуючи невербальну культуру оратора під час виголошення промови, з'ясовуємо роль голосу, психологічної паузи, посмішки тощо. Студенти моделюють невербальну культуру оратора, користуючись матеріалами укладеного цитатника.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Таким чином, на заняттях із сучасної риторики вищої школи формуємо професійні вміння та навички, пропонуючи студентам аналітичні (риторичний аналіз промов відомих учених, політиків, колег по групі), творчі (підготовка агітаційних, подячних і похвальних промов, укладання цитатників до теми) вправи тощо. Оволодіваємо ораторськими прийомами: як готувати й виголошувати промову; як оригінально розпочати й закінчити промову; як подолати страх перед аудиторією; як зацікавити слухачів; як підібрати

доречні мовні та виражальні засоби; які методи аргументації обрати як найпереконливіші; як зробити промову емоційною тощо. Результат опрацювання теми – удосконалення ораторських умінь і навичок студентів-філологів, якісне зростання фахової майстерності в мисленнєво-мовленнєвій діяльності, особистісне задоволення від практичного втілення теоретичних знань. Перспективу вбачаємо в окресленні ролі наукової доповіді в системі формування риторичної культури філолога.

ЛІТЕРАТУРА

1. Білоусова Я. В. Формування риторичної культури студентів гуманітарних факультетів у навчально-виховному процесі : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.01 / Я. В. Білоусова. – К., 2004. – 27 с.

2. Залюбінська О. Б. Педагогічні засади формування риторичної культури особистості [Електронний ресурс]. – Режим доступу :

http://www.referat.allserver.ru/?i=4139736.

3. Мацько Л. І. Риторика / Л. І. Мацько, О. М. Мацько. – К. : Вища школа, 2006. – 311 с.

4. Михальская А. К. Педагогическая риторика: история и теория/ А. К. Михальская. – М. : Академия, 1988. – С. 11.

5. Онуфрієнко Г. С. Риторика : навчальний посібник / Г. С. Онуфрієнко. – К. : Центр навчальної літератури, 2008. – 592 с.

6. Сагач Г. М. Риторика : навчальний посібник / Г. М. Сагач. – К.: Видавничий Дім «Ін Юре», 2000. – 568 с.

7. Семеног О. Українська культуромовна особистість учителя: теорія і практика : монографія / О. Семеног. – Глухів : ГДПУ імені О. Довженка, 2008. – 298 с.

8. Хлебникова М. С. HomoLogvens в свете современных риторических представлений / М. С. Хлебникова // Риторика и культура речи в современном обществе и образовании : сб. матер. X Междун. конф. по риторике. – М. : Флинта : Наука, 2006. – С. 435–438.

РЕЗЮМЕ

Герман В. В. Речь в системе формирования риторической культуры будущего филолога (из опыта работы).

В статье определяется, что основой формирования риторической личности филолога есть его риторическая культура, которая обьединяет эффективное мышление, качественную речь, высокий культурно-коммуникативный уровень, успешную реализацию законов риторики в различных ситуациях общения. Подчеркивается, что особаяроль в формировании риторической культуры принадлежит умению произносить речь на любую тему. Предлагаются традиционные и инновационные формы и методы работы со студентами при изучении темы «Речь в академическом красноречии высшей школы» в курсе «Современная риторика высшей школы».

Ключевые слова:*академическое красноречие, культура речи, культура мышления, культура общения,речь, риторическая образованность, риторическая культура, риторическая личность.*

SUMMARY

German V. The speech in the system of formation of the future linguist's rhetorical culture (from practical experience).

In the article it appears that a basis for formation of a philologist's rhetorical identity is his rhetorical culture, which covers effective thinking, high-grade speech, high cultural and

communicative level, successful implementation of the rhetoric law in all communication situations. It is proved that an important role in formation of rhetorical culture is played by the ability to make speeches on various topics. It offers traditional and innovative forms and methods of work with students in the study of the topic "The speeches in the academic eloquence of Higher Education" in the course "Modern rhetoric of higher school".

We built a lecture and practical training around the principles of consistency, continuity, interdisciplinary communications, professional and creative approach to self-realization of the personality. In order to form the rhetorical culture of the philologist we should also apply the principles of fundamental nature, axiologisation, independence, creativity, emotionality.

We form professional skills, providing students with analytical exercises (rhetorical analysis of the famous scientists' speeches, politicians, fellow group), creative exercises (preparation of campaign and thank commendable speeches, laying quote pad to the subject) etc. We become proficient in oratorical tricks: how to prepare and pronounce the speech; how to begin and finish the speech originally; how to overcome stage fright; how to get the audience interested; how to choose the appropriate language and expressive means; which methods of the argument to choose as strong; how to make the speech emotional etc.

Analyzing non-verbal culture of the speaker during the speech, we find out the role of the voice, psychological pauses, smiles and so on. Students simulate non-verbal culture of the speaker by using the materials enclosed quotations.

The result of processing theme is improving public speaking skills of students-philologists, qualitative growth of professional skills in the thinking-speech activity, personal satisfaction from the practical implementation of the theoretical knowledge. We see perspective in defining the role of a scientific paper in the system of formation of rhetorical culture of a philologist.

Key words: *academic eloquence, speech culture, thinking culture, communication culture, speech, rhetorical education, rhetorical culture, rhetorical identity.*

УДК 378.147:54

Т. В. Диченко
Сумський державний університет
Н. Н. Чайченко
Комунальний заклад Сумський обласний
інститут післядипломної педагогічної освіти

ОСОБЛИВОСТІ МОТИВАЦІЇ ІНОЗЕМНИХ СЛУХАЧІВ ДО ВИВЧЕННЯ ХІМІЇ НА ПІДГОТОВЧОМУ ФАКУЛЬТЕТІ

У статті проаналізовано особливості мотивації іноземних слухачів до навчання. Використано теоретичні й емпіричні (опитування, анкетування, інтерв'ювання) методи дослідження. Представлено результати анкетування іноземних слухачів підготовчого відділення СумДУ. Виділено шляхи, методи та засоби формування позитивної мотивації учіння іноземних слухачів.Показано, що мотивація іноземних слухачів має свої особливості, які пов'язані з процесом їх соціокультурної адаптації. Показано, що активізація пізнавальної діяльності слухачів шляхом формування внутрішніх мотивів сприяє кращому засвоєнню навчального матеріалу з хімії. Подальше наукове дослідження спрямоване на визначення впливу інформаційних технологій на формування мотивації іноземних слухачів.

Ключові слова*: іноземні слухачі, мотив, мотивація, структура мотивації, особливості формування мотивації, адаптація, хімія, підготовчий факультет.*

Постановка проблеми. Невід'ємною частиною вищої освіти на сьогодні є її інтернаціоналізація. В інформаційному бюлетені МОН України Анна Новосад зазначає, що інтернаціоналізація вищої освіти дає «можливість розвинути національну систему освіти, конкурентну в глобальному вимірі; …можливість отримувати прибуток від навчання іноземних студентів…» [2].

Законом «Про вищу освіту» передбачено і вже впроваджується академічна мобільність – «можливість учасників освітнього процесу навчатися, викладати, стажуватися чи проводити наукову діяльність в іншому вищому навчальному закладі на території України чи поза її межами» [4]. Перспективним напрямом для нашої країни є навчання іноземних студентів.

У цьому контексті однією з найважливіших умов конкурентоздатності системи освіти є якість отриманих знань, яка залежить від засвоєння навчального матеріалу студентами, і пов'язана з їх мотивацією.

Аналіз актуальних досліджень. Різні аспекти навчання, пов'язані зі специфікою роботи з іноземними студентами, висвітлені в працях вітчизняних учених: Н. Б. Булгакової, Т. І. Довгодько, О. В. Палкої, Л. І. Рибаченко, І. А. Сладких, Є. П. Степанова, Т. В. Табенської, Н. І. Ушакової, Т. А. Шмоніної та дослідженнях науковців ближнього зарубіжжя: М. О. Іванової, К. Ф. Ізотової, А. Є. Каліновського, Г. А. Китайгородської, В. Г. Костомарова, Г. І. Кутузової, О. Д. Мітрофанової, Ю. І. Скопіної, О. І. Суригіна, Т. П. Чернявської, Н. Д. Шагліної, І. В. Ширяєвої та інших.

Сучасні вітчизняні науковці зосереджують свої професійні інтереси на такому колі питань: проблеми інтернаціоналізації освіти та інтеграції українських вищих навчальних закладів до європейського освітнього простору; національно-психологічні особливості іноземних студентів, їх адаптація до умов життя і навчання в Україні; удосконалення та пошук нових підходів для покращення навчання іноземних студентів. Одночасно, питання мотивації іноземних слухачів до навчання на підготовчих факультетах вищих навчальних закладів досліджено недостатньо.

Мета статті – проаналізувати та теоретично обґрунтувати особливості мотивації іноземних слухачів до вивчення хімії на підготовчому факультеті.

Методи дослідження: теоретичні (аналіз, систематизація та узагальнення наукової інформації), емпіричні (опитування, бесіда, анкетування, інтерв'ювання, педагогічні спостереження, тестування, аналіз досвіду роботи підготовчих факультетів (відділень) закладів вищої освіти).

Виклад основного матеріалу. Як відомо, мотивація містить кілька блоків: мотиваційний, цільовий, емоційний, пізнавальний. Мотив – це спонукальна причина дій і вчинків слухача. Мотиви складають лише потенційну можливість розвитку слухача, оскільки реалізація мотивів залежить від уміння слухачів ставити цілі й досягати їх у навчанні. Цілі – це можливі кінцеві та проміжні результати тих дій слухачів, які ведуть до

реалізації їх мотивів. Емоції тісно пов'язані з мотивами й виражають можливість реалізації слухачами мотивів і поставлених цілей. Причиною негативного ставлення іноземних слухачів до навчання найчастіше є відсутність уміння навчатися [6]. Мотивація іноземних студентів відрізняється від мотивації українських і має свої особливості, які пов'язані з процесом їх соціокультурної адаптації.

Як зазначено О. В. Куликовою [5], у іноземних студентів на перших трьох курсах навчання домінуючими є внутрішні мотиви навчання, навчальні мотиви, пізнавальні, мотиви набуття знань, оволодіння професією й отримання диплому. На четвертому курсі відбувається значне зниження мотивації навчання. Це пов'язано з тим, що, потрапляючи в нове соціокультурне середовище, іноземні студенти для збереження емоційної рівноваги опираються на те, що «менш невідоме» для них– процес навчання.Дослідник вважає, що перші два роки навчання іноземні студенти займаються навчальним процесом, уникаючи незнайомого соціокультурного середовища. На четвертому курсі вони адаптуються до нового соціокультурного середовища, розчиняються в соціальних контактах і віддаляються від навчальної діяльності. Тому так важливо у процесі навчання іноземних слухачів ураховувати особливості їх мотивації до навчання.

З метою дослідження ставлення до вивчення хімії іноземних слухачів на початку навчання на підготовчому факультеті нами проведено анкетування [3]. Питання анкети пропонувалися англійською, арабською, турецькою, російською мовами. Результати анкетування відображено в табл. 1.

Таблиця 1

Результати аналізу анкетування іноземних слухачів на початку навчання

Твердження	Показник відповідей, %		
	Країни Південно-Східної Азії	**Країни Африки**	**Арабські країни**
1. Хімія – нескладна дисципліна	12,9	5,26	20
2. Хімія – складна дисципліна	27,4	5,26	5,6
3. Не вивчав хімію на батьківщині	32,3	5,26	0
4. Складно вивчати хімію українською (російською, англійською) мовою	20,9	36,8	5,6
5. Викладання в Україні відрізняється від викладання на батьківщині	10	10,5	22,2
6. Вивчаю хімію, щоб скласти іспит	30,6	5,26	27,7
7. Вивчаю хімію, тому що цікаво	29	5	33,3
8. Вивчаю хімію, щоб стати гарним спеціалістом	41,9	63,2	27,7
9. Як контроль обираю тест	35,6	40	16,7

10. Як контроль обираю відповідь біля дошки	31,5	28	16,7
11. Як контроль обираю бесіду з викладачем	27,3	28	66,7
12. Подобається розв'язувати задачі	30,8	2	27,7
13. Подобається хімічний експеримент	36,7	30	50
14. Подобається самостійно вивчати новий матеріал	22,1	10	11

Анкетування іноземних слухачів показало, що 20 % слухачів-арабів вважають хімію нескладним предметом, усі вони вивчали її на батьківщині, 22,2 % з них зазначають, що викладання хімії в Україні відрізняється від викладання у них на батьківщині. Більшість слухачів (33,3 %) вивчає хімію тому, що цікаво, як контроль обирають бесіду з викладачем (66,7 %), їм подобається хімічний експеримент (50 %).

Для більшості іноземних слухачів із країн Африки (36,8 %) складно вивчати хімію українською (російською) мовою, 10,5 % респондентів зазначають відмінність у викладанні хімії в Україні. У 63,2 % слухачів із країн Африки домінуючим мотивом вивчення хімії є професійний. Як контроль вони обирають тести (40 %), їм також подобається хімічний експеримент (30 %).

Іноземні слухачі з країн Південно-Східної Азії вважають хімію складною дисципліною (27,4 %), 32,3 % респондентів не вивчали її на батьківщині. Вони, як і африканські слухачі, прагнуть стати гарними спеціалістами (41,9 %), як контроль обирають тест (35,6 %); більшості іноземних слухачів країн Східної Азії також подобається хімічний експеримент.

Наприкінці навчального року було проведено повторне анкетування іноземних слухачів, результати якого наведено в табл. 2.

Анкетування показало, що кількість слухачів, у яких основний мотив полягав у бажанні стати гарним спеціалістом, збільшилася: серед слухачів-арабів – на 47 %, слухачів із країн Африки – на 20 %, слухачів із Південно-Східної Азії – на 30 %. Зацікавленість хімією також збільшилася: у слухачів-арабів – на 35 %, у африканських слухачів – на 55 %, у слухачів із Південно-Східної Азії – на 35 %. Ці дані свідчать, що навчання іноземних слухачів стало більш мотивованим.

Аналіз анкетування також засвідчив, що змінилися форми контролю, яким надають перевагу іноземні слухачі. Наприкінці навчання на підготовчому факультеті збільшується кількість слухачів, яким подобається відповідати біля дошки та як контроль – проводити бесіду з викладачем. Це свідчить про успішне подолання мовного бар'єру, труднощів дидактичної адаптації.

Таблиця 2

Результати аналізу анкетування іноземних слухачів наприкінці навчання

Твердження	Показник відповідей, %		
	Країни Південно-Східної Азії	Країни Африки	Арабські країни
1. Вивчаю хімію, щоб скласти іспит	10,6	5	17,5
2. Вивчаю хімію, тому що цікаво	64	60	68,3
3. Вивчаю хімію, щоб стати гарним спеціалістом	71,9	83,2	74,7
4. Як контроль обираю тест	17	20	10
5. Як контроль обираю відповідь біля дошки	56,5	50	56
6. Як контроль обираю бесіду з викладачем	57	59	70
7. Подобається розв'язувати задачі	40,8	22	40
8. Подобається хімічний експеримент	41	45	70
9. Подобається самостійно вивчати новий матеріал	37,2	25	36

Досягнення певного успіху пояснюємо тим, що наша діяльність як викладача спрямовувалася на активізацію пізнавальної діяльності слухачів шляхом формування внутрішніх мотивів. Як і в психології [7], нами виділені такі *шляхи* формування позитивної мотивації учіння: вивчення та врахування особистого спрямування мотиваційної сфери кожного слухача; спеціальна організація навчальної діяльності за допомогою створення навчально-проблемної ситуації; доступність змісту навчального матеріалу, що пропонується викладачем на занятті; використання на уроках елементів дидактичної гри; цікавого професійного матеріалу; постійне створення та «підкріплення» ситуації успіху в процесі навчання.

Під час проведення занять використані такі *способи* формування мотивації: повідомлення слухачам теоретичної і практичної значущості навчального матеріалу з хімії; обговорення практичного спрямування знань та можливість їх застосування в повсякденному житті та обраній спеціальності (професії); створення проблемної ситуації та ситуації успіху; постановка близьких і далеких перспектив у навчанні.

Найбільш важливими *засобами* формування у слухачів мотивів і пізнавальних інтересів були: чітка організація процесу навчання; авторитет викладача; стиль спілкування, а також їх самостійна пізнавальна діяльність.

До дієвих *методів* стимулювання інтересу слухачів до учіння нами віднесено створення різних ситуацій, а саме: пізнавальної новизни;

емоційно-ціннісних переживань; зацікавленості та здивування; опора на життєвий досвід слухачів; навчальні дискусії, пізнавальні ігри тощо.

Ми намагалися, щоб слухачі були налаштовані на ефективний процес пізнання, відчували особисту зацікавленість ув ньому, розуміли доцільність того, що виконують. Ураховували також, що навчальна діяльність не може принести позитивний результат, якщо не виникнуть ці мотиви. Для досягнення необхідного результату, також використовувалися різноманітні *прийоми* пізнавальних мотивів: бесіда (викладач попередньо окреслює коло тих питань, які розглядатимуться на занятті); створення проблемної ситуації за допомогою або питання, або демонстрації хімічного експерименту тощо; створення ситуації успіху на основі діяльнісного підходу до навчання.

Нами враховано, що діяльність взагалі має певну структуру: розуміння й постановку цілей і задач; виконання дій, прийомів, способів; здійснення самоконтролю та самооцінки. Це саме стосується й діяльності слухачів. Крім того, формування мотивації відбувалося за такими *етапами*: створення вихідної мотивації (спонукання до нової діяльності, підкреслення попередніх досягнень, викликання відносної незадоволеності чимось із попередньої діяльності, підсилення акценту на майбутній професії, зацікавленості); посилення та підкріплення мотивації, що виникла, (інтерес до кількох способів розв'язування задач, до форм співпраці, різних видів діяльності, використання завдань різного рівня складності, підключення слухачів до самоконтролю); завершення заняття (підкреслення позитивного особистого досвіду кожного слухача, підкріплення ситуації успіху, диференційована оцінка праці, визначення труднощів і вибір шляхів їх подолання).

Отже, формування мотивації іноземних слухачів до вивчення хімії розглядаємо в межах суб'єкт-суб'єктного навчання, бо цей процес залежить як від особистості слухача, так і від зацікавленості викладача.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Якість засвоєння навчального матеріалу іноземними слухачами залежить від їх мотивації. Мотивація іноземних слухачів має свої особливості, що пов'язані з процесом їх соціокультурної адаптації. Активізація пізнавальної діяльності слухачів шляхом формування внутрішніх мотивів сприяє кращому засвоєнню навчального матеріалу з хімії.

Подальші наукові розвідки будуть спрямовані на дослідження формування мотивації іноземних слухачів на підготовчому факультеті засобами інформаційних технологій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Академічна мобільність: більше можливостей, менше клопотів [Електронний ресурс]. – Режим доступу :
http://us11.campaign-archive2.com/?u=aa712a75e3e776f4101137606&id=1f2a3dba9b&e=c1e89178c6

2. Анна Новосад. Якість вищої освіти через міжнародну складову [Електронний ресурс] / Анна Новосад. – Режим доступу :
http://us11.campaign-archive2.com/?u=aa712a75e3e776f4101137606&id=f7142e706d

3. Диченко Т. В. Методика навчання хімії іноземних слухачів підготовчих факультетів : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.02 – «Теорія та методика навчання (хімія)» / Т. В. Диченко. – К., 2015. – 19 с.

4. Закон України «Про вищу освіту» / Урядовий кур'єр. – № 146 (5275). – 13 серпня 2014. – С. 7.

5. Куликова О. В. Особенности мотивации учения иностранных студентов : автореф. дис. … канд. психологических наук : спец. 19.00.07 «Педагогическая психология» / О. В. Куликова. – Курск, 2008.– 20 с.

6. Скопина Ю. И. Химический эксперимент в сочетании со структурно-логическими схемами как средство развития познавательной активности иностранных слушателей : дис. … канд. пед. Наук : 13.00.02 / Скопина Юлия Игоревна. – Нижний Новгород, 2007. – 149 с.

7. Теорія мотиваційної діяльності вчителя [Електронний ресурс]. – Режим доступу :
http://yandex.ua/clck/jsredir?from=yandex.ua

РЕЗЮМЕ

Дыченко Т. В., Чайченко Н. Н. Особенности мотивации иностранных слушателей к обучению химии на подготовительном факультете.

В статье проанализированы особенности мотивации иностранных слушателей к обучению. Использованы теоретические и эмпирические методы исследования. Представлены результаты анкетирования иностранных слушателей подготовительного отделения Сумского государственного университета. Указаны методы, способы, средства, приемы, а также выделены этапы формирования мотивации иностранных слушателей к изучению химии.

Показано, что мотивация иностранных слушателей имеет свои особенности, обусловленные процессом их социокультурной адаптации. Формирование внутренних мотивов путем активизации познавательной деятельности слушателей способствует лучшему усвоению учебного материала по химии. Дальнейшие научные исследования направлены на изучение влияния информационных технологий на формирование мотивации иностранных слушателей к обучению.

***Ключевые слова**: иностранные слушатели, мотив, мотивация, структура мотивации, особенности формирования мотивации, адаптация, химия, подготовительный факультет.*

SUMMARY

Dychenko T., Chaychenko N. Peculiarities of motivation of foreign students to studying Chemistry at the Preparatory Department.

The article deals with the peculiarities of motivation of foreign students to studying. Theoretical and empirical research methods are used. It is shown that motivation of foreign students has its own peculiarities associated with the process of socio-cultural adaptation. The results of foreign students' survey at the Preparatory Department of Sumy State University are given. Survey analysis has shown that at the end of training the number of foreign students who are aware of the necessity of Chemistry knowledge for their future profession has increased. Preferred forms of control have changed as well: answer at the blackboard, talk with the teacher. This indicates the successful overcoming of the "language barrier" and academic adaptation.

Motivation of foreign students has its own characteristics related to the process of socio-cultural adaptation. Activation of cognitive activity of students through the formation of internal motivation contributes to better learning in chemistry. Formation of students' motivation and cognitive interests: the ways (study and consideration of personal direction of motivational sphere of each student; special organization of training activities through the establishment of educational and problematic situation; availability of the content of educational material, proposed by the teacher to the students; use the elements of didactic games at the pairs: interesting professional material; permanent establishment and 'reinforcement' of situation of success during learning process); the methods (ways of giving listeners theoretical significance of educational material; practical direction of knowledge and its application in everyday life and chosen specialty; creation of problematic situations and situations of success; setting close and distant prospects in studying); the means (precise organization of studying process; authority of teacher, communication style; independent cognitive activity of students) are given. The stages of motivation formation to studying are highlighted. The formation of internal motivation through increased cognitive activity of students helps to master educational material in Chemistry.

Further research will deal with the study of impact of information technology on motivation formation.

***Key words**: Chemistry, studying, adaptation, foreign students, motivation, Preparatory Department, motivation formation.*

УДК 371.7

О. В. Дубініна
ДВНЗ «Університет менеджменту освіти»
НАПН Украйни

ДИДАКТИЧНІ ПРИНЦИПИ ВИРОБНИЧОГО НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ АВТОСЛЮСАРІВ У ЦЕНТРАХ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ

У статті уточнено основні завдання виробничого навчання майбутніх автослюсарів у центрах професійно-технічної освіти, визначено їх особливості; розкрито зміст професійної підготовки майбутніх автослюсарів у центрах професійно-технічної освіти та обґрунтовано провідні дидактичні принципи виробничого навчання майбутніх автослюсарів у центрах професійно-технічної освіти та аргументовано їх реалізацію у практичній діяльності майстра виробничого навчання.

***Ключові слова:** професійне навчання, професійно-технічна освіта, центр професійно-технічної освіти, конкурентоспроможні робітники, дидактичні принципи навчання, виробниче навчання, автослюсарі.*

Постановка проблеми. З сучасних умов економічного розвитку країни, науково-технічного прогресу значно підвищилися вимоги до рівня класифікації робітників. Спеціальні знання, висока професійно-практична підготовка, загальна культура фахівця є обов'язковою умовою продуктивної праці будь-якого кваліфікованого робітника. Більшість підприємств відчувають гостру потребу у кваліфікованих робітниках. У зв'язку з цим зумовлюється необхідність забезпечення прогресивного характеру підготовки кваліфікованих робітничих кадрів, її модернізації відповідно до сучасних техніко-технологічних змін у виробництві. Одним із шляхів розв'язання проблеми професійно-практичної підготовки майбутніх

автослюсарів нової генерації є докорінна зміна методології, мети, дидактичних цілей, змісту, методів виробничого навчання та її забезпечення на основі компетентнісного підходу, тобто набуття ними професійних (ключових) компетенцій, створення ефективних механізмів їх використання у трудовій діяльності.

Аналіз актуальних досліджень. Поліаспектність проблеми формування професійних знань, умінь та навичок майбутніх автослюсарів у центрах професійно-технічної освіти (далі центрах ПТО) знайшла своє відображення в різних напрямах педагогічних досліджень С. Гончаренка, І. Зязюна, В. Кременя, Н. Ничкало, П. Лузана та ін. Висвітлювали проблему і зарубіжні дослідники: В. Адольф, Дж. Равен, В. Хутмахер та ін. Питання дослідження методик підготовки майбутніх автослюсарів у центрах професійно-технічної світи відображені у працях таких учених, як Д. Гоменюк, В. Васенко, В. Лозовецька, О. Торубара та ін. Проте слід зазначити, що постійне ускладнення конструкції автомобіля та підвищення вимог до професійної компетентності автослюсарів вимагає вивчення нових підходів до навчання майбутніх робітників сфери обслуговування автомобіля, а саме пошуку нових дидактичних принципів виробничого навчання майбутніх автослюсарів у центрах ПТО.

Метою статті є аналіз існуючих провідних дидактичних принципів виробничого навчання майбутніх робітників та адаптація їх до підготовки майбутніх автослюсарів у центрах ПТО.

Виклад основного матеріалу. Виробниче навчання на основі теоретичних знань формує в людини трудові навички й уміння, необхідні для виконання роботи з конкретної робітничої професії на рівні відповідної кваліфікації з належною продуктивністю праці. Оволодіти робітничою професією – значить навчитися виконувати всі типові для неї роботи з необхідною точністю та у встановлені норми часу.

Основними завданнями виробничого навчання є: формування і вдосконалення трудових навичок і вмінь; розвиток здібностей до перебудови сформованих навичок; оволодіння професійною майстерністю [2, 33].

Сформовані трудові навички і вміння дозволяють працівникові виконувати складні трудові операції з необхідною точністю, швидкістю і з мінімальними затратами енергії.

Професійна підготовка майбутніх автослюсарів у центрах професійно-технічної освіти включає в себе дві складові частини: професійно-практичну і професійно-теоретичну підготовку.

Професійно-практична підготовка за професією «слюсар з ремонту автомобіля» складає майже 80% від загального об’єму навчального часу. Даний вид підготовки майбутнього робітника сфери технічного обслуговування автомобіля передбачає практичне професійне навчання в умовах навчального закладу (виробниче навчання, навчальна практика) та

практичне професійне навчання в умовах виробництва (виробнича практика, технологічна практика та ін.) [1, 159].

Виробниче навчання майбутніх автослюсарів здійснюється в виробничо-навчальних приміщеннях (майстернях). Виробниче навчання на відміну від теоретичного навчання має деякі особливості:

- основою виробничого навчання є продуктивна праця учнів, яка підпорядковується рішенню навчально-виховних задач;
- процес виробничого навчання спрямований на формування в майбутніх автослюсарів умінь та навичок, характерних для їхньої професії;
- процес виробничого навчання відбувається на основі тісного взаємозв'язку теорії, практики та практичних умінь, навичок, що формуються на фундаментальних званнях, які із застосуванням удосконалюються, поглиблюються та розширюються;
- процес виробничого навчання має більш активний характер, ніж процес теоретичного навчання, тому майстер виробничого навчання має більш управлінські, спрямувальні та інструктивні функції, ніж викладач теоретичного навчання, і, навпаки, діяльність викладача, на відміну від діяльності майстра виробничого навчання, виконує більш інформаційну функцію;
- для того, щоб виробниче навчання проходило на високому рівні, основу складає забезпечення матеріально-технічною базою виробничих майстерень, а саме засоби праці: сучасний макет транспортного засобу для розбирання та збирання складових деталей автомобіля, макет сучасного двигуна внутрішнього згорання, «Двигуна-гібрида» (двигун, який працює на електроємкостях), під'ємник та інші засоби; предмети праці: торцеві ключі, накидні ключі, разкові ключі, головки шести гранні, головки Е, головки ЕТ, викрутка пряма, викрутка хрестоподібна, та ін. [3 с. 35].

Саме в процесі виробничого навчання в майбутніх автослюсарів створюється система професійних умінь та навичок, їх формування відповідно до професійних інтересів, формуються навички застосування знань у практичній діяльності, майбутні робітники опановують необхідний професійний досвід та основи професійної майстерності.

Процес навчання з метою успішного вирішення завдань з професійно-практичної підготовки майбутніх автослюсарів та визначення змісту, форм, методів і засобів навчання відбувається відповідно до основних дидактичних принципів.

Серед провідних дидактичних принципів процесу виробничого навчання в ПТНЗ ми можемо виокремити: навчання та виховання на основі виробничої праці; навчання на рівні сучасних транспортних та технічних засобів на основі передових методів праці; науковість, доступність і посильність навчання; наочність у навчанні; етапність навчання; оперативність знань, перенесення вмінь та навичок; свідомість та активність учнів при керівній ролі майстра виробничого навчання.

Усі перераховані нами принципи впливають на формування професійної компетентності майбутніх автослюсарів та діють у процесі всього виробничого навчання, роль цих принципів не однакова і в різних умовах виявляється роль того чи іншого принципу.

Розкриємо зміст кожного з них відповідно до професійного спрямування робітника сфери технічного обслуговування автомобілів та прослідкуємо, як вони реалізуються у виробничому навчанні майбутніх автослюсарів.

Навчання та виховання на основі виробничої праці – основний принцип виробничого навчання, реалізація якого вимагає того, щоб робота, яку виконують учні, мала виробниче спрямування, доцільність та матеріальну цінність. Учні повинні бачити результат своєї праці та мати можливість оцінити її за якісними й кількісними показниками. Такий принцип педагогічної діяльності сприяє вихованню в учнів творчого ставлення до праці, любові до власної професії, бережливого ставлення до матеріально-технічної бази. Реалізація даного процесу навчання сприяє одночасно формуванню в учнів особистісних якостей. У майбутніх автослюсарів виховується організаційний творчий підхід та відповідальність за виконання навчально-виробничих завдань [5, 89].

Рекомендована методика системи та організації виробничого навчання майбутніх автослюсарів дозволяє реалізувати найважливіший принцип виробничого навчання лише в тому випадку, якщо воно буде відбуватися на повноцінному обладнанні та сучасній техніці із застосування провідних технологічних методів праці. У таких умовах майбутні фахівці сфери обслуговування автомобіля з перших днів навчання звикають ставитися обережно до обладнання, економно витрачати предмети праці, дотримуватися техніки безпеки при роботі з засобами праці. При цьому якість і продуктивність виконаної роботи майбутніми автослюсарями в процесі виробничого навчання оцінюється за тими самими критеріями, що і на СТО, спеціалізованих автоцентрах та спеціалізованих автосалонах, що сприяє розвитку відповідального ставлення учнів до виконаної роботи, стимулює розвиток професійної компетентності та професійну майстерність.

Науковість, доступність та посильність навчання. У ході суспільно-історичного процесу взаємодії людини з оточуючим її світом відбувається накопичення людського досвіду, внаслідок чого виникає необхідність його впорядкування, систематизації. Цю функцію виконує наука й мистецтво з тією лише відмінністю, що засоби вираження досвіду в них різні [6, 85].

Для забезпечення науковості навчання майбутніх автослюсарів, майстер виробничого навчання, викладач зі спеціально технічних та загальноосвітніх дисциплін мають систематично слідкувати за розвитком науки та техніки, використовувати лише придатні для науки й техніки терміни, під час проведення інструктажу майстер, викладач повинні

обов'язково розкрити шляхи розвитку нової техніки й удосконалення найновітніших технологій обслуговування автомобіля.

Оперативність знань, перенос умінь і навичок. Задача процесу навчання на даному етапі виробничого навчання являє собою не тільки накопичення певного об'єму знань, умінь та навичок майбутніми автослюсарями, а й уміння їх оперативно застосовувати в професійній діяльності, у разі необхідності вміти адаптуватися до умов сучасного виробництва [6, 90].

Принцип оперативності використання знань, умінь та навичок постійно використовується в процесі виробничого навчання; особливо важливим є його використання при проведені інструктажів та взаємозв'язку теорії з практикою через здобуття навичок. У практичній діяльності ми часто зустрічаємося з тим, що учні на певному етапі виконання робіт вже мають низку набутих раніше навичок розв'язання технічної операції, яку вони щойно починають розв'язувати. Позитивний вплив раніше здобутих навичок на формування нових називається *переносом навичок.* Наприклад, раніше здобутті навички при навчанні фізики, а саме блоку термодинаміки, майбутній автослюсар може перенести в професійну діяльність при установці поршневої системи та колінчастого валу двигуна автомобіля (при заміні колець у поршневій системі необхідно залишити «зазор», оскільки в процесі роботи відбувається розширення молекул металу). У цьому випадку задачею майстра виробничого навчання є вміння допомогти учневі вміло поєднати раніше здобутті навички з тими, які він буде застосовувати в процесі формування нових навичок виконання певних технічних операцій [6, 90].

Швидке та легке засвоєння нових операцій, нової теми говорить про гнучкість, оперативність знань, умінь та навичок.

Етапність у навчанні. Виробниче навчання майбутніх автослюсарів відбувається поетапно. Кожному етапу в навчанні відповідає виконання певних дидактичних задач [6, 90].

Перший етап навчання – це формування вмінь та навичок щодо технічного обслуговування обладнання, яке застосовують під час ремонту автомобіля та виконання певних професійно – операційних прийомів.

Вдалому розв'язанню навчальних завдань на даному етапі навчання відповідають умови навчально-виробничої майстерні, які дозволяють проводити колективні інструктажі, оперативно контролювати вправи учнів, своєчасно надавати їм допомогу та організовувати неперервний процес ремонту автомобіля.

Другий етап навчання – виробнича практика в майстернях підприємств. На цьому етапі навчання майбутні автослюсарі вдосконалюють та поглиблюють раніше набуті знання, уміння й навички, у учнів формується вміння оперативно та якісно розв'язувати професійні

задачі, «поринають» в оточення виробництва. У процесі навчання на виробництві в учнів формується вміння користуватися технічно-інструкційною документацією в межах підприємства вже кваліфікованих автослюсарів. Дана організація навчання впливає на формування в майбутніх робітників сфери обслуговування автомобіля самостійності у прийнятті професійних рішень і почуття відповідальності за виконану роботу [6, 91].

В організації навчально-виробничого процесу є суттєвим вдале поєднання теоретичного матеріалу з практичним, тобто раніше здобутті знання, уміння й навички на уроках теоретичного навчання в межах навчальної програми з професії слюсар з ремонту автомобілів. А саме знання з фізики, математики, інформатики, фізики, а також знання зі спеціальних технічних дисциплін: будова, експлуатація та ремонт автомобіля, матеріалознавство, слюсарна справа, безпека життєдіяльності, охорона праці тощо забезпечують успіх у формуванні основ професійної майстерності в учнів центрів ПТО.

Процес виробничого навчання майбутніх автослюсарів завжди будується за певною системою. Під системою виробничого навчання ми розуміємо певну структуру професійно-практичної підготовки майбутніх робітників сфери обслуговування автомобіля, яка забезпечує формування професійної компетентності в майбутніх автослюсарів у центрах професійно-технічної освіти. Система виробничого навчання постійно змінювалася та вдосконалювалася відповідно до розвитку машинобудівної галузі країни. У різний час по-різному застосовувалися системи виробничого навчання, а саме: предметна, операційна, операційно-предметна, моторно-тренувальна система, операційно-комплексна та ін.

Проаналізуємо кожен вид системи виробничого навчання відповідно до формування професійної компетентності в процесі навчання майбутніх автослюсарів.

Предметна система. Предметна система виробничого навчання виникла в умовах ремісничого виробництва, коли навчання проводилось у формі індивідуального учнівства. В основу навчання була покладена ідея послідовного формування вмінь і навичок виготовлення окремих деталей певного завершеного виробу [6, 92].

Учні набувають умінь і навичок одночасно з кількох операцій, які входять до змісту конкретної професії. Дана система впроваджувалася Аксельом Міккельсеном [6, 94].

За даною системою робота учнів може включати три етапи: чисті вправи, попереднє застосування вправ, остаточне застосування вправ.

Так, відповідно до даної системи, навчання майбутні автослюсарі спочатку вчаться обробляти метал, виготовляти найпростіші деталі з поступовим ускладненням ручної праці, а потім вже вміти усувати

неполадки в двигуні автомобіля. При цьому вивчення операцій які входять до технічного процесу відсутнє. Позитивною ознакою даної системи навчання майбутніх автослюсарів є те, що учні в короткий термін часу виконання професійно поставленої задачі бачать її кінцевий результат, що є моральним стимулом у формуванні впевненості в своїх професійних діях.

Операційна система навчання має безліч переваг у формуванні професійної компетентності в майбутніх автослюсарів. Вона забезпечує посильність навчання, оскільки послідовність засвоєння операцій може бути довільною або в порядку зростання складності; розширює можливість для встановлення зв'язку теорії з практикою; гарантує повноту навчання; має більші можливості щодо контролю за розвитком та якістю формування знань, умінь та навичок учнів.

На жаль, дана система навчання має і певний недолік: навчання безлічі операціям без постійного їх закріплення призводить до збільшення терміну адаптації до виробництва майбутніми автослюсарями. Також вона не забезпечує навичок формування виконання комплексних операцій, відбувається ізолювання, що призводить до нечіткої уяви про значення технічної операції.

Недоліки операційної системи настільки істотні, що нині вона в чистому вигляді майже не застосовується.

За *операційно-предметною системою* виробничого навчання учні спочатку послідовно вивчають окремі операції, а потім переходять до виготовлення виробів.

Ця система розроблена в XIX ст. С. Владимирським. Він запропонував застосовувати операційну систему лише на початковій стадії вивчення «ремесла». На його думку, увагу треба приділяти комбінаціям операцій при виготовленні корисних і типових для певної спеціальності виробів [4, 389].

Операційно-предметну систему можна розглядати як спробу вдосконалити операційну систему. У межах операційно-предметної системи формування певних дій відбувається у процесі виготовлення окремих виробів, складність яких постійно зростає. Скажімо, перший виріб виготовляється на базі 5-6 нескладних операцій, наступний – такої самої кількості операцій, але більш складних. Широкого застосування ця система не набрала, учні не могли виконувати операції на потрібному рівні якості, оскільки в процесі навчання не приділялося потрібної уваги вправам для формування окремих умінь і навичок. Навіть при незначних змінах технологічного процесу робота учнів значно ускладнювалася.

При підготовці до виготовлення кожного з виробів спеціально вивчаються особливості відповідних операцій, і у випадку необхідності виконують спеціальні, допоміжні вправи для оволодіння особливо важкими прийомами або елементами прийомів. Але в даній системі відсутня комплексність при вивченні операцій. На початковому етапі відсутня продуктивна праця. Увага не спрямована на формування

загально-трудових умінь, організацію робочого місця, планування, розв'язання проблемних задач, розвиток мислення; перевага полягає в тому, що відбувається відпрацювання прийомів, які впливають на формування в учнів трудових умінь.

Висновки. Отже, професійна підготовка майбутніх робітників у центрах професійно-технічної освіти поєднує професійно-практичну і професійно-теоретичну підготовку. Виробниче навчання майбутніх автослюсарів базується на змісті таких дидактичних принципів, як: навчання та виховання на основі виробничої праці, навчання на рівні сучасних транспортних та технічних засобів, на основі передових методів праці, науковість, доступність та посильність навчання, наочність у навчанні, етапність навчання, оперативність знань, перенесення вмінь та навичок, свідомість та активність учнів при керівній ролі майстра виробничого навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Державні стандарти професійної освіти: теорія і методика : монографія / за ред Н. Г. Ничкало. – Хмельницький : ТУП, 2002. – 334 с.

2. Дубініна О. В. Психолого-педагогічні умови формування професійної компетентності у майбутніх автослюсарів в центрах професійно-технічної освіти / О. В. Дубініна // Наук. часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Сер. 13 : Проблеми трудової та професійної підготовки : зб. наук. праць. – К. ; Ялта, 2011. – Вип. 17. – С. 32-40.

3. Дубініна О. В. Сучасні тенденції формування професійної компетентності майбутнього автослюсаря в центрах професійно-технічної освіти / О. В. Дубініна // Сб. тезисов IV Междунар. науч.-практ. конф. «Качество технологий – качество жизни»(15-19 сент. 2011 г., г. Харьков). – Х., 2011. – С. 34–36.

4. Зайченко І. В. Педагогіка : навчальний посібник / І. В. Зайченко. – Чернігів, 2003 . – 528 с.

5. Закон України «Про організації роботодавців, їх об'єднання, права і гарантії їх діяльності» № 5026-VI від 22.06.2012 / Верховна Рада України [Електронний ресурс]. – Режим доступу :

http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/5026-17.

6. Устемиров К. У. Методика обучения общетехническим и специальным дисциплинам / К. У. Устемиров, И. Б. Васильев, Т. А. Девятьярова. – Алматы : РАД и АЛ , 2006 . – 304 с.

РЕЗЮМЕ

Дубинина О. В. Дидактические принципы производственного обучения будущих автослесарей в центрах профессионально-технического образования.

В статье уточнены основные задачи производственного обучения будущих автослесарей в центрах профессионально-технического образования, а также определены их особенности; раскрыто содержание профессиональной подготовки будущих автослесарей в центрах профессионально-технического образования и обоснованны ведущие дидактические принципы производственного обучения будущих автослесарей в центрах профессионально-технического образования и аргументирована их реализация в практической деятельности мастера производственного обучения.

***Ключевые слова**: профессиональное обучение, профессионально-техническое образование, центр профессионально-технического образования, конкурентоспособные рабочие, дидактические принципы обучения, производственное обучение, автослесари.*

SUMMARY

Dubinina O. Didactic principles of industrial training of future auto mechanics in the centers of vocational education.

This article clarified the main tasks of industrial training in the centers of the future auto mechanics vocational education among which we highlight: the formation and improvement of skills and abilities; development of skills to the restructuring of existing skills; mastery of professional skills. It was found out that training of future auto mechanics in the centers of technical and vocational education includes two parts: professional and practical and theoretical vocational training.

The features of job training of future auto mechanics in the centers of vocational education are characterized.

It was determined that in the process of vocational training of future auto mechanics, a system of professional skills is developed, their formation according to professional interests is done, skills to apply knowledge in practical activities are formed, future work necessary to master the basics of professional experience and professional skills is done.

Training of future auto mechanics takes place in the workshops. Industrial training in contrast to theoretical learning has some features: the basis of industrial training is the productive labor of students, which is a subject to decision of the educational tasks; the process of industrial training is aimed at developing future mechanics and skills specific to their profession; the process of industrial training is based on close interaction between theory, practice and practical skills, which are formed on the fundamental basis.

The author substantiates didactic principles of industrial training of future auto mechanics in the centers of vocational education (training and education on the basis of productive work, learning at the level of modern transport and equipment, on the basis of advanced methods of work, science, accessibility and affordable training, presentation in training, the phasing of training, knowledge, efficiency, transfer of skills, awareness and activity of students under the leadership of the master of inservice training).

***Key words**: vocational training, vocational education, center of vocational education, competitive performance, didactic principles of education, job training, car mechanics.*

УДК 378.637.016:78(043.3)

О. В. Єременко
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОРІЄНТИРИ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ МИСТЕЦЬКО-ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОФІЛЮ

У статті розкрито сутність та проаналізовано теоретичні підходи до підготовки фахівців з музичного мистецтва. Підкреслено, що підготовка спеціалістів художньо-педагогічного профілю базується на теоретичних підходах, що розкривають національну парадигму підготовки професіоналів у сфері мистецтва, гуманістичні основи музичного навчання, аксіологічні підходи до навчання музикантів-педагогів, екзистенційно-емоційний напрям музичного навчання, прогностичні орієнтири професійної підготовки. Обґрунтовано провідні узагальнені позиції щодо визначної ролі консолідаційного підходу як теоретичної основи означеної підготовки.

***Ключові слова:** фахівці з музичного мистецтва, національна парадигма, гуманістичні основи, аксіологічні підходи, акмеологічна спрямованість навчання майбутніх фахівців.*

Постановка проблеми. Своєчасність та доцільність теоретичного обґрунтування якісно нових можливостей у змісті й методичному забезпеченні навчального процесу інститутів мистецтв педагогічних університетів та музично-педагогічних факультетів зумовлено необхідністю вирішення протиріччя між недостатньою науковою розробкою означеного питання й потребами сучасної практики.

Крізь призму зазначеного винайдення оригінальних підходів до з'ясування цієї проблеми пов'язано з обґрунтуванням питань стосовно її теоретико-методологічного висвітлення.

Аналіз актуальних досліджень. Вітчизняна вища школа має значні здобутки в галузі підготовки майбутніх фахівців до діяльності в музично-педагогічній сфері (Е. Абдуллін, Л. Арчажникова, А. Козир, О. Михайличенко, Г. Ніколаї, О. Олексюк, О. Отич, В. Орлов, Г. Падалка, Г. Побережна, О. Ростовський, О. Рудницька, Т. Танько, О. Хижна, В. Шульгіна, О. Щолокова та ін.). Утім, аналіз методологічної та методичної літератури з досліджуваної теми, а також вивчення практичного досвіду організації навчального процесу на різних рівнях підготовки майбутніх фахівців дозволяє зробити висновок, що в численних і вагомих за теоретичними й прикладними результатами надбаннях педагогічної науки залишаються поза увагою проблеми комплексного дослідження теорії та практики підготовки фахівців мистецько-педагогічного профілю.

З цих позицій, провідну ідею (**мету**) даної роботи сконцентровано в розкритті пріоритетних концептуальних положень, на яких ґрунтується процес підготовки фахівців з мистецтва в педагогічних університетах.

Виклад основного матеріалу. Слід підкреслити, що сучасні теоретико-методологічні підходи до підготовки фахівців у галузі мистецької педагогіки впливають на вибір педагогічних стратегій і методів навчання. З огляду на те, що методологічні засади в системі освіти розуміються як найзагальніші концептуальні положення, дія яких розповсюджується на всю педагогічну діяльність [2, 42], ми визначаємо методологічні засади означеної підготовки як систему узагальнених теоретичних знань, що виконують роль провідних концептуальних позицій, на яких ґрунтується процес підготовки фахівців у галузі мистецтва. Обґрунтування методологічного плюралізму уможливлює визначення провідних методологічних засад у теорії та практиці підготовки фахівців музично-педагогічного профілю, а саме: національна парадигма підготовки фахівців з мистецтва; гуманістична основа музичного навчання; аксіологічні підходи до навчання музикантів-педагогів; екзистенційно-емоційний напрям мистецького навчання та його акмеологічна спрямованість, а також прогностичні орієнтири підготовки фахівців.

Національна парадигма підготовки фахівців з мистецтва як діалектики особливого і загального в культурі забезпечує соціалізацію

майбутніх фахівців, засвоєння ними національної та загальнолюдської культури і передбачає розвиток їх ціннісних орієнтацій у напрямі опанування національної культури, а також застосування в навчальному процесі на рівні художнього пізнання, поряд із творами світового мистецтва, національної музики. Як підкреслює Г. Падалка, в умовах оновлення змісту вищої мистецької освіти розвиток ціннісних орієнтацій майбутніх фахівців соціокультурної сфери неможливий поза глибоким усвідомленням національних витоків художньої культури [2, 16].

Аналіз наукової літератури доводить, що національні орієнтири в навчальному процесі є важливою умовою соціалізації майбутніх фахівців, засвоєння ними національної та загальнолюдської культури і передбачають формування аксіологічного досвіду вихованців у національному контексті, що уможливлює формування їх художнього досвіду в такій площині, координатами якої виступають художні цінності [3, 66–67].

Загалом, розвиток здатності студентів до визначення специфіки національного в мистецтві через відповідний комплекс художньо-виражальних засобів сприяє уникненню протиставлення культур, утіленню національних підходів у навчальний процес. Надання художній творчості національних авторів пріоритетного місця в навчальних програмах, формування у майбутніх фахівців особливої професійної відповідальності за розповсюдження кращих зразків національного мистецтва в суспільстві виступають одними з дієвих шляхів утілення національних засад підготовки. Отже, розвиток національної культури тлумачиться нами як процес урівноваження, взаємозв'язку загальнолюдських і національних цінностей, традицій, надбань. Крім того, національна культура майбутніх фахівців передбачає осягнення всесвітньої мистецької спадщини на основі художнього пізнання національних витоків мистецьких образів. Це означає, що «універсально-загальнолюдське містить у собі індивідуально-національне» [2, 66].

Вивчення та аналіз педагогічних надбань теоретиків і практиків освіти уможливлює розуміння нами *гуманістичної основи музичного навчання* в контексті формування ціннісного ставлення вихованців до мистецтва, до педагогічної та науково-дослідницької діяльності, їх здатності до глибокого переживання людських цінностей, втілених у художніх образах та адекватної оцінки мистецьких здобутків у інтерпретації музики, наслідків викладацької діяльності й результатів науково-дослідницьких пошуків.

Вивчення та аналіз педагогічних надбань теоретиків і практиків освіти уможливлює розуміння нами гуманістичної спрямованості підготовки студентів як актуалізації теоретичного й методичного досвіду в контексті особистісно спрямованого навчання, що забезпечується реалізацією оцінного ставлення вихованців до музичних явищ з позицій духовних цінностей, удосконаленням індивідуалізованих форм навчання, підготовкою учасників навчально-виховного процесу до діалогічної взаємодії.

Аксіологічні підходи до навчання музикантів-педагогів розглядаються в контексті формування їх духовної культури, що передбачає розширення мистецької обізнаності, здатність до глибокого переживання духовних цінностей, втілених у художніх образах, спроможність до самостійної оцінки життєвих і мистецьких цінностей, здатність до духовної самореалізації в мистецько-педагогічній діяльності.

Аналіз наукової літератури дає уявлення про сучасний стан розробленості проблеми як у цілому, так і в окремих її аспектах. Висвітлення питань змісту й типології цінностей, значення їх як чинників функціонування суспільства з точки зору філософів (А. Здравомислов, М. Каган, Б. Чагін) уможливлює з'ясування факторів, які впливають на формування аксіологічних установок. Варіативність застосування аксіологічних тенденцій у педагогіці забезпечується багатоаспектністю та різноспрямованістю підходів до розуміння та класифікації цінностей. Так, духовні цінності досліджуються в концепціях І. Беха, В. Дряпіки; провідні аспекти педагогічного професіоналізму крізь призму формування його ціннісних основ розроблено в наукових працях Є. Бондаревської, В. Сластьоніна, Є. Шиянова. Проаналізовані результати наукових пошуків з питань музикознавства, психології художньої творчості (Б. Асафьєв, О. Костюк, В. Медушевський, Є. Назайкінський) покладено в основу обґрунтування концепції впливу різних видів і жанрів музичного мистецтва на формування ціннісних орієнтацій особистості в художній сфері. Дослідження змісту й основних компонентів ціннісних орієнтацій юнацтва в художній сфері (О. Олексюк, Г. Падалка, Р. Шульга) сприяють забезпеченню необхідної спрямованості навчального процесу в галузі мистецько-педагогічної освіти.

Упровадження аксіологічних орієнтирів у підготовку фахівців у галузі мистецької педагогіки актуалізує проблему формування їх духовної культури «як системи життєвих сенсів людини, пов'язаної з внутрішнім психічним її життям і спрямовану на реалізацію гуманістичних цінностей у діяльності» [2, 32]. Аналіз педагогічного доробку теоретиків і практиків освіти та наші спостереження переконують у тому, що аксіологізація навчального процесу передбачає вирішення таких завдань, як: реалізація педагогічної проекції мистецького матеріалу у площині ціннісного бачення; опанування видами художньої діяльності, які є ціннісно спрямованими у здійсненні завдань професійного втілення; розвитку вмінь діалогової форми художньо-педагогічного спілкування.

Одним із провідних методологічних орієнтирів виступає *екзистенційно-емоційна спрямованість мистецького навчання*. Екзистенційно-антропологічні позиції світогляду, що увібрали в себе наважливіші риси української ментальності (кордоцентризм, свобода індивіда, атеїзм, екзистенціалізм, прагнення до самопізнання і само реалізації) стали підґрунтям у розробці провідних орієнтирів мистецького навчання з точки

зору екзистенції. Аналіз наукових джерел уможливлює розуміння нами екзистенції як життєвого досвіду, що наповнюється емоціями, які активізують внутрішній світ людини в напрямі поєднання прагнення до самопізнання, саморозуміння з особистісними якостями; з емоційністю.

Суттєвим аспектом теоретичних засад підготовки фахівців мистецько-педагогічного профілю в контексті модернізації освіти є дослідження її *акмеологічних перспектив*. Реалізація акмеологічного підходу до професійної підготовки майбутніх учителів, за ствердженням А. Козир, здійснюється засобами застосування акмеологічних освітніх технологій, адже вони сприяють активізації внутрішнього потенціалу студентів (мотиваційно-цільової сфери їх особистості; здібностей, вольових якостей, самосвідомості) як умови сходження особистості до свого акмерівня. Специфіка акмеології, відносно інших наук про людину, полягає в тому, що вона досліджує весь життєвий та професійний шлях особистості. Крім того, А. Козир розглядає акмеологію художньо-творчої діяльності у співвідношенні з її сутнісними загальними характеристиками, а саме: через вплив особистісних характеристик суб'єкта цієї діяльності (включаючи здібності, духовні потреби творчої особистості, мотивацію, сприйняття художніх творів тощо) на мистецький результат і творчі досягнення [1, 118].

Визначення акмеологічних підходів тісно пов'язане з обґрунтуванням *прогностичних тенденцій* підготовки фахівців. *Прогностичні орієнтири* підготовки фахівців у сфері мистецької педагогіки застосовуються нами відповідно до нових вимог розвитку освіти в напрямі активізації особистісно-соціального підходу, сутність якого полягає в забезпеченні професійної самореалізації окремої особистості як члена громадянського суспільства України.

На вищезазначених теоретичних ідеях ґрунтується положення щодо провідної ролі консолідаційного підходу в системі підготовки фахівців музично-педагогічного профілю. З цих позицій, центральною ланкою забезпечення ефективності підготовки фахівців мистецтва виступає впровадження консолідаційного підходу, що забезпечує взаємодію мистецько-фахового, педагогічно-практичного, науково-дослідницького напрямів навчання при збережені змісту кожного з них. Кожен із цих рівнозначущих напрямів, відзначаючись власною специфікою, характеризується внутрішньою спорідненістю й тяжіє до взаємодоповнення, взаємозумовленості та співіснування.

Кожен з означених напрямів (мистецько-фаховий, науково-дослідницький, педагогічно-практичний) забезпечується залученням майбутніх фахівців до *пізнавально-пошукової, оцінювально-інтерпретаційної і творчо-продуктивної* діяльності, які, маючи власну специфіку, відзначаються внутрішньою спорідненістю і тяжіють до взаємопроникнення і взаємозбагачення. Консолідаційне застосування пізнавальної, оцінювальної і творчої діяльності створює фундамент для

досягнення внутрішньої цілісності навчальних дій студентів. Так, пізнавальна діяльність містить можливості для оцінювання отриманої інформації, для реалізації творчих підходів студентів у оволодінні певними знаннями. Оцінювальні дії не можуть не супроводжувати процеси пізнання і творчості. Творчі підходи, у свою чергу, суттєво збагачують пізнавальну діяльність, а також створюють умови для продуктивного оцінювання результатів пізнання.

Висновки. Таким чином, висвітлений у статті матеріал дає можливість стверджувати про своєчасність і доцільність актуалізації означеної проблеми й вимагає необхідність її розробки у площині відповідної наукової парадигми сучасної національної освіти. Саме в такому контексті стратегія перспективної розбудови вищої мистецької освіти має орієнтуватися на розвиток наукової думки в напрямі розробки оригінальних і ефективних методик навчання та їх теоретико-методологічного осмислення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Козир А. В. Професійна майстерність учителів музики: теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти : [монографія] / А. В. Козир. – К. : Вид-тво НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2008. – 380 с.

2. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Г. М. Падалка. – К. : Освіта України, 2008. – 274 с.

3. Філософія : підручник для вищої школи / за ред. В. Г. Кременя, М. І. Горлача. – 3-є вид., перероб. та доп. – Х. : Прапор, 2004. – 736 с.

РЕЗЮМЕ

Еременко О. В. Теоретико-методологические ориентиры подготовки специалистов музыкально-педагогического профиля.

Статья посвящена изучению теоретико-методологических основ подготовки специалистов в сфере искусства в педагогических университетах. Подчеркивается, что подготовка специалистов художественно-педагогического профиля базируется на теоретических подходах, раскрывающих национальную парадигму подготовки профессионалов в сфере искусства, гуманистические основы музыкального обучения, аксиологические подходы к обучению музыкантов-педагогов, экзистестенционально-эмоциональное направление музыкального обучения, прогностические ориентиры профессиональной подготовки. Раскрывается главная роль консолидационного подхода как теоретической основы рассматриваемой подготовки.

Ключевые слова: *специалисты по музыкальному искусству, национальная парадигма, гуманистические основы, аксиологические подходы, акмеологическая направленность обучения будущих специалистов.*

SUMMARY

Yeremenko O. Theoretical and methodological guidelines for the preparation of specialists of music-pedagogical profile**.**

The article is devoted to the theoretical-methodological bases of training of the specialists in the field of art at the pedagogical universities. It is emphasized that training of specialists of artistic-pedagogical profile is based on theoretical approaches that reveal the national paradigm of professional training in the sphere of arts, humanistic foundations of music education, axiological approaches to the training of musicians-teachers, existential-emotional direction of musical education, predictive prognostic guidelines of professional training. The main role of the consolidation approach as a theoretical basis of the considered training is revealed.

The outlined approach ensures that interaction of musical and professional, pedagogical and practical and research areas of training specialists of the artistic-pedagogical profile, the unity of cognitive-searching, appraising and interpretative, creative-productive activities while preserving the contents of each, and justifies the main principles of the implementation of this training and the basic guidelines for its modifications.

It is emphasized that special musical training in the context of training in the art cannot be interpreted lower in rank; it is subject to the research priorities of the educational process. Besides, pedagogical direction in the context of a holistic process of training in music and arts also has no right to cede any of the performing or research, as in future educational activities of specialists of the highest qualification level of the teaching skill is no less important than other areas of training.

It is stressed that cognitive activity includes opportunities for assessment of the information received, implementation of creative approaches of the students in the mastery of certain knowledge. Evaluation of actions can accompany the processes of learning and creativity. Creative approaches, in turn, significantly enrich educational activities as well as create conditions for a productive assessment of the results of cognition.

***Key words**: specialists in musical art, national paradigm, humanistic foundations, axiological approaches, acmeologic orientation of future specialists' training.*

УДК 821.161.2.09-1:378.147

В. А. Захарова
Сумський державний педагогічний
університеті імені А. С. Макаренка

ФОРМУВАННЯ ВМІНЬ СТУДЕНТІВ РОЗРІЗНЯТИ ХУДОЖНЮ ДЕТАЛЬ ПІД ЧАС РОБОТИ НАД ПОЕЗІЄЮ ЛІНИ КОСТЕНКО

У статті розглядається робота над текстами поетичних творів Ліни Костенко як засіб вироблення вмінь студентіврозрізняти художню деталь. Доведено, що втілення емоційних станів у художнє слово відбувається на високому мистецькому рівні за допомогою досконалих засобів поетичної техніки.Особлива увага приділена колористиці, яка розглядається як засіб поетичної виразності під час вироблення вмінь студентів-філологів розрізняти художню деталь та з'ясовувати її емоційно-смислову роль у поетичному тексті.

***Ключові слова**: поезія Ліни Костенко, естетична виразність, колористика, художня деталь, уміння студентів, образ ліричної героїні.*

Постановка проблеми. Серед пріоритетних вимог, що висуваються перед студентом філологічного факультету, значна увага приділяється формуванню вмінь розрізняти художню деталь під час роботи над текстами художніх творів.Зі сформованими вміннями виділяти художню деталь та визначати її смислову й естетичну функціїстудентам – майбутнім учителям української літератури – буде набагато простіше опанувати поетику твору в цілому. Використання художньої деталі в текстовій діяльності розраховане на появу естетичних емоцій у читача-реципієнта. Поетика віршів Ліни Костенко вражає не одне покоління її дослідників, а проблема підсилення емоційно-естетичного сприйняття художніх образів стоїть досить гостро. Тому закономірною є увага літературознавців та педагогів, методистів до творчого доробку Ліни Костенко. З огляду на вищевідзначене констатуємо актуальність обраної теми.

У статті орієнтувалися на дослідження психологів, які доводять, що збудження, яке виникає в зорових центрах головного мозку людини, поширюється також на слухові органи, і, навпаки, слухові відчуття розповсюджуються на зорові центри. Таким чином, створюються якісно нові переживання, що виникають на основі цілісної реакції свідомості. Повноцінне сприйняття художнього образу уподібнюється сприйняттю навколишньої багатоплощинної дійсності, яка відображається в головному мозку цілісно, тобто в єдності слухових і зорових вражень. Ця теза є пріоритетною в роботі над текстами поезій Ліни Костенко саме в аспекті тлумачення семантики кольору, смислового навантаження художніх деталей, у зображенні почуттів та передачі динаміки переживань ліричної героїні, у передачі краси рідної природи і тих відчуттів, які виникають у ліричної героїні при сприйнятті неповторної навколишньої дійсності.

Аналіз актуальних досліджень. Шляхи вирішення порушеної у статті проблеми знаходимо на сторінках наукових і науково-методичних публікацій. Спробу розглянути питання особливостей поетичного світу Ліни Костенко знаходимо в Л. Ставицької, яка звертає увагу студентів на тонке філологічне чуття поетеси [6, 29]. Етико-гуманістичний зміст лірики Ліни Костенко став предметом дослідження О. Ковальчук. Головні гуманістичні орієнтири інтимної лірики поетеси можуть служити матеріалом у системі літературної освіти. Однак малодослідженою залишається проблема вироблення вмінь студентів виділяти художню деталь під час аналізу поетичних текстів.

Мета статті – дослідити потенційні можливості поетичного тексту в формуванні вмінь студентів-філологів виділяти художню деталь та визначати її емоційно-смислову роль у художній тканині твору.

Методологія дослідження. У даній статті тексти Ліни Костенко розглядаємо як «поле методологічних змагань» (Р. Барт) [1, 491], оскільки в процесі їх аналізу вдаємося до усвідомлення можливостей тексту та сприймаємо їх як такі, що рухаються в межах традиції, напряму, творчого процесу тощо. Пізнаємо та осягаємо поетичні тексти, ураховуючи, що їм властива багатозначність. А це означає, що «він (поетичний текст – В.З.) має не просто кілька значень, але те, що в ньому здійснюється властива йому множинність сенсу – множинність така, що не підлягає усуненню, а не та, що є тільки припущенням» [1, 493].

Виклад основного матеріалу. Поетеса з тонким відчуттям поетичного слова демонструє свій талант в естетичній виразності слова, що найяскравіше виявляється в поезії, яка пробуджує уявлення та творчу фантазію студентів. Працюючи над текстами Ліни Костенко, студенти на практичних заняттях із літературознавчих дисциплін чітко виділяють такі естетично важливі аспекти слова, як фізичний (чуттєвий) і семантичний (смисловий), необхідні для створення художнього образу. Завдяки звуковим властивостям слово створює естетичний ефект. Літературознавча

наука виявляє інтерес до естетичних засобів мови і мовлення, пов'язує їх з емоційністю й духовністю.

Послуговуючись методологією Ролана Барта («…текст вимагає, щоб ми зліквідували, або хоча б скоротили дистанцію між письмом і текстом, не намагались екстраполювати все сильнішу персону читача на твір, а об'єднували читача й письмо в єдину знакову дійсність» [1, 494]), студенти намагаються скоротити відстань між ліричним твором та безпосередньо текстом Ліни Костенко. Характеризуючи образ ліричної героїні, читачі відзначають її пріоритетні риси, серед них – уміння глибоко й точно почувати й розуміти. Різнобарвні нюанси любовних почуттів зафіксовані поетичним словом її авторки. Літературознавці пояснюють, що втілення емоційних станів у слово відбувається на високому мистецькому рівні за допомогою досконалих засобів поетичної техніки, що відіграють пріоритетну роль у семантиці, синтаксисі та звуковій організації художнього мовлення, виділяють і посилюють головні елементи мовленнєвої комунікації. Використання їх у текстовій діяльності розраховане на появу естетичних емоцій у читача-реципієнта. У вузівському вивченні літератури ним є студент, якого розглядаємо як реципієнта, здатного ввійти в художню комунікацію «художній текст – читач», де прикінцевою ланкою є читач, який і завершує цей комунікативний ланцюг. Даний ланцюжок художньої комунікації майбутньому вчителю української літератури доведеться реалізовувати на своєму робочому місці, тому розглядаємо як пріоритетні вміння студентів-філологів працювати над розрізненням художньої деталі та з'ясуванням її емоційно-смислової ролі.

Послуговуємося тим, що в основі будь-якого художнього образу лежать конкретно-чуттєві враження про навколишній світ, які, нанизуючись на досвід та уяву й фантазію письменника, спроможні будувати нові художні реалії, за допомогою яких неповторно та виразно відображається світ. Виходимо з тези про емоційно-естетичне сприйняття художніх образів літературних творів, що відбувається тоді, коли поєднуються почуття, уявлення, асоціативне мислення. Це складний багаторівневий процес, зумовлений духовним світом особистості, яка сприймає твірнабутим життєвим досвідом, психологічними особливостями, кругозором. Процес осягнення образу передбачає мобілізацію знань і вмінь, які дають змогу зрозуміти почуття й переживання, відображені в творі, відчути їх, як свої власні, адже, на думку Гегеля, художня фантазія робить зміст поетичним, осягаючи його таким способом, що він не стоїть перед нами як архітектурний, скульптурно-пластичний чи живописний образ і не вчувається більше в тонах музики, які звучать, а може бути переданий лише мовою, словами, прекрасним з погляду мови їх поєднанням [2, 192–193], тому змістом лірики є «суб'єктивність, внутрішній світ, споглядальна, чуттєва душа» [2, 225].

Впливаючи на студента-читача сугестивно, поезія Ліни Костенко викликає емоційно-естетичне сприйняття мистецької мови, коригуючи механізми переживання, мислення, пам'яті, уваги. Щоб сприйняти художній зміст твору, спочатку має бути задіяна творча уява, а засоби естетичної виразності поезії Ліни Костенко в цьому надають неабияку допомогу. Важливим є вміння правдиво і зрозуміло вказати на виражальне значення образів літературно-мистецьких творів. Як засвідчує дослідницька робота над текстами поезій Ліни Костенко, авторка щиро любила природу. Поезії про сад, осінь і ліс створюють в уяві читача неповторні картини української природи, багатої на кольори. Художні засоби, над якими працюють студенти, увиразнюють вірш, роблять рядки глибокими за суттю, охудожнюють звичні фізичні процеси та явища, роблять їх виразними. Метафоричний епітет «самотканий дощ» студенти виділяють як зорову деталь. Вислів «цвітастий ситець літа» збільшує контраст між літом та осінню, набагато скупішої на кольори.Подібні зорові деталістуденти виділяють у вірші «Виходжу в сад, він чорний і худий …» [4, 342], що є зразком інтимної лірики. Вірш пройнятий почуттям любові до природи, що облагороджує людину, робить її думки чистими, світлими, а погляди – піднесеними, гармонійними, неповторними. Дослідження доводить, що поетеса майже не використовує складних стилістичних конструкцій.Семантику кольору студенти визначають джерелом поетичної експресії ліричних творів Л. Костенко.

Під час роботи над текстами виходимо з позицій про естетичну природу мови, що полягає в універсальності слова, у багатоманітності його образних значень, які реалізуються та актуалізуються через художній контекст. Для поетичного тексту Ліни Костенко характерними є змістово-концептуальна і змістово-підтекстова інформація, що потребують проникнення у глибинний смисл тексту і мають естетично-художній характер. Поетеса любить природу і розуміє її. Для неї ліс є живим («цей ліс живий»), бо в нього «добрі очі», як у людини. У цьому баченні лісу студенти спостерігають відлуння дитячої фантазії. Ставлення ліричної героїні до природи інколи набуває інтимно-довірливих інтонацій. Найбільше вражає це виявлення в поезії «Виходжу в сад, він чорний і худий» [4, 342].Читачі бачать осінь то як свято золотавих барв, то як майстерно виписаний кольором один живописний мазок. Студенти у процесі роботи з віршами помічають, що колірна ознака неба здатна привернути увагу читача. Під час визначення семантики кольору студенти виділяють вірш «Осінь жагуча», що є суцільною метафорою. Поезія наповнена кольорами й переливами врожайної осені, яка щедра на золотий хліб, груші й виноград. Віршорядок «могутні чресла золотого стану» [4, 333] створює в уяві його читачів яскраву картину, наповнену сонячними кольорами. Це багата на пшеничне добро нива, яка «золотом» і переливами притягує зір, змушує кожного перехожого

милуватися працею невтомного хлібороба. «Червонощокі ружа» [4, 333] вияскравлюють зорову картину, що постає в уяві читача, надають їй емоційності. Студенти звертають увагу на змістовий компонент вірша «Вкосі янтарній нитка сивини» [4, 333] та припускають, що осінь є тією порою року, яка є найулюбленішою та найбільш привабливою з точки зору її краси та різнобарв'я. До такої думки спонукає скрупульозна робота над поезією досліджуваного автора. «Біляві яблука» і «жовта раса груш» є постійними атрибутами пізнього літа. Ці та інші зорові деталі створюють в уяві студентів неперевершену картину багатого на щедрий урожай літа. Студенти роблять висновок про пріоритетну роль колористики у творенні картини багатої природи, що несе людині матеріальні цінності, добробут, достаток у дім.

Під час аналізу пейзажної лірики вдосконалюється пізнання студентами мови художнього тексту. Цей процес здійснюється через сприйняття мовних одиниць до уявлень, від уявлень – до художнього образу. Зорові образи поезії розвивають емоційно-естетичну чутливість студента-читача. Цьому певною мірою сприяє асоціативний аналіз художнього тексту, оскільки слово в художньому мовленні виконує сугестивну функцію, виражає оцінне ставлення до дійсності через образні й емоційні асоціації. Тому естетичний вплив мови віршів поетеси на студентів пов'язаний як зі змістом висловлювання, так і з його формою.

Розглядаючи вірш «На оболонях верби у болоньях …», студенти виділяють епітет з ознаками колористики – « … пелехатий сонях пасе траву в блакитному дощі» [4, 341] та відзначають його свіже й неповторне звучання. Завдяки зоровим деталям створюється яскрава й переконливо прекрасна пора ранньої осені з її дощами, «пелехатим» соняшником, «мислителем-чорногузом». Колір золота знаходимо та спостерігаємо його роль і значення, смислове навантаження у вірші «Рожеві сосни». Тексти поетеси дещо складні для сприймання, їх треба читати, думати й замислюватися над тими сутнісними проблемами, що їх оголює авторка. Поступовий зв'язок студента-читача з ліричним героєм об'єднується в одне ціле та творить неповторний гармонійний стан, у якому хочеться сперечатися, погоджуватися, жити і любити. Студенти виділять метафоричний епітет «березова зима», щомає семантику кольору та увиразнює поетичний образ плинності часу. Лірична героїня авторки вміло й тонко передає кольори навколишнього життя: «рожеві сосни», «смарагдова вечірня тишина», «золотом прошита … березова зима». «Кольорові» епітети діють у вірші як основні чинники зображення вечірньої пори. Поетичний образ «смарагдова вечірня тишина» передає естетику вечірньої пори, її неповторність, красу. Зорова картина «смарагдової діброви» постає в уяві студента при читанні вірша «Після дощів смарагдова діброва …» [4, 113].Студенти виділяють вирази «смарагдова діброва», «смужка сонця тонко пурпурова» [4, 113], що передають кольорову неповторність українського села та викликають оптимістичний настрій.

«Золоті герби дубів» у поезії «Ліс» [4, 124] наповнюють уяву читача-реципієнта золотистим кольором. «Білі дзвони конвалій» студенти сприймають як символ трагедії, дзвін конвалій змушує їх замислитися, адже людина відповідальна за долю навколишньої краси перед нащадками. «Золотий» колір часто використовується автором для передачі захоплення від краси природи. Подібну картину спостерігаємо при розгляді поезії «Буває мить якогось потрясіння …», в якій з'являються «золоті барви». Естетична картина створюється за допомогою кольорових зорових деталей, що, об'єднуючись, творять поетичний образ дощу. Студенти переконуються, що автор аналізованих поетичних творів змогла осягнути багатогранний світ, зрозуміти його неповторну красу і висловити тривогу за можливі наслідки недбайливого та непродуманого втручання людини в природу.

Із метою виділення художньої деталі студенти під час аналізу поезії «Цей ліс живий» називають зорові деталі на позначення кольору: «білі вальси радісних берез», «сонний гриб в смарагдовій куфайці», «багряне сонце сутінню лісною», «сива сосна». Як свідчать спостереження над лірикою поетеси, слово «багряний» часто вживається на позначення червоного кольору. Аналіз використаних художніх деталей, зокрема зорових («ясени моляться», «бори стоять і ведмедів бачать уві снах», «шофер гальмує мимоволі» [4, 123] та інші), формує естетичні смаки студентів. Розглядаючи рядки«Сосновий ліс перебирає струни…» [4, 108], студенти виділяють сильну енергетику поезії та відзначають її філософічність. Водночас робота над текстом переконує їх, що у вірші звучать пейзажні мотиви. На фоні природи лірична героїня роздумує над вічними проблемами людського буття. Світанок у лісі імпонує її роздумам і викликає певним чином меланхолійний настрій. Студенти виділяють художні деталі: зорові («блукають луни», «світає світ в терновому галуззі») і слухові («кладуть вітри смичок на тятиву», «сосновий ліс перебирає струни»), відзначають, що вони дозволяють поетесі внести елемент роздуму та створити рухливу картину ранку в лісі. Ліна Костенко вдало змогла помітити найдрібніші елементи, що їх не побачили пересічні споглядачі, і підібрати лаконічні та яскраві зорові деталі, що зливалися і творили поетичний образ ранкового лісу та передавали яскраву картину.

У процесі вироблення вмінь виділяти художню деталь студенти спостерігають за використанням авторкою кольору золота при передачі краси природи в пейзажній та інтимній ліриці.Вислів «золота колиска» («Стоїть у ружах золота колиска») постає символом дитинства, родинного затишку, спокійного і безхмарного часу. Метафоричні «кольорові» епітети вжиті автором для урізноманітнення мови художнього твору, передачі відчуттів радості від давніх спогадів про безтурботне дитинство. Із їх допомогою створюється «тепла» картина синьоокого дитинства й родинного благополуччя. Колір золота студенти зустрічають у поезіях

«Вечірнє сонце, дякую за день!», «Я виросла у Київській Венеції» [4, 71]. Аналізуючи почуття ліричної героїні, читачірозшифровують спресовану у віршаххудожню інформацію. Зорова деталь із елементом кольору «на білих вікнах змерзли міражі» посилює сприйняття болю героїні.

Скрупульозна робота над текстами дозволить студентам зробити переконливий висновок про те, що вірші про кохання та природу – це суцільний живописний мазок, у якому переважають світлі, пастельні кольори, а семантика кольору служить джерелом поетичної експресії, що увиразнює їх змістове наповнення. Колористика відіграє важливу роль у створенні чарівної картини багатої на кольори української природи, що несе людині цінності, добробут, достаток, а також неперевершену естетичну насолоду. Естетичний вплив віршів Ліни Костенко досягається за допомогою метафоричного текстового матеріалу, його змістового та виражального навантаження. Під час читання поезій пріоритет надається емоційно-безпосередньому спілкуванню студентів із текстом.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Сумлінна робота студентів над текстами віршів Ліни Костенко формує в них уміння розрізняти художню деталь і тлумачити її смислову та естетичну функції. Використані в поезії виражальні засоби допомагають її автору Ліні Костенко сугестувати відповідний настрій читачам, а студентам – виробляти вміння виділяти художню деталь і трактувати її роль у тексті художнього твору.

Художній світ Ліни Костенко повчальний і містить потенційні можливості, що потребують реалізації в умовах розвитку вищої освіти в Україні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Барт Р. Від твору до тексту / Р. Барт // Антологія світової літературно-критичної думки ХХ ст. / за ред. М. Зубрицької. – Львів : Літопис, 2001. – С. 491–496.

2. Гегель Г. В. Ф. Лекции по эстетике. Сочинения. Т. 14. Книга 3 / Г. В. Ф. Гегель. – М., 1958. – 440 с.

3. Ковальчук О. «Нехай тендітні пальці етики торкнуть вам серце і вуста» / О. Ковальчук // Дивослово. – 2000. – № 3. – С. 33 – 35.

4. Костенко Л. Вибране / Л. Костенко. – К. : Дніпро, 1989. – 559 с.

5. Ставицька Л. «О скільки слів, і скільки снів мені наснилося …» / Л. Ставицька // Дивослово. – 2000. – № 3. – С. 26–30.

РЕЗЮМЕ

Захарова В. Формирование умений студентов разграничивать художественную деталь во время работы над поэтическими произведениями Лины Костенко.

В статье рассматривается работа над текстами поэтических призведений Лины Костенко как средство формирование умений студентовразграничивать художественную деталь. Доведено, что воплощение эмоциональных состояний в художественном слове происходит на высоком художественном уровне с помощью совершенных средст поэтической техники. Особое внимание уделено колористике, которая рассматривается как средство поэтического выражения во время формирования умений студентов-филологов разграничивать художественную деталь и объяснятьее смысло-эмоциональную роль в поэтическом тексте.

***Ключевые слова**: поэзия Лины Костенко, эстетическая выразительность, колористика, художественная деталь, умения студентов, образ лирической героини.*

SUMMARY

Zakharova V. The development of students' analytical skills to differentiate between various techniques used in literature while analyzing Lina Kostneko's poetry.

These days a great attention is devoted to students' development of analytical skills and understanding of literary detail. Students' ability to determine author's main message and its deeper meaning while analyzing poetry is at the center of modern teacher training process. With such developed skills students – future professionals of Ukrainian literature will be able to understand literary context in a deeper and more holistic way. This article examines the parallels between the psychological excitements stimulated by Lina Kostenko's poetry.

This process originates in the visual cortex of the brain in frontal lobe, immediately transmitting neurons onto the auditory cortex, and reversal axel of the retina. Healthy imagination of literary imagery becomes true in the way we perceive our daily life, which then gets reflected in the human brain holistically. Lina Kostenko's work captures the correlation between hearing and visual reception as it is widely interpreted around the world. For this reasons, her work is fundamental for analyzing the way she uses colors and meaningful metaphors in describing feelings and transcribing the dynamics of emotions of the main character in her poetry.

The aim of this article is to explore the length to which literature techniques can deepen students' skills set to call out and decode masterful methods and techniques of imaginary and metaphors in poetry. We viewed and deliberated Kostenko's language, understanding that there are several possible meanings to it. The author demonstrates her talent by aesthetically expressing her mind, which awakens clever artistic imagination, developing emotional understanding of poetic language.

During teacher training sessions, students are taught how to differentiate and pinpoint such techniques. They work on decoding the meaning trying to detail poetic expressions used to strengthen the author's main message. Central effort in development of students' analytical skills is a comprehensive work of R. Bart. Bart compares poetic lyrics that are studied to "a field of methodological competition" (R. Bart). Such detailed work on Lina Kostenko's poetry will help students realize themselves as professionals and will better equip them for their future career in teaching.

***Key words:** Lina Kostenko's poetry, aesthetic expression, student's analytical skills, imaginary methods and techniques.*

УДК 378.14

M. V. Lavrenova, N. V. Lalak
Mukachevo State University

TRAINING OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS FOR THE UKRAINIAN LANGUAGE LESSONS IN AN INCLUSIVE LEARNING ENVIRONMENT

Статтю присвячено проблемі інклюзивної освіти в Україні. Проаналізовано дослідження науковців з означеного питання, подано рекомендації щодо підготовки майбутніх фахівців до проведення уроків української мови в навчальних закладах на інклюзивних засадах. Підготовка фахівців для навчання дітей у інклюзивну освіту в Україні ведеться відповідно до галузевих стандартів вищої освіти. Наприклад, для підготовки фахівців за напрямом «Початкова освіта» в педагогічних університетах був введений предмет «Основи інклюзивної педагогіки». У результаті студенти, які вивчають дану дисципліну, повинні бути здатні використовувати на практиці теоретичні знання про організацію навчального процесу в загальноосвітній школі

на загальних засадах; складати індивідуальний навчальний план; організовувати співпрацю із сім'ями, які мають дітей з обмеженими можливостями; використовувати ефективні методи соціалізації дітей.

***Ключові слова**: інклюзія, інклюзивна освіта, навчальний заклад, діти з особливими освітніми потребами, урок української мови.*

Problem formulation. A modern global tendency is the desire of society to integrate people with special needs into the society. Modern Ukrainian society is also changing the attitude toward its most vulnerable members – children with special needs under the influence of global processes of humanization and integration and directs pedagogical and psychological efforts to the understanding and cooperation. Inclusion is the requirement of time. For Ukraine inclusive education is a pedagogical innovation which is under implementation so a lot of problems appear here, for example: the imperfections of the legal framework, architectural inaccessibility of schools, the need for additional financing, the lack of special textbooks, negative attitude of other parents, overloaded curricula, which are quite difficult to adapt to the needs of children with disabilities. However, the issue of professional unpreparedness of regular school teachers to work with children with special educational needs is very relevant nowadays.

Analysis of recent research and publications. A number of teachers are actively working to solve this problem justifying the most important aspects and specifying practical ways to overcome the most urgent dilemmas. In recent years, modern scientists, including V. Bondar, O. Voloshyna, T. Yevtuhova, I. Ivanova, A. Kapska, V. Lyashenko, A. Poludarova, M. Svarnyk, O. Stolyarenko, P. Talanchuk, V. Teslenko, I. Kholkovska, Ye. Kholostova, O. Khoroshaylo, T. Chernyayeva, A. Shevtsov and others dedicate their works to research on problems of integration of children with disabilities into school community, their rehabilitation and socialization to social norms. Scientific works by N. Makarenko, L. Nykonova and I. Yermakova should be noted because they do not only describe features of inclusive education but also provides examples of its implementation in pre-school, secondary and higher education.

The concept of inclusive education reflects one of major democratic ideas – all children are valued and active members of society. It is based on the principle of children's rights to quality education. The philosophy of inclusive education is based on the conviction of the need to change the educational paradigm – the reform by combining two traditional systems (special and mass education) into a single educational system. In preparing future professionals to work in schools we should focus on the fact that school inclusion is not only due to the transfer of the child to the regular class, it is rather desired result.

The article aims to outline ways to overcome contradictory attitude to the issue of inclusive education and study conditions to improve training of future specialists to work with children with special needs.

Presenting the main points. Living in the present requires moving in the direction of implementation of international practices to increase the number of secondary schools which are ready to provide educational services to children with special needs. The key to successful implementation of inclusive education model is an established cooperation among administration, teachers, relevant professionals, parents and students. All child development experts are important assistants and partners for teachers. Characteristic features of team work with a child who has special needs are: decision on the working methods with the child is taken collectively; team members are collectively responsible for the results; parents are equal members of the team; all team members have equal status and are equally important; knowledge and skills from different disciplines are integrated in the design and implementation of the curriculum for the child. However, in practice, a teacher plays the dominant role in addressing the complex and multifaceted challenges of inclusive education. He manages the educational process, organizes, specifies the content of educational material, seeks the most rational ways of gaining knowledge, creates the necessary skills and provides opportunities for personal disclosure of each child.

A key factor in promoting inclusive education should be proper training in teaching children with disabilities. Today the problem concerns the teacher who would have understood the specific problems of these children. The result will be satisfactory only if teachers work with corresponding specialists – teachers-rehabilitators, teachers-speech therapists, psychologists, social teachers, doctors and others as one team. Working in teams of inclusive learning provides a new incentive for teacher's self-improvement because he has the opportunity to deepen his knowledge in child development, make his own opinion on the effectiveness of educational technology. This work helps teacher to understand disabled children in another new way, to reveal the strategy and tactics of psychological and educational support of these children.

Training specialists for teaching children in inclusive education in Ukraine is conducted according to standards of higher education. For example, with training in the direction of "Primary Education" at pedagogical universities the subject "Fundamentals of inclusive pedagogy" was introduced. As a result students who study this discipline should be able to practice the theoretical knowledge about the organization of the educational process in comprehensive school on inclusive principles; plan an individual curriculum; organize cooperation with families who have a child with disabilities; use effective methods of socialization of children.

During the lectures and seminars on this subject students should take into consideration the fact that inclusion in the educational institution is impossible without tolerance towards all participants of the educational process. This tolerance is an essential spiritual and moral principle of civil society. Tolerance in school is cooperation, the spirit of partnership, respect for human dignity;

accepting other people as they are; the ability to put yourself in another person's place; recognition of the equality of others; tolerance for other people's opinions, beliefs and behavior; rejection of evil and violence domination.

The discipline "Methods of teaching Ukrainian language" was also imposed in pedagogical universities which are a part of the training courses unit. Its study involves solving a number of problems, including: mastering knowledge system of Ukrainian language teaching methodology, training highly skilled and competitive specialists in education in accordance with national and European standards.

The state standard of educational sector "Languages and Literature" to students with mental and physical disorders involves providing the appropriate level of communication skills, theoretical knowledge of language, speech and intellectual development. The content of the standard provides curriculum requirements for primary school "Ukrainian language" which is one of the major subjects because the level of mastering the subject largely determines the level of mastering the fundamentals of science in elementary education link, as it is the primary means of mastering other school subjects.

The Ukrainian language program provides acquisition of speech basic knowledge: oral and written, dialogue and monologue statements; about the speaking peculiarities due to communication challenges and situation. However, attention should be paid to the skill training to perform all kinds of speech activity: listening-understanding (listening), speaking, reading and writing.

However, common physiological disorders such as a limited amount of knowledge and understanding of the world around; dysmotility; reduced cognitive activity; lag in the development of visual-figurative thinking; slow receipt and retrieval of information; poor communication and lack of language development cause the specifics of studying Ukrainian language by students with special needs.

Students' speaking must be literate, expressive and provide: correct intonation of speech; compliance with proper speech tempo and rhythm; possession of their articulation and vocal apparatus; correct word correlation and corresponding images; possession of sufficient vocabulary; practical use of standard syntax; proper use of words in speech; correct grammatical speech; knowledge and observance of ethical communication.

The teacher has to deliberately form of students' speech to correct speech and language mistakes after the response or during logical intervals.

Writing largely reflects the peculiarities of child speech. In particular the quality of sound literal words, the ability to use virtually rules for combining words into sentences, possession of practical skills in syntax constructions affect its correct perception. Therefore, to form competent writing students with mental and physical disorders must work systematically at forming meaningful skills of perception and analysis of perceived speech; improvement of students'

practical skills on correlation of auditory-visual images of words from their writing images; development of practical skills on word coordination in speech structures; forming the ability to build a typical sentence syntax; systematic analysis and spelling correction, grammar and punctuation errors; calligraphic writing skills formation; creating a culture of writing.

Analysis of speech in children with mental and physical disorders of primary school age shows that most of them are not able to build their own monologue expression, clearly express thoughts and feelings in terms of content, style and intonation, retell what they have read or heard and display it on writing. These children cannot express themselves correctly. Their stories (both oral and written) are mainly descriptive. Underdevelopment of planning function of speech is manifested in their children's statements, and retelling read or heard text. If the child cannot plan his story, it will negatively affect the selection of linguistic material and logical construction of expression in general. On the other hand, insufficient formation of coherent speech weakens its compensatory significance for development of children with mental and physical disabilities, reduces the possibility of his successful further education.

These skills of oral and written speech of students with mental and physical disorders are formed gradually, during the whole period of schooling in two ways: doing learning and training exercises and models perception of correct speech in class and after school.

Ukrainian language activities should be composed so that each of the types of work would carry out its role in the formation of certain communication skills. Communicative activities should be accomplished while students are solving oral and written speech tasks arranged in order of increasing complexity. In particular, we should implement wider group forms of learning, individualize and differentiate system of written works to give students more opportunities to communicate and to express their thoughts and feelings.

We offer kinds of exercises that can be used in primary schools in terms of inclusive environment to develop fine motor skill, oral and written speech.

The development of hand movements should be paid special attention. The movements can be performed by a child who is not only sitting at a desk but standing. Formation of purposeful hand skills can begin with the simplest games, for example "Maggie Magpie", with the implementation of appropriate gestures, to point the finger at an object, direction, to wave his hand ("hello", "goodbye"), to pat doll's head or a neighbour at the desk, to knock on the desk with one finger and the nalternately with several fingers ("playing the piano", "Rain, rain, go away"). It is useful to use imitating movements ("a stork flutters", "a mill works", "a carpenter knocks using his hammer", "a lumberjack chops wood"), pumping pencil between his fingers from a thumb to the little finger back and forth alternately with each hand.

It is helpful for younger pupils to draw different shapes: oval, half oval, circles, half-circles of different sizes, as this process will involve the forearm, wrist and fingers. You can draw a “snail”: start with surround curl of maximum size; then without lifting the pencil try to reduce the size of curls and finish with a point; “to roll a snail”; as quick as possible circle squares or circles, or move up the previously drawn maze.

Even in the last century parents understood that hands need special activities. In the classroom and after school we propose to use games and tasks that can not only develop fine motor skills but the oral and written language:

1. “Colorful snowflakes.” Children with adult cut snowflakes. After they lay all the snowflakes on the table. Children compare their colours. We take all the snowflakes of the same colour. Let’s present them colorful dresses, let’s paint them with markers.

2. “Repeat the movements” (B. I. Nikitina’s variant of the game “Baby monkeys”). The teacher or any adult sits opposite to the child and using his fingers makes any figure. The child must accurately reflect the shape he has seen using his fingers.

3. Games with household items. Take a large bowl (a plate, a tray). Pour a thin layer of any cereal. Draw a line using your index finger (straight, wavy). Then you can draw waves or maze using your two fingers (index and middle). Later you can offer children to draw any subject – rain, sun, fence, tree, house or letters.

4. “Button mosaic”. Pick buttons of different colours and sizes. First an adult creates a drawing by himself and then asks the child to do the same but only on their own. Once a child learns to perform tasks without the help of an adult, we can offer him to come up with his own versions of drawings. You can create pictures together with a child – a snowman, a necklace, a ball, a flower, the sun etc.

5. A child is holding two small balls or two walnuts in one hand and turns them around each other.

6. “A letter in the air” sitting, standing or lying on your back, you need to pull your hands in front of your chest. At the same time you should try to “write” letters, numbers and words with both of your hands. This game will help children not to be afraid of school board or notebook.

Students with mental and physical disorders have limited vocabulary, especially lack of understanding words and concepts that are in the educational material is noticeable. The children cannot understand multiple word definitions or distinguish shades of meaning of certain expressions. This leads to the fact that children in their speech use short, stereotyped formulaic expressions, and sometimes prefer to communicate using separate words.

We submit examples of exercises with the help of which a teacher can improve and enrich students’ vocabulary and their coherent speech.

1. Circle pictures whose titles start with a vowel sound.

2. Mark schemes – mark soft consonants in pictures' titles.

3. Guess the riddle. Write down the answer in a square.

What is red or green,
round and sometimes sweet
and sometimes sour?

-Connect dots with your pen and colour the picture.

Answer the questions.

- Where do apples grow?
- What are their colours?
- What are they used for?
- What can one cook using them?

During various kinds of pedagogical workshops in terms of university, students who study inclusive education improve their knowledge and practical skills. In the outlined problem it is valuable for future specialists to conduct educational and practical workshops or roundtables where experts are invited to discuss current issues of training and education of children with special educational needs and study the international experience.

Conclusion. Assessing the possibility of widespread introduction of inclusive education in Ukraine, most educators believe that today the country is only partially ready to implement the inclusion of a wide scale. In the study, we found out students and future teachers' opinions. They see it more advantages than disadvantages and agree to work in the new school. However implementation inclusive of education should be gradually and evolutionary, it will be more useful and not destroy the idea itself.

ЛІТЕРАТУРА

1. Горбатюк О. Ф. Соціальна адаптація дітей з особливими потребами в загально-освітню початкову школу / О. Ф. Горбатюк // Розкажіть онуку. – 2008. – № 8. – С. 3–10.

2. Колупаєва А. Інклюзивна освіта в контексті реалій сьогодення / А.Колупаєва // Практика управління закладом освіти. – 2010. – № 4. – С. 52–56.

3. Бондар В. І. Інклюзивне навчання та підготовка педагогічних кадрів для його реалізації / В. І. Бондар // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. – Серія 19. Корекційна педагогіка та психологія. – Вип. 15. – 2010. – С. 39–42.

4. Лавренова М. В. Розвиваємо руки дитини та засвоюємо нові слова / М. В. Лавренова. – У. : Ґражда, 2010. – 50 с.

5. Методичні рекомендації для вчителів загальноосвітніх та спеціальних закладів щодо процедури переходу до інклюзивного навчання дітей з особливими потребами // Завуч. – 2009. – № 19 (липень). – С. 12–20.

6. Наказ Міністерства освіти і науки України. Про затвердження плану дій щодо запровадження інклюзивної освіти у загальноосвітніх навчальних закладах на 2009/12 роки // Соціальний педагог. – 2009. – С. 25–29.

7. Порядок організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах / Постанова Кабінету Міністрів України від 15.08. 2011р.

8. Ярмощук І. Інклюзивне навчання в системі освіти / І. Ярмощук // Шлях освіти. – 2009. – № 2. – С. 24–28.

РЕЗЮМЕ

Лавренова М. В., Лалак Н. В. Подготовка будущих учителей начальной школы к проведению уроков украинского языка в инклюзивной учебной среде.

Статья посвящена проблеме инклюзивного образования в Украине. Проанализированы исследования ученых по указанному вопросу, даны рекомендации по подготовке будущих специалистов к проведению уроков украинского языка в учебных заведениях на основе инклюзивных. Подготовка специалистов для обучения детей в инклюзивном образовании в Украине ведется в соответствии с отраслевыми стандартами высшего образования. Например, для подготовки специалистов по направлению «Начальное образование» в педагогических университетах был введен предмет «Основы инклюзивной педагогики». В результате студенты, изучающие данную дисциплину, должны быть способны использовать на практике теоретические знания об организации учебного процесса в общеобразовательной школе на общих основаниях; составлять индивидуальный учебный план; организовывать сотрудничество с семьями, имеющих детей с ограниченными возможностями; использовать эффективные методы социализации детей.

***Ключевые слова**: инклюзия, инклюзивное образование, учебное заведение, дети с особыми образовательными потребностями, урок украинского языка.*

SUMMARY

Lavrenova M., Lalak N. Training of primary school teachers for the Ukrainian language lessons in an inclusive learning environment.

The article is devoted to the problem of inclusive education in Ukraine. The authors analyze the researches in this field, and give recommendations to the future specialists how to work at inclusive educational establishment.

The concept of inclusive education reflects one of major democratic ideas that all children are valued and active members of society. It is based on the principle of children's rights to quality education. The philosophy of inclusive education is based on the conviction of the need to change the educational paradigm – the reform by combining two traditional systems (special and mass education) into a single educational system. In preparing future professionals to work in schools we should focus on the fact that school inclusion is not only due to the transfer of the child to the regular class, it is rather desired end result.

Training specialists for teaching children in inclusive education in Ukraine is conducted according to industry standards of higher education. For example, with training in the direction of "Primary Education" at pedagogical universities the subject "Fundamentals of inclusive pedagogy" was introduced. As a result students who study this discipline should be able to practice the theoretical knowledge about the organization of the educational process in comprehensive school on inclusive principles; plan an individual

curriculum; organize cooperation with families who have the child with disabilities; use effective methods of socialization of children.

It is concluded that assessing the possibility of widespread introduction of inclusive education in Ukraine, most educators believe that today the country is only partially ready to implement the inclusion of a wide scale. In the study, we found out students and future teachers' opinions. They see in it more advantages than disadvantages and agree to work in the new school. However implementation of inclusive education should be gradual and evolutionary, it will be more useful and not destroy the idea itself.

***Key words**: inclusion, inclusive education, educational establishment, children with special educational needs, tolerance, work with parents.*

УДК 378.016:91:373.55

С. В. Мантуленко
«КНУ» ДВНЗ Криворізький педагогічний інститут

МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГЕОГРАФІЇ ДО ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ

У статті обґрунтовано методичні аспекти формування готовності майбутніх учителів географії до профільного навчання старшокласників. Розкрито сутність понять «методика», «методика формування готовності майбутніх учителів географії до профільного навчання», «готовність до профільного навчання». Схарактеризовано етапи формування досліджуваної готовності. Виокремлено напрями подальшої діяльності у професійній підготовці майбутніх учителів географії до профільного навчання старшокласників відповідно до запропонованої методики.

***Ключові слова:** методика, методика формування готовності майбутніх учителів географії до профільного навчання, готовність до профільного навчання, педагогічні технології, педагогічна практика, методична підготовка учителів географії, профільне навчання.*

Постановка проблеми. У Національній доктрині розвитку освіти України в ХХІ столітті зазначається, що «пріоритетами державної політики в розвитку освіти є особистісна орієнтація освіти; створення рівних можливостей для дітей і молоді у здобутті якісної освіти, постійного оновлення змісту освіти; розвиток системи неперервної освіти та освіти впродовж життя; створення ринку освітніх послуг». Розв'язання нагальних освітніх завдань неможливе без реформування загальної середньої школи, яка повинна бути профільною.

Упровадження профільного навчання в сучасній школі обумовило зростання вимог до професійної підготовки вчителя, його фахової компетентності, рівня готовності до здійснення цього аспекту педагогічної діяльності.

Зняття суперечностей між постійно зростаючими вимогами до особистості вчителя, пов'язаними з упровадженням профільного навчання та фактичним рівнем його готовності до діяльності у відповідних умовах, підтверджує думку про необхідність обґрунтування та розроблення спеціальної методики формування готовності майбутніх учителів географії до профільного навчання старшокласників.

Аналіз актуальних досліджень. Варто відзначити, що фундаментальні питання професійно-педагогічної підготовки освітянських кадрів, формування їх готовності до майбутньої професійної діяльності розглядалися в роботах О. Абдуліної, А. Алексюк, К. Дурай-Новакової, М. Дьяченко, Л. Кандибовича, А. Капської, Н. Кузьміної, А. Ліненко, В. Сластьоніна та інших.

Наукові засади географічної підготовки вчителя висвітлено у працях А. Берлянта, О. Бурлаки, А. Даринського, Н. Максименка, В. Корнєєва, І. Половини, О. Топузова, П. Шищенка.

Методична підготовка студентів-географів була предметом дослідження І. Акулова, М. Баранського, Л. Зеленської, В. Корнєєва, С. Коберніка, М. Криловця, О. Топузова, Л. Панчешнікової.

Окремі аспекти профільного навчання досліджувались у працях вітчизняних і російських науковців: Н. Аніскіної, І. Ареф'єва, Н. Бібік, М. Гузика, І. Зязюна, П. Лернера, О. Савченко, А. Самодрина, Н. Шиян.

Розгляду проблеми формування готовності майбутніх учителів до профільного навчання старшокласників присвячено дисертаційні дослідження Т. Гуцан, М. Пайкуш.

Водночас, як засвідчує аналіз основних наукових джерел, деякі аспекти вище зазначеної проблеми не знайшли всебічного висвітлення в наукових працях. Зокрема, потребує спеціального дослідження проблема формування готовності майбутніх учителів географії до профільного навчання старшокласників. Є необхідність в обґрунтуванні й розробленні методики формування означеної готовності.

Мета статті – теоретично обґрунтувати методику формування готовності майбутніх учителів географії до профільного навчання старшокласників, схарактеризувати етапи її формування.

Методи дослідження: аналіз та узагальнення наукової літератури задля виявлення стану розробленості проблеми в педагогічній теорії та практиці; зіставлення різних поглядів на проблему з метою уточнення понятійно-категоріального апарату дослідження; педагогічне спостереження пряме й опосередковане для виявлення специфіки навчального процесу в умовах профільного навчання географії та особливостей діяльності вчителя в цих умовах.

Виклад основного матеріалу. У процесі вивчення й аналізу педагогічної літератури звертає на себе увагу той факт, що поняття «методика» та «технологія» у деяких випадках використовуються як ідентичні. Очевидно, необхідно конкретизувати їх зміст, окреслити подібність і відмінність між ними. Варто також зазначити, що останнім часом усе частіше замість терміна «методика» застосовується інший – «технологія». Водночас упровадження технологій навчання не означає, що вони заміняють традиційну методику предмета. Технології використовують не замість методів навчання, а разом із ними, оскільки вони є складником методики

предмета. Ці поняття не є тотожними, а лише взаємодоповнювальними. Причому методика за змістом є ширшим поняттям, яке включає в себе технологію. Вона передбачає сукупність взаємопов'язаних способів, методів, прийомів, технік доцільної педагогічної діяльності.

За визначенням, яке подано в короткому словнику педагогічних термінів, методика – це фіксована сукупність прийомів практичної діяльності, яка зумовлює досягнення заздалегідь спланованого результату [3]. Методика навчання є цілісною системою проектування й організації процесу навчання, заснована на певній дидактичній теорії та сукупності методичних рекомендацій, ефективність використання яких залежатиме від майстерності та творчості вчителя [3, 67].

Отже, методика формування готовності майбутніх учителів географії до профільного навчання старшокласників – це науково обґрунтоване проектування й організація фахової підготовки, виходячи із заданих установок (цілі, зміст та структура означеної готовності, відповідні педагогічні умови), що включає в себе різні за змістом педагогічні технології.

Розробляючи відповідну методику, варто виходити з того, що готовність майбутніх учителів до профільного навчання старшокласників – це складне особистісне утворення індивідуально-психологічних якостей особистості, професійно-педагогічних знань, умінь, детермінованих специфікою профільного навчання, що визначають здатність до здійснення успішної діяльності у профільних закладах освіти.

Структура досліджуваної готовності зумовлена специфікою профільного навчання й виражена в єдності таких компонентів: ціле-мотиваційного, інформаційно-когнітивного, діяльнісно-технологічного, оцінно-рефлексивного [4, 7].

Формування готовності майбутніх учителів географії до профільного навчання – це складний динамічний процес, який потребує створення спеціальних умов; здійснюється впродовж навчання студентів в університеті через систему дисциплін географічного, суспільного і психолого-педагогічних циклів, педагогічну практику, написання курсових, кваліфікаційних, магістерських робіт та проходить у декілька етапів.

На першому (організаційно-мотиваційному) етапі першочерговим завданням було формування ціле-мотиваційного компонента готовності, що передбачало організацію навчально-виховного процесу у такий спосіб, щоб він став осередком розвитку у студентів соціальних, пізнавальних мотивів і мотивів саморозвитку.

Реалізація цього етапу відбувалася у процесі вивчення курсу загальної педагогіки, де студенти ознайомлюються з реформами, які відбуваються в системі освіти, зокрема з упровадженням профільного навчання, усвідомлюють місце і роль учителя в цих процесах, його функції й обов'язки.

Усвідомлення сутності профільного навчання, механізму його реалізації відбувалося під час пасивної психолого-педагогічної практики ІІ курсу, вивчаючи й узагальнюючи досвід упровадження профільного навчання у практику сучасної школи.

На другому (інформаційно-пізнавальному) етапі важливим є оволодіння системою (психолого-педагогічних, управлінських, науково-методичних, предметних, технологічних знань), знань процесуальної сутності профільного навчання.

Реалізація цього етапу здійснювалася шляхом упровадження в навчально-виховний процес спецкурсу «Профільне навчання географії в сучасній школі».

На третьому (технологічному) етапі активізація пізнавальної діяльності студентів, розвиток професійно-важливих якостей і вмінь відбувалися через застосування в навчальному процесі вищої школи сучасних педагогічних технологій.

У процесі фахової підготовки через запропонований спецкурс «Профільне навчання географії у сучасній школі» використовувалися технології проблемного, імітаційно-ігрового, проектного навчання. Використання педагогічних технологій у студентській аудиторії має важливе значення для особистісного і професійного зростання майбутнього фахівця. Під час їх використання відбувається розвиток цілеспрямованості, витримки, самостійності, виробляється вміння діяти відповідно до норм педагогічної культури, розвивається спостережливість, увага, пам’ять, мислення, мова, сенсорна орієнтація, кмітливість і надається можливість ефективної взаємодії педагогів і студентів, налагоджується сприятливий емоційний клімат.

Четвертий (аналітичний) етап реалізувався під час педагогічної практики V курсу, на етапі організації науково-дослідної роботи, написання кваліфікаційних та магістерських робіт.

Педагогічна практика створює ситуацію занурення студента в реальний педагогічний процес з урахуванням профільного навчання, що допомагає більш глибокому усвідомленню специфіки педагогічної професії в оновленому навчальному процесі, створює природні умови для перевірки своєї готовності. Причому в педагогічній практиці має бути враховано аспект профільного навчання, вона має проходити в різних типах навчальних закладів (школах, гімназіях, ліцеях). Уроки, які проводять студенти, повинні обов’язково передбачати різні рівні стандарту (академічний, профільний).

Варто зазначити, що виокремлені етапи є досить відносними, вони не вичерпують усіх можливостей навчально-виховного процесу і не повною мірою враховують індивідуальні особливості кожного студента.

У процесі підготовки вчителя географії до профільного навчання велике значення мають рівень і глибина його наукових знань у системі географічних

наук, що означає достатню підготовленість учителя до викладання у школі на високому рівні всіх курсів географії (на академічному, базовому та профільному рівні).Разом із науковою підготовкою зі спеціальних предметів у формуванні професійних якостей учителя значне місце відводиться психолого-педагогічній і методичній підготовці. При цьому ми керувалися положенням, що педагогічні науки є провідними під час педагогічної підготовки. Як справедливо зазначає О. Абдуліна, вони концентрують у собі «основні методологічні й теоретичні положення педагогічної науки, основні питання організації навчально-виховного процесу в загальноосвітній школі та спрямовані, насамперед, на формування в майбутніх учителів готовності (теоретичної, практичної, психологічної) до здійснення соціально-педагогічних функцій учителя» [1, 46].

У методичній підготовці вчителя географії важливого значення набувають знання теоретичних основ методики викладання географії з урахуванням профільного навчання.Професійна діяльність учителя вимагає від нього не тільки грунтовних знань із предмета, але й опанування теорії навчання предмета на базовому та профільному рівнях, розуміння того, якими правилами і принципами необхідно користуватися під час відбору до уроку матеріалу певного змісту, уміння відбирати й використовувати на уроці все те, чим визначається ефективність сучасного уроку. Відповідно виникає необхідність в удосконаленні загальнопедагогічної, фахової підготовки майбутніх учителів географії відповідно до потреб профільного навчання.

З цього приводу нами було проаналізовано базові й робочі програми курсів «Педагогіка», «Методика виховної роботи», «Історія педагогіки», «Методика вивчення географії» за напрямом підготовки 6.040104 Географія, спеціальністю 6.020104 Географія, спеціалізацією Організатор туристсько-краєзнавчої роботи на географічному факультеті, Криворізького педагогічного інституту ДВНЗ «Криворізький національний університет». Під час роботи було встановлено, що у змісті цих програм не відображено розкриття проблеми профільного навчання, хоча дані курси мають значні потенційні можливості у формуванні готовності майбутніх учителів географії до профільного навчання старшокласників. Різні навчальні дисципліни, різні види занять забезпечують певний ступінь підготовки студентів до виконання тих чи інших педагогічних функцій. Це потребує внесення додаткової інформації щодо профільного навчання до змісту традиційних курсів педагогіки, методики виховної роботи, історії педагогіки, методики викладання географії.

Нині у програмах і планах ВНЗ відсутній цілеспрямований курс, зорієнтований на формування готовності майбутніх учителів географії до профільного навчання старшокласників, який би забезпечував єдність психологічного, теоретичного, практичного та методичного аспектів відповідної підготовки. Розв’язання цих питань можливе за умови

розроблення й упровадження в навчально-виховний процес вищої школи на географічному факультеті спецкурсу «Профільне навчання географії у сучасній школі». Спецкурс повинен сприяти розширенню мотиваційної сфери студентів, формуванню спрямованості на майбутню професійну діяльність, усвідомленню сутності профільного навчання та механізму його реалізації, розвитку прагнення до самовдосконалення, саморозвитку, ініціативності в отриманні знань.

Розгляд змісту фахової підготовки студентів як цілісної структури зумовлює необхідність побудови методики, яка характеризується комплексною організацією навчального процесу, органічним поєднанням різних форм навчання, самостійної, позааудиторної роботи, науково-дослідницької роботи, педагогічної практики. Для кожної із зазначених форм роботи характерні свої технології та методи розв'язання поставлених завдань. Результати самостійної роботи, науково-дослідницької діяльності студенти оформлювали у вигляді наукових рефератів, доповідей, повідомлень, анотацій, звітів, навчальних проектів, наукових статей, творчих робіт, написання курсових, кваліфікаційних робіт. Такі види робіт значно покращуватимуть процес формування готовності майбутніх учителів географії до профільного навчання, якщо в переліку рекомендованих тем наукових рефератів, доповідей, повідомлень, навчальних проектів, наукових статей, курсових і кваліфікаційних робіт буде виокремлено напрям, що корелює з проблемою профільного навчання. Це у свою чергу потребувало вдосконалення індивідуальної, самостійної, науково-дослідницької діяльності студентів відповідно до вимог профільного навчання.

Під час подальшої роботи було встановлено, що завдання педагогічної практики не відображають особливості професійно-педагогічної діяльності студентів відповідно до вимог профільного навчання. У положенні про педагогічну практику (Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет») не передбачено спеціальних вимог до викладання відповідних дисциплін у профільних та непрофільних класах на базовому і профільному рівні, не зазначається здійснення студентами допрофільної підготовки учнів, тобто педагогічна практика не повною мірою реалізує потенційні можливості. На цьому також справедливо наголошує М. Сметанський, указуючи, що: «Потенційні можливості педагогічної практики як засобу професійного становлення майбутнього вчителя недостатньо реалізуються. Причини цього різні, зокрема, розрив між теоретичним засвоєнням педагогічних дисциплін і їх застосуванням; недосконалість змісту, форм і методів організації педагогічної практики; пасивність позиції практикантів; відсутність чіткої координації в керівництві педагогічною практикою та контролі за нею» [6, 109–110].

Особливу роль у професійному становленні майбутнього вчителя географії до діяльності в умовах профільного навчання відіграє виробнича практика студентів IV–V курсів. Ця особливість пояснюється тим, що виробнича практика проводиться безпосередньо в школі і становить завершальний етап фахової підготовки студентів. Головна мета виробничої практики – узагальнення, систематизація й поглиблення знань, умінь і навичок, а також привчає студентів до самостійного виконання всіх педагогічних функцій. Удосконалення готовності майбутніх спеціалістів до професійно-педагогічної діяльності в умовах профільного навчання під час проходження педагогічної практики буде здійснюватися лише за умови правильно поставлених завдань та досконалого педагогічного управління цим процесом. Погоджуємося з думкою Л. Задорожної [2], яка стверджує, «що підвищення ефективності педагогічної практики можна досягти шляхом пошуку і застосування нових, оптимальних у сучасних умовах, організаційних її форм».

Уважаємо, що варто вдосконалити завдання педагогічної практики з урахуванням вимог профільного навчання.

На цій основі ми пропонуємо такі нововведення у проведенні педагогічної практики. У ході педагогічної практики II курсу увагу студентів варто акцентувати на особливостях організації навчально-виховного процесу у профільних закладах освіти. Необхідно визначити завдання, спрямовані на аналіз навчального процесу у профільних класах, здійснити характеристику методів викладання у відповідних умовах, розкрити зміст предметів, що вивчаються. Ця робота сприятиме не лише розвитку мислиннєвої активності студентів, але й допоможе їм усвідомити сутність профільного навчання, механізму його реалізації у практиці сучасної школи. Проходження педагогічної практики студентів V курсу має здійснюватись у різних типах загальноосвітніх навчальних закладів (школах, гімназіях, ліцеях, колегіумах). Уроки, які проводять студенти, повинні обов’язково передбачати різні рівні стандарту (академічний, базовий, профільний). Це формує у студентів одне з найважливіших умінь учителя – викладати той самий зміст на різних рівнях і в різних умовах. Під час педагогічної практики студенти мають поглибити знання щодо сутності профільного навчання, оволодіти навичками моделювання і проведення уроків географії у класах з різними профілями навчання, отримати досвід здійснення допрофільної географічної підготовки.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, методика формування готовності майбутніх учителів географії становить цілісну систему, всі структурні елементи якої мають власне функціональне призначення, на досягнення задекларованої мети.

Практична реалізація запропонованої методики сприятиме вдосконаленню процесу фахової підготовки студентів-географів відповідно до нових вимог сучасної освіти; забезпечуватиме необхідний рівень

готовності майбутніх учителів географії до означеної діяльності; визначатиме напрями подальшої діяльності, що передбачають:

– внесення додаткової інформації щодо профільного навчання до змісту методики викладання географії;

– розроблення спецкурсу «Профільне навчання географії у сучасній школі»;

– удосконалення індивідуальної, самостійної, науково-дослідницької роботи студентів, розроблення тем курсових і кваліфікаційних робіт стосовно проблеми профільного навчання;

– удосконалення завдань педагогічної практики з урахуванням вимог профільного навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абдуллина О. А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования : учебн. пособие [для студентов пед. ин-тов] / Оксана Александровна Абдуллина. – М. : Просвещение, 1984. – 208 с.

2. Задорожна Л. Педагогічні аспекти професійної підготовки майбутнього вчителя / Л. Задорожна // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2002. – № 4. – С. 79–84.

3. Краткий словарь педагогических понятий : учебное пособие для студентов высших учебных заведений / авт.-сост. [А. А. Пермяков, В. В. Морозов, Э. Р. Зарединова]. – изд. 2-е, испр. и доп. – Кривой Рог ; Симферополь : Видавничий дім, 2010. – 144 с.

4. Мантуленко С. В. Формування готовності майбутніх учителів географії до профільного навчання старшокласників : автор. дис. … канд. пед. наук : спец. 13.00.04 – «Теорія і методика професійної освіти» / С. В. Мантуленко. – Кіровоград, 2014. – 20 с.

5. Сметанський М. І. Роль педагогічної практики у системі професійної підготовки майбутніх учителів / М. І. Сметанський // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : [зб. наук. праць] / редкол.: І. А. Зязюн (голова) та ін. – Вип. 4. – Київ ; Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2004. – С. 106–112.

РЕЗЮМЕ

Мантуленко С. В. Методические аспекты формирования готовности будущих учителей географии к профильному обучению старшеклассников.

В статье обоснованы методические аспекты формирования готовности будущих учителей географии к профильному обучению старшеклассников. Раскрыта сущность понятий «методика», «методика формирования готовности будущих учителей географии к профильному обучению», «готовность к профильному обучению». Осуществлена характеристика этапов формирования исследуемой готовности. Выделены направления дальнейшей профессиональной подготовки будущих учителей географии к профильному обучению старшеклассников исходя из предложенной методики.

***Ключевые слова**: методика, методика формирования готовности будущих учителей географии к профильному обучению, готовность к профильному обучению, педагогические технологии, педагогическая практика, методическая подготовка учителей географии, профильное обучение.*

SUMMARY

Mantulenko S. Methodological aspects of formation of the future geography teachers' readiness for specialized education of senior pupils.

The methodological aspects of formation of the future geography teachers' readiness for specialized education of senior pupils are revealed in the article.

The essence of the concepts "methodology", "methodology of the formation of the future geography teachers' readiness for specialized education of senior pupils", "readiness for specialized education" are described.

The author emphasizes that consideration of the content of professional training of students as an integrated structure predetermines the necessity of building methodology, which is characterized by a complex organization of educational process, an organic combination of various forms of training, independent work, research work, teaching practice. Each of these forms of work is characterized by their technologies and methods of problem solving. The results of independent work, research activities of students can be designed in the form of scientific abstracts, presentations, reports, training projects, research papers, creative works, writing term papers, theses and dissertations.

The author determines the stages of the researched readiness (organizational and motivational, informative and educational, technological, analytical). The determined directions of further activity in the training of the future geography teachers to high school profile education, according to the proposed methodology are viewed. They should be:

- *to use additional information as for profile study to the content of the methodology of teaching of Geography;*
- *to develop a course "The profile teaching of Geography in a modern school";*
- *to improve individual, independent, scientific-research work of students, to develop themes for the course and qualification works concerning the problems of profile education;*
- *to improve tasks of pedagogical practice taking to consideration requirements of profile education.*

Key words: *methodology, methodology of readiness for specialized education of senior pupils, readiness for specialized education, educational technology, pedagogical practice, methodological preparation of geography teachers, specialized education.*

УДК 378.013.77:378.62

І. Д. Нищак
Дрогобицький державний педагогічний
університет імені Івана Франка

ФОРМУВАННЯ ІНЖЕНЕРНО-ГРАФІЧНИХ УМІНЬ І НАВИЧОК МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Здійснено спробу дослідити психолого-педагогічні засади формування інженерно-графічних умінь і навичок майбутніх учителів технологій. Належно сформовані інженерно-графічні уміння і навички є необхідною умовою успішного виконання основних видів інженерно-графічної діяльності студентів: спостереження (вивчення) графічних зображень; вимірювання; створення (розробка) креслярсько-графічної документації тощо. Вміле застосування інженерно-графічних умінь і навичок стимулює навчально-пізнавальну діяльність студентів, породжує впевненість у власних силах, заохочує до підвищення рівня інженерно-графічної підготовки.

Ключові слова: *інженерно-графічні навички, інженерно-графічні вміння, інженерно-графічна підготовка, вчитель технологій.*

Постановка проблеми. Важливою складовою процесу навчання інженерно-графічних дисциплін майбутніх учителів технологій є не лише засвоєння студентами необхідної системи інженерно-графічних знань, а й оволодіння відповідними вміннями й навичками, що визначають продуктивність навчально-пізнавальної діяльності зокрема та рівень інженерно-графічної підготовки фахівця в цілому. Процес оволодіння вміннями й навичками здійснюється на основі дієвості знань, що визначає можливі шляхи раціонального виконання дії. У процесі формування вмінь і навичок створюються необхідні умови для активізації й розвитку пізнавальних можливостей студентів, їх творчого потенціалу, тобто відбувається становлення особистості індивіда.

Зважаючи на зазначене вище, актуальною постає проблема дослідження психолого-педагогічних основ формування інженерно-графічних умінь і навичок майбутніх учителів технологій.

Аналіз актуальних досліджень. Фундаментальні засади змісту та методики реалізації графічної підготовки учнівської та студентської молоді висвітлювали О. Ботвінніков, Є. Василенко, А. Верхола, В. Виноградов, І. Вишнепольський, А. Гедзик, С. Дембінський, О. Джеджула, В. Забронський, І. Ройтман, В. Сидоренко та ін. Психологічні основи графічної діяльності особистості були предметом наукових інтересів І. Калошиної, Т. Кудрявцева, Б. Ломова, В. Моляка, В. Чебишевої, І. Якиманської та ін. Питанням формування системи графічних знань, умінь і навичок присвячені наукові роботи Л. Гриценко, І. Голіяд, П. Дмитренка, В. Селезня та ін.

Мета статті – дослідити психолого-педагогічні засади формування інженерно-графічних умінь і навичок майбутніх учителів технологій.

Методи дослідження: вивчення й аналіз психолого-педагогічної та методичної літератури з проблеми дослідження; порівняння, узагальнення й систематизація теоретико-методичних відомостей, педагогічного досвіду реалізації інженерно-графічної підготовки майбутніх учителів технологій.

Виклад основного матеріалу. Інженерно-графічна підготовка вчителя технологій – це складова професійної підготовки, що характеризується формуванням готовності до безпосереднього застосування інженерно-графічних знань, умінь і навичок. Окреслення шляхів і механізмів формування у студентів інженерно-графічних умінь і навичок передбачає попереднє з’ясування сутності відповідних дефініцій.

Нині серед учених відсутня єдина наукова позиція щодо сутності понять «уміння» і «навички» та їх взаємовідношень. Більшість психологів та педагогів-теоретиків переконані, що вміння – це вища психологічна категорія, порівняно з навичкою. Водночас педагоги-практики стверджують, що навички відображають більш досконалий ступінь оволодіння трудовими діями, ніж уміння.

Окремі науковці вважають, що навички передують умінням, оскільки є основою для їх формування. Під умінням С. Гончаренко розглядає засвоєний суб'єктом спосіб виконання дій, забезпечений сукупністю набутих знань і навичок. При цьому вміння формується шляхом вправ і створює можливість виконання дії не лише у звичних, а й у змінених умовах [2, 338].

Професор В. Безпалько вважає, що навички передують умінням, однак їх не можна протиставляти [1]. Подібно К. Платонов та Г. Голубєв стверджують, що вміння формуються на основі раніше набутих знань і навичок. В уміннях відображаються засвоєні дії (навички), які стають властивостями особистості і її здібностями до нової дії. Поняття «уміння» науковці пов'язують із такими категоріями, як якість виконання дії, час, результативність, нові умови діяльності. Уміння, на думку вчених, – це здатність індивіда максимально продуктивно, з належною якістю й у встановлений час здійснювати діяльність у нових умовах. Нові вміння формуються на основі вже набутих знань і навичок лише тоді, коли їх недостатньо для успішного виконання діяльності в нових умовах. Уміння не лише формуються у процесі діяльності, але й проявляються у її результатах [8, 142–144].

Альтернативною є наукова позиція, що розглядає вміння як основу для формування навичок, тобто навички вважаються більш досконалою формою оволодіння діями (уміннями). Навички, на думку С. Рубінштейна, – це автоматизовані компоненти свідомої діяльності людини, які формуються у процесі її виконання. Сформована навичка характеризує здатність індивіда здійснювати деяку операцію (дію) без свідомої попередньо встановленої мети її виконання [10, 127–134]. Подібно стверджує І. Підласий, який зазначає, що уміння – це оволодіння способами (прийомами, діями) застосування засвоєних знань на практиці, а навички – компоненти практичної діяльності, що проявляються у процесі виконання необхідних дій, доведених до високого ступеня вдосконаленості шляхом багатократного вправляння (повторення) [9, 26–27].

Уміння, на думку Є. Мілєряна, характеризуються усвідомленістю, інтелектуальністю, цілеспрямованістю, прогресивністю, практичною дієвістю, поєднанням розумових і практичних дій, варіативністю способів досягнення цілей діяльності. Означені властивості вмінь розкривають їх специфічну природу, взаємозв'язок зі знаннями й навичками [6, 68].

Узагальнюючи вищевикладене, під *інженерно-графічними вміннями будемо розуміти свідоме володіння системою практичних дій, необхідних для цілеспрямованої інженерно-графічної діяльності. При цьому система практичних дій передбачає відбір необхідних знань, виділення суттєвих властивостей, практичне перетворення (застосування) знань, контроль і коригування результатів діяльності та ін.*

Інженерно-графічними навичками будемо вважати вдосконалені вміння інженерно-графічної діяльності, що реалізуються на рівні несвідомого контролю й забезпечують досягнення найкращого результату з найменшим розумовим напруженням.

За видом навчальної діяльності А. Усова виділяє такі вміння: пізнавальні, організаційні, самоконтролю та практичні [11, 6–9].

Пізнавальні вміння передбачають здатність до самостійного здобуття знань (самоосвіти). До пізнавальних належать уміння:

– працювати з різними джерелами навчально-пізнавальної інформації (підручниками, посібниками, довідниками, словниками, інтернет-ресурсами та ін.);

– спостерігати (явища й процеси оточуючої дійсності, перебіг навчальної діяльності, процес розв'язання завдань, дії вчителя та ін.) й формулювати висновки;

– моделювати й висувати гіпотези;

– передбачати результат діяльності (наслідки дій).

Групу *організаційних умінь* складають: планування навчальної діяльності, організація робочого місця, раціональне використання навчальних засобів та ін.

Уміння самоконтролю передбачають можливість здійснювати контроль за власною навчально-пізнавальною (інженерно-графічною) діяльністю, давати оцінку її результатам.

Практичні вміння зумовлюються специфікою виду діяльності людини (зокрема інженерно-графічною) й формуються у процесі виконання практичних (навчально-пізнавальних) завдань.

У загальному сенсі, інженерно-графічна діяльність майбутніх учителів технологій передбачає вміння застосовувати графічні засоби представлення техніко-технологічної інформації у процесі розв'язування професійно-орієнтованих завдань, які, своєю чергою, можуть конкретизуватись у більш вузькоспрямовані вміння (наприклад, уміння аналізувати геометричну форму предмета, вибирати головний вигляд, виконувати розрізи й перерізи тощо). Тому успішність розв'язання інженерно-графічних завдань забезпечується здебільшого належною сформованістю практичних (зокрема інженерно-графічних) умінь, які є визначальними у процесі інженерно-графічної діяльності студентів і можуть бути показником ефективності навчання інженерно-графічних дисциплін. При цьому роль і значення інших видів умінь не відкидається.

У графічній діяльності О. Ботвінніков виокремлює три основні компоненти – спостереження, вимірювання і побудова, – які відповідають трьом основним фазам виконання кресленика (перша – спостереження, у процесі якого формується уявлення зображеного предмета; друга – вимірювання предмета і нанесення розмірів; третя – побудова кресленика

відповідно до встановлених правил) [7, 122]. Аналогічну наукову позицію займає Б. Ломов, який стверджує, що у процесі виконання кресленика доцільно виділити три основні стадії графічної діяльності: 1) спостереження зображуваного предмета і побудова його ескізу; 2) вимірювання предмета і нанесення розмірів; 3) побудова кресленика згідно ескізу. Відповідно до основних стадій, можна виокремити три компоненти графічної діяльності: спостереження, вимірювання, побудова [5, 28].

Таким чином, у процесі навчання інженерно-графічних дисциплін у студентів формуються й розвиваються вміння спостерігати, вимірювати та будувати (розробляти) конструкторсько-графічну документацію. Кожне з цих умінь спирається на відповідну систему знань. Розглянемо ці вміння детальніше.

Вміння спостерігати. Діяльність спостереження при виконанні креслярських робіт, на думку О. Ботвіннікова, має винятково важливе значення, оскільки у процесі спостереження формується образ (уявлення) предмета, зображення якого виконується на площині. Тому від чіткості уявлень, сформованих у процесі спостереження, залежить успішність графічної діяльності студента [7, 122]. Отже, графічні уявлення є особливою системою знань, умінь і навичок.

У процесі спостереження важливе значення має правильне уявлення геометричної форми предмета і його просторового положення; аналіз конструкції окремих частин, їх пропорцій та співвідношення. Таким чином, успішність уміння спостерігати, у процесі якого формується образ (уявлення) предмета, безпосередньо залежить від динаміки формування просторового образу, тобто розвитку просторового мислення особистості.

Спостереження – це діяльність цілеспрямованого сприйняття, оскільки воно виступає як послідовність спрямованих суджень про певні властивості об’єктів пізнання. При цьому організація та процес спостереження зумовлюються специфікою поставлених завдань, тому в одному предметі можна виокремити різні властивості й ознаки, залежно від характеру спостереження.

Важливим завданням у процесі спостереження предмета є вміння виокремлювати його найпростіші складові, здійснюючи комплексний аналіз їх геометричної форми та взаємного розташування. Значні труднощі мисленнєвого характеру, стверджує О. Ботвінніков, виникають у студентів, коли у процесі спостереження необхідно «вийти» за межі предмета (фігури). Наприклад, визначення центра спряження передбачає уявне проведення допоміжних ліній з точок спряження до їх перетину, тобто вихід за контур предмета. Подібними є завдання, пов’язані з уявним перетворенням частини геометричної форми предмета (добудова, видалення), що вимагають розвинутих просторових уявлень, які формуються (на основі сприйняття) у процесі спостереження [7, 126].

Таким чином, вміння аналізувати й перетворювати форму предмета, здійснювати оптимальний вибір і компонування зображень, активно формуються у процесі спостереження, що передбачає спеціально організовану навчальну діяльність студентів.

Вміння вимірювати. Невід'ємним етапом виконання кресленика є нанесення розмірів предмета, що зумовлюється успішністю вимірювання й передбачає формування системи відповідних знань, умінь і навичок.

Важливим компонентом процесу вимірювання є операція виокремлення в предметі основних вимірів (довжини, ширини, висоти) й установлення відповідних точок відліку. Правильність побудови кресленика залежить від уміння виявити метричні відношення між усіма конструктивними елементами форми предмета. Іншим важливим компонентом уміння вимірювати є система навичок користування вимірювальними інструментами (лінійкою, штангенциркулем, кронцир-кулем, мікрометром та ін.) [7, 130].

Знання системи мір і практика вимірювання виступають основою для формування дій масштабного перетворення, що є важливою складовою вміння розробляти і читати конструкторсько-графічну документацію.

Вміння будувати кресленики. Найважливішим умінням, що формується у процесі інженерно-графічної підготовки студентів, є вміння розробляти (будувати) кресленики предметів. При цьому головними компонентами такого вміння є система знань про способи зображення просторових об'єктів на площині, правил побудови кресленика та його елементів, система навичок роботи з креслярськими інструментами [7, 132].

Успішність побудови кресленика залежить від уміння мисленнєво збільшувати (зменшувати) величину предмета, співвідносити її з величиною поля формату. Процес читання кресленика передбачає зворотну операцію: мисленнєве представлення реальної величини предмета згідно його зображень.

Подібно до вміння спостерігати (читати) креслярсько-графічну документацію головною умовою успішного оволодіння вмінням будувати кресленики є також формування прийомів уявлення. У цьому контексті Є. Кабанова-Меллер доводить, що формування прийомів уявлення необхідно здійснювати поетапно. Так, у процесі формування прийомів уявлення, пов'язаних із побудовою кресленика в системі прямокутних проекцій, науковець виділяє такі етапи: оволодіння наочним прийомом побудови проекцій на основі показу (демонстрування) і розповіді; перенесення наочного прийому в мисленнєву сферу. При цьому перенесення може здійснюватися різними способами: розгорнутим повторенням дій, тобто студенти подумки повторюють ті самі дії, які вони виконували фактично; згорнутим повторенням дій – студенти уявляють обриси кожної проекції на основі споглядання (спостереження) предмета. Формування прийому

створення уявлень у процесі читання кресленика також здійснюється поетапно: 1) образ створюється за допомогою додаткової наочної основи; 2) перенесення прийому в мисленнєву сферу [4].

Важливим компонентом уміння будувати кресленик, на думку О. Ботвіннікова, є рухомі динамічні уявлення, що уможливлюють переосмислення елементів форми предмета. Знання про елементи кресленика, необхідні для його побудови, передбачають три головних компоненти [7, 135–138]:

1) точне уявлення елемента – формування деталізованого образу, що наочно відображає основні характеристики елемента (лінії, з яких він утворюється, їх просторове співвідношення тощо);

2) поняття про призначення елемента, що формується у процесі його співвіднесення з тими особливостями предмета, які він зображає;

3) знання правил зображення елемента кресленика (встановлення послідовності викреслювання, підбір необхідних інструментів тощо).

Процес формування графічних (інженерно-графічних) умінь, на думку О. Запорожця [3], включає пізнавальну, інтелектуальну, дієво-практичну, мотиваційну, ціннісно-вольову сфери особистості. Таким чином, складні за структурою і змістом інженерно-графічні вміння зумовлюють комплексний підхід до їх формування.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Свідоме використання інженерно-графічних умінь і навичок – важлива умова підготовки майбутніх учителів технологій до професійно-педагогічної діяльності. Їх вміле застосування стимулює навчально-пізнавальну діяльність студентів, породжує впевненість у власних силах, заохочує до підвищення рівня інженерно-графічної підготовки. Знання постають засобом впливу на предмети і явища дійсності, а вміння й навички – знаряддям практичної діяльності у процесі їх застосування.

Практичне застосування знань, умінь і навичок з кожного навчального предмету є специфічним. У процесі навчання інженерно-графічних дисциплін знання, уміння й навички застосовуються в таких видах діяльності студентів, як спостереження, вимірювання, виконання і читання креслярсько-графічної документації тощо. Результат навчання інженерно-графічних дисциплін можна вважати успішним, якщо процес застосування знань, умінь і навичок набуває евристичного (творчого) характеру.

Перспективними вважаємо дослідження проблеми формування інженерно-графічних умінь і навичок майбутніх учителів технологій засобами сучасних інформаційних технологій навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологи / В. П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – 192 с.

2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.

3. Запорожец А. В. Избранные психологические труды : в 2-х т. Т. 1. Психологическое развитие ребенка / А. В. Запорожец. – М. : Педагогика, 1986. – 320 с.

4. Кабанова-Меллер Е. Н. Формирование приемов умственной деятельности и умственное развитие учащихся / Е. Н. Кабанова-Меллер. – М. : Просвещение, 1968. – 288 с.

5. Ломов Б. Ф. Формирование графических знаний и навыков у учащихся / Б. Ф. Ломов. – М. : Акад. пед. наук РСФСР, 1959. – 270 с.

6. Милерян Е. А. Психология труда и профессионального образования : [избранные научные труды] / Е. А. Милерян. – К. : НПП «Интерсервис», 2013. – 290 с.

7. Основы методики обучения черчению / [под. ред. А. Д. Ботвинникова]. – М. : Просвещение, 1966. – 510 с.

8. Платонов К. К. Психология : учебн. [для индустр.-пед. техн.] / К. К. Платонов, Г. Г. Голубев. – М. : Высшая шк., 1973. – 256 с.

9. Подласый И. П. Педагогика. Новый курс : учебник [для студ. пед. вузов] / И. П. Подласый. – в 2 кн. – М. : Владос, 1999. – Кн. 1 : Общие основы. Процесс обучения. – 576 с.

10. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологи : учебн. пособ. [для высших учебн. завед. и ун-тов] / С. Л. Рубинштейн. – в 2-х т. – М. : Педагогика, 1989. – 485 с.

11. Усова А. В. Формирование учебных умений и навыков учащихся на уроках физики / А. В. Усова, А. А. Бобров. – М. : Просвещение, 1988. – 112 с.

РЕЗЮМЕ

Ныщак И. Д. Формирование инженерно-графических умений и навыков будущих учителей технологий как психолого-педагогическая проблема.

Предпринята попытка исследовать психолого-педагогические основы формирования инженерно-графических умений и навыков будущих учителей технологий. Должным образом сформированы инженерно-графические умения и навыки являются необходимым условием успешного выполнения основных видов инженерно-графической деятельности студентов: наблюдения (изучения) графических изображений; измерения; создания чертежно-графической документации и др. Умелое применение инженерно-графических умений и навыков стимулирует учебно-познавательную деятельность студентов, порождает уверенность в собственных силах, поощряет к повышению уровня инженерно-графической подготовки.

Ключевые слова: *инженерно-графические навыки, инженерно-графические умения, инженерно-графическая подготовка, учитель технологий.*

SUMMARY

Nyshchak I. Formation of the future technology teachers' engineering-graphic skills as a psychological and pedagogical problem.

An attempt was made to investigate the psychological and pedagogical bases of formation of engineering-graphic skills and practice of future teachers of technology.

An engineering-graphic skill is a conscious ownership of the system of practical actions needed for purposeful engineering-graphic activity. The system of practical actions involves the selection of necessary knowledge, allocation of basic properties, practical transformation (applying) of knowledge, control and correction of the results of activity and others.

Engineering-graphic practice is an improved ability of engineering-graphic activities implemented at the level of unconscious control and ensure the best results with the least mental exertion.

Properly formed engineering-graphics skills and practices is a prerequisite for the successful implementation of the basic types of engineering-graphic activities of the students:

observation (study) of graphic images; measurement; creating drawings and graphic documentation and others. Each of these skills is based on an appropriate system of knowledge.

Important components of the surveillance process are the ability to analyze and transform the shape of the object, make the best choice and arrangement of images.

The main component of the measurement process is the ability to detect metric ratio between all structural elements of the form of object and system skills using measuring instruments (ruler, micrometer etc.).

Important components of the ability to create drawings and graphic documentation is a system of knowledge about images of spatial objects on the plane, rules of creating drawings and its elements; system of skills working with drawing tools and the moving dynamic thought that allow rethinking constructive element of the object.

The formation of engineering-graphic skills include: cognitive, intellectual, practical, motivation and value-volitional spheres of the personality. Thus, complex structure and content of engineering-graphic skills contribute to a comprehensive approach to their formation.

Skillful use of engineering-graphic skills and practice stimulates cognitive activity of students, generates self-confidence, and encourages them to improve engineering-graphic preparation.

Key words: *engineering-graphic skills, engineering-graphics education, teacher of technology.*

УДК 371.134

Т. Б. Носаченко
ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»

КУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА

У статті йдеться про культурологічне спрямування практичної підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва. Розкривається зміст та значення етнокультурної навчально-творчої практики в особистісному становленні студентів, активізації їх творчої діяльності, формуванні етнокультурної компетентності.

Етнографічний зміст навчально-творчої практики спрямований на дослідження та аналіз старовинних технік і матеріалів, які використовувалися для виготовлення виробів народного вжитку, усвідомлення духовного сенсу стійкості універсальних орнаментальних мотивів, що проходять від найдавніших часів до сучасного мистецтва.

Ключові слова: *професійна підготовка, навчально-творча практика, учитель образотворчого мистецтва, особистісне становлення, народне мистецтво, національна культура, етнокультурна компетентність.*

Постановка проблеми. Підготовка майбутнього вчителя образотворчого мистецтва спрямована не лише на формування професійних якостей, але йособистісного становлення, формування гармонійної та всебічно розвиненої особистості на засадах національної культури. На думку вчених, формування культури майбутнього вчителя повною мірою залежить від взаємодії народного, професійного та самодіяльного мистецтв [2, 9].

Аналіз мистецької, науково-педагогічної та методичної літератури, власний досвід науково-педагогічної роботи дозволяють зробити висновок про те, що залучення студентів до занять народними ремеслами й досконалого дослідження етнічної культури власного народу є основним засобом їх етнокультурного, художньо-творчого та естетичного виховання. Видатні мислителі українського народу Б. Грінченко, М. Коцюбинський, Леся Українка, Г. Сковорода, Т. Шевченко, І. Франко та ін. підкреслювали значення народного мистецтва як форми суспільної свідомості, що забезпечує передачу етичних, культурних та естетичних цінностей від покоління до покоління, сприяє духовному становленню особистості.

Важливе значення в цьому аспекті має упровадження в зміст професійної мистецької освіти етнічного компонента, який реалізується в ході навчально-творчих практик із декоративно-прикладного мистецтва.

Етнографічний зміст навчально-творчої практики, яка є складовою навчального процесу, спрямований на дослідження та аналіз старовинних технік і матеріалів, які використовувалися для виготовлення виробів народного вжитку, усвідомленнядуховного сенсу стійкості універсальних орнаментальних мотивів, що проходять від найдавніших часів до сучасного мистецтва. Ми поділяємо думку С. Ничкало про те, що майбутній педагог, вихований культуровідповідно, сам стає носієм культурно-історичних цінностей [3, 9].

У процесі вирішення завдань етнографічної навчально-творчої практики, студенти детально вивчають стилістику й символіку декоративного оздоблення, усвідомлюють феномен спадковості окремих орнаментальних мотивів, які найчастіше зустрічаються в мистецтві різних народів та традиційному декоративному мистецтві нашої країни. Проведення студентами етнографічних досліджень у галузі декоративно-прикладного мистецтва ґрунтується на здобутках і цінностях матеріально-духовної культури українського народу й спрямовується на етнокультурне відродження нації. Без глибокого й систематичного пізнання народної духовної та матеріально-побутової культури неможливо формувати нові ціннісні орієнтації особистості [6, 5].

Аналіз актуальних досліджень. Проблема етнокультурного виховання майбутніх учителів образотворчого мистецтва засобами народного мистецтва на професійно-педагогічному рівні заслуговує особливої уваги в сучасній педагогічній науці. Вивчення та аналіз досліджень і публікацій, у яких започатковано розгляд зазначеної проблеми (А. Алексюк, В. Андрущенко, І. Зязюн, В. Іванов, Л. Коваль, І. Кресіна, В. Кудін, В. Мазепа, С. Максименко, С. Сисоєва, Г. Падалка), дає підстави зробити висновок про необхідність активного розкриття її сутності з інноваційних позицій.

Дослідженням еволюції народного мистецтва та закономірностей його відродження в сучасних умовах присвячено праці Є. Антоновича, Ю. Асєєва, Л. Баженова, П. Білецького, О. Данченка, О. Добриводи, О. Соломченка, М. Станкевича, О. Тищенка, Г. Цибульової та ін.

Вплив народного мистецтва на розвиток особистості майбутнього вчителя був предметом наукових розробок Г. Васяновича, О. Гончаренко, Р. Захарченка, Є. Маркова, Л. Масол, Н. Миропольської, Н. Ничкало, О. Ростовського, О. Рудницької, Г. Тарасенка, В. Фіголя та ін.

Культурологічний аспект процесу формування особистості фахівців мистецького профілю розглядалися в педагогічних наукових працях А. Бойко, О. Гасюк, М. Гончаренка, П. Крилової, М. Лещенко, Л. Луганської, Т. Ніколаєвої,Г. Шевченко, О. Шевнюк та ін.

Проте й сьогодні залишається багато невизначених аспектів проблеми формування національних орієнтирів студентської молоді засобами стародавнього мистецтва, не достатньо уваги приділяється вивченню принципових шляхів, різноманітних форм і методів пізнання студентами етнічного мистецтва. Питання етнокультурного виховання майбутніх учителів образотворчого мистецтва засобами народного мистецтва ще не отримали належного теоретичного та методичного обґрунтування.

Метою статті є визначення змісту та шляхів впровадження культурологічного компоненту практичної підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва, яке реалізується під час етнокультурної навчально-творчої практики.

Методи дослідження. В основу нашого дослідження покладено методи аналізу, узагальнення та систематизації матеріалів мистецтвознавчих, науково-педагогічних і методичних досліджень, ретроспективний, логіко-системний аналіз етнічних особливостей українського декоративного мистецтва.

Виклад основного матеріалу. Ураховуючи те, що навчальним планом підготовки спеціаліста ОКР бакалавр, спеціальності «Образотворче мистецтво» етнографічні практики не передбачені, вважаємо за необхідне включити в зміст навчально-творчої практики з декоративно-прикладного мистецтва етнічний компонент, що дасть змогу більш детально вивчити та закріпити знання зкультурології, декоративно-прикладного мистецтва, художньої праці, дизайну й художнього конструювання, мистецтва регіону, народного малярства, художньо-прикладної графіки, писанкарства, скульптурної пластики малих форм. Така практика проводиться на базі Національного історико-етнографічного заповідника «Переяслав», де студенти мають змогу досліджувати особливості народних ремесел, етнічну пластику гончарних виробів, характер орнаменту у вишивці, килимах, народному вбранні, розписах. Студенти знайомляться з

майстрами народної творчості, досліджують особливості місцевого етнічного мистецтва й виробів народного вжитку.

Завдання для студентів третього курсу з навчально-творчої практики передбачало створення сувенірів і прикрас в етнічному стилі. Традиційними українськими етнічними сувенірами є писанки, ляльки в національномуодязі, вишиті серветки та рушники, вишиванки, розписні дощечки, глиняні глечики, козацькі куманці тощо. Студентам потрібно було створити сучасний сувенір та прикраси з використанням етнічного орнаменту.

Працюючи з експонатами музею, студенти усвідомлюють, що стиль – це художньо-пластична однорідність елементів, сукупність елементів оздоблення, спорідненість виразних художніх прийомів і засобів, естетична єдність змісту, образної мови, єдиний почерк виконання декоративного виробу. Кожен народ світу створює предметне середовище в своєму оригінальному стилі. Стиль проявляється у традиційних символах, візерунках, орнаментах, у колористичному вирішенні художнього оздоблення виробу, у використанні традиційних матеріалів, в особливостях композиційної побудови.

Вивчення відповідної літератури, мистецтвознавчих матеріалів дозволяють студентам усвідомити, що на формування етнічного стилю того чи іншого народу впливає спосіб життя, заняття, особливості світорозуміння його представників.

Для українського етнічного стилю сучасних сувенірів та прикрас характерні певні особливості: використання переважно природних і натуральних матеріалів (льон, вовна, бавовна, лікарські трави та сухоцвіти, висушені плоди й насіння, шкіра, дерево, глина), використання традиційних образів (козак, бандурист, дівчина з коромислом…) та символів (лелека, зозуля, калина, верба), які інтерпретуються в сучасних техніках і матеріалах.

Процес виготовлення етносувенірів та етноприкрас сприяє етнокультурному вихованню майбутнього педагога, знайомить його з давніми українськими традиціями, народними промислами, регіональними особливостями. Навчально-творча практика спрямована на розширення знань з українських національних традицій декоративно-ужиткового мистецтва. Створення сувенірів і прикрас в етностилі вимагає володіння різними художніми техніками та прийомами роботи з різними пластичними матеріалами й інструментами.

Виконання творчого завдання потребує індивідуальності в розробці проекту, творчого підходу в його втіленні в матеріалі, використання сучасних декоративних технік у роботі (колаж, печворк, квілт, декупаж, скраббукінг, пап’є-маше, ватна скульптура тощо).

Як варіант для завдання було визначено: створити сучасний сувенір та прикраси,використавши етнічний стиль на основітрипільського

орнаменту. Для вивчення особливостей трипільського мистецтва було обрано музей Трипільської культури, експонати якого розкривають яскраву сторінку стародавнього мистецтва, яке існувало сім тисячоліть назад.

Студенти досліджували музейну експозицію, яка представляє матеріали з багатьох пам'яток трипільської культури Подніпров'я, Подністров'я, Побужжя, замальовували піктограмами (знакове, мальоване письмо), зображене на посуді та пластичних формах експонатів.

Особливу увагу серед музейних старожитностей привертає кераміка, виготовлена давніми гончарями. Вона характеризується високою художністю виконання й оригінальністю. Неповторні форми ліпного глиняного посуду декоровано незвичними орнаментальними композиціями, у яких відображено духовний світ перших землеробів, їх обрядовість і міфологію, знання про навколишній простір. Розмальована кераміка – єдиний добре збережений зразок трипільського живопису, який тісно пов'язаний з архітектурою та окремими видами фігуративної пластики.

Вивчаються глиняні скульптурні зображення людей і тварин, які пов'язані з землеробськимремеслом. Особливо цікаві антропоморфні скульптури із виконанимзображенням розпису мінеральними фарбами.

Особливої уваги заслуговують теракотові жіночі статуетки з підкреслено жіночими формами тіла, а також фігурки жінок із немовлям – так звані трипільські мадонни, статуетки, що зображають жінку з чашею на колінах. Жіноча статуетка, оздоблена вирізним орнаментом, вважається оберегом дому й роду, символом родючості, достатку та енергії життя.

Трипільське мистецтво, на думку О. Бойка, є багатогранним і само бутнім та виокремлюється характерними ознаками в розписі плоскодонної кераміки з орнаментом, що виконаний жовтою, червоною та чорною фарбами. Духовна сфера трипільського мистецтва проявляється в домінуванні символів родючості, матеріалізації їх у символи добробуту (жіночі статуетки, зображення сонця, місяця, води, глиняні фігурки тварин) [1, 18].

Для трипільського орнаменту властиві зображення сонця, місяця, води, дощу, дерев, звірів, птахів, знаків-символів. Розкриваючи змістове значення трипільських орнаментів, К. Болсуновський звертає особливу увагу на заглиблені й мальовані хвилеподібні та спіралеподібні орнаменти, які символізують змія і є свідченням зміїного культу в населення енеоліту [4, 588]. Учений поділяє символи на дві групи: зображення зі світу тварин у їх поєднаннях між собою та астральні й астрологічні знаки, складені із зображень птахів, дракона, єдинорога.

У розписі глиняного посуду використано основні символи трипільського орнаменту: горизонтальні ламані лінії – небесні води, вертикальні – води, що падають на землю у вигляді дощу, спіраль – сонце, дерево уособлювало «Світове дерево». Ламані та хвилясті лінії традиційно пов'язують із символом водної стихії (вода, небесна волога, дощ, річка, змій-вуж).

Ще один досить поширений елемент знакового орнаменту – спіраль. Хвиляста лінія – небесна вода (хмара), а спіралі, що відходять від неї донизу – блискавки. Ще один знак-символ на кераміці – подвійна S-подібна спіраль. Її, як і одинарну спіраль, вважають символом водяної стихії (змія, дощова хмара) або знаком кругообігу сонця.

Використовуючи доступні матеріали, студенти творчо відтворювали трипільський орнамент у сучасних прикрасах (браслети, намисто). Символи трипільського орнаменту (коло, спіралі, хвилясті лінії) відтворювали за допомогою товстих ниток та шнура на мішковині. Для оздоблення прикрас використовувалися шматочки глини, натуральні тканини, шкіра. Яскраві, насичені кольори, багата орнаментація, використані у студентських роботах, створюють особливий піднесений настрій.

Можливість спілкування зі справжніми цінностями народного мистецтва під час навчально-творчої практики дає змогу студентам засвоїти нагромаджений життєвий досвід людства, сприяє моральному розвиткові та духовному збагаченню. Майбутні педагоги сприймають твори народного мистецтва не тільки як об’єкти для споглядання, а і як результат художньої творчості, що об’єднує в собі матеріальне виробництво й духовну культуру.

Виставка етнічних прикрас, яка організовується для показу на підсумковій конференції після закінчення практики,стала відображенням мистецтва далекого минулого, своєрідно трансформованого в студентських роботах. Вони вирізняються вільнимвикористанняметнічного орнаменту, узагальненням, лаконізмом, легкою інтерпретацією семантики стародавніх символів. У роботах використані пастельні відтінки, що символізують дихання давнини, які сміливо змінюються насиченими, мажорними кольорами. Такі роботи несуть почуття радості й теплоти, викликають приємні почуття.

Основними завданнями етнографічних досліджень навчально-творчої практики є розширення знань студентів з фаху; поглиблення інтересу студентів до етнографічної діяльності, зокрема в дослідженні етнічних основ народного орнаменту; набуття студентами вмінь організації пошукової діяльності, фіксації отриманих даних, умінь бачити характерні елементи, які в подальшому можна цікаво використати у стилізації сучасного орнаменту.

Під час практики у студентів формуються комунікативні вміння; уміння аналізувати інформацію, отриману під час проведення дослідницької діяльності; розвивається шанобливе ставлення до історії, культури, звичаїв, традицій нашого народу, а також культури інших етносів, які проживають у нашій державі.

Етнохудожня творчість дає величезну можливість для творчих пошуків у навчально-творчій практиці, адже ґрунтується на синтезі архаїчного, аутентичного, етнічного матеріалу й сучасних академічних і

неакадемічних форм культури, а відтак стає не тільки засобом виживання національної культури в сучасних умовах, але й реальним майданчиком діалогу культур [5, 20].

Висновки. Аналіз наукових досліджень доводить необхідність досконалого вивчення народного мистецтва як засобу формування в майбутніх учителів національної культури, естетичного смаку й уміння бачити в народній творчості особливу систему символічного відображення світу.

Важливою умовою етнокультурного виховання майбутніх учителів образотворчого мистецтва засобами навчально-творчої практики є дослідження основ національного формотворення, формування відчуття гармонійного поєднання в сучасних художніх творах форми, колориту й декору. Виконання художньо-проектних завдань під час етнографічної практики забезпечує широке коло навчально-виховних і творчо-розвивальних можливостей та ґрунтується на культурно-мистецьких засадах етнічного декоративно-ужиткового мистецтва й сучасних технологій художнього формотворення й декору.

Результати своїх етнографічних напрацювань студенти використовуватимуть у подальшому навчанні під час художнього проектування нових художніх творів з етнічними елементами в майбутній педагогічній діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бойко О. Д. Історія України : навч. посіб. / О. Д. Бойко. – 3-тє вид. – К. : Академвидав, 2008. – 688 с.

2. Зязюн І. А. Естетична регуляція цілісної свідомості / І. А. Зязюн // Професійно-художня освіта України : зб. наук. праць / Редкол.: І. А. Зязюн та ін. – Київ ; Черкаси : видавництво «Черкаський ЦНТЕІ», 2005. – Вип. ІІІ. – С. 3–15.

3. Ничкало С. А. Культурологічне спрямування навчально-виховного процесу в старшій школі / С. А. Ничкало // Професійно-художня освіта України : зб. наук. праць / Редкол.: І. А. Зязюн та ін. – Київ ; Черкаси : видавництво «Черкаський ЦНТЕІ», 2005. – Вип. ІІІ. – С. 87–97.

4. Енциклопедія трипільської цивілізації : в 2 т. – К., 2004. – Т. 2. – С. 588–589.

5. Радченко К. В. Дизайн : історія і сучасність / К. В. Радченко // Шкільна бібліотека. – 2002. – С. 171–175.

6. Українське народознавство : навч. посібник / за ред. С. П. Павлюка, Г. Й. Горинь, Р. Ф. Кирчіва. – Львів : Фенікс, 1994. – 608 с.

РЕЗЮМЕ

Носаченко Т. Б. Культурологический аспект практической подготовки будущих учителей изобразительного искусства.

В статье говорится о культурологическом направлении практической подготовки будущих учителей изобразительного искусства. Раскрывается содержание и значение этнокультурной учебно-творческой практики в личностном становлении студентов, активизации их творческой деятельности, формировании этнокультурной компетентности.

Этнографическое содержание учебно-творческой практики направлено на исследование и анализ старинных техник и материалов, которые использовались для изготовления изделий народного потребления, осознание духовного смысла

устойчивости универсальных орнаментальных мотивов, проходящих от древнейших времен до современного искусства.

Ключевые слова: *профессиональная подготовка, учебно-творческая практика, учитель изобразительного искусства, личностное становление, народное искусство, национальная культура, этнокультурная компетентность.*

SUMMARY

Nosachenko T. Cultural aspect of future art teachers' practical training.

The article deals with cultural oriented practical training of future teachers of fine arts. The content and meaning of ethno-cultural educational and creative practice in the personal formation of students enhance their creativity, shaping the ethno-cultural competence.

Ethnographic educational content and creative practices aimed at research and analysis of ancient techniques and materials are used for the manufacture of consumer products, the realization of universal spiritual sense of stability of the ornamental motifs, going from ancient times to modern art.

In the process of solving problems of ethnographic educational and creative practice, students study in detail the style and symbolism of decoration, they realize the phenomenon of heredity of separate ornamental motifs that are often found in art of different people and traditional decorative art of our country. Conducting student's ethnographic research in the field of arts and crafts based on the achievements and values of material and spiritual culture of the Ukrainian people is aimed at national cultural revival of the nation.

The task for the students of the third year of teaching and creative practices involved creating souvenirs and jewelry in ethnic style, which requires possession of different artistic techniques and methods of work with various plastic materials and instruments. Using available materials creatively the students reproduced Trypilskiy pattern in modern jewelry.

Ethnic jewelry exhibition, which is organized to show at the final conference after practice, reflecting the art of the distant past, originally transformed in students' works. They include free use of ethnic ornamentation, generalization, conciseness, and easy interpretation semantics of ancient symbols.

An important condition of ethnic and cultural education of future teachers of fine arts by means of educational and creative practice is shaping national research foundations, forming a sense of harmonious combination of contemporary works of art with ancient folk art traditions.

Key words: *training, educational and creative practice, teacher of fine arts, personal development, folk art, national culture, ethno-cultural competence.*

УДК 378.147:159.9 – 057.87(043.3)

В. О. Ратєєва
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ ЗАСОБІВ ЕСТЕТОТЕРАПІЇ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ: ПРАКТИКО ЗОРІЄНТОВАНИЙ АСПЕКТ

Статтю присвячено висвітленню особливостей програми для майбутніх психологів «Основи естетотерапії у професійній діяльності психолога: особистісне і професійне зростання». Підкреслено значущість її опанування студентами для подальшогорозвитку їхньої професійної компетентності під час консультативної допомоги і психосоціальної підтримки. За результатамиформувального етапу педагогічного експерименту доведено, що підвищення рівня готовності майбутніх психологів до використання засобів естетотерапії буде ефективним за умови упровадження у

професійну підготовку майбутніх психологів програми «Основи естетотерапії у професійній діяльності психолога: особистісне і професійне зростання».

***Ключові слова**: естетотерапія, майбутні психологи, професійна діяльність, готовність, програма, педагогічні умови, професійна компетентність, психосоціальна підтримка.*

Постановка проблеми. Перехід від індустріального до насиченого інформаційно-технологічного простору відкриває нові орієнтири в соціокультурному житті суспільства, що якісно змінює освітні потреби щодо підготовки та подальшої професійної діяльності сучасних психологів. Науковці вказують на важливість урахування багатоаспектного характеру формування професійної компетентності в майбутнього фахівця. Стає пріоритетним соціальне замовлення на професіонала, який володіє здоров'язбережувальними технологіями навчання й виховання, здатний організовувати здоров'язбережувальний навчально-виховний процес та готовий розвивати здоров'язбережувальну компетентність учнів естетотерапевтичними засобами.Однак, проблема формування готовності майбутніх психологів до використання засобів естетотерапії у професійній діяльності не була об'єктом і предметом спеціального дослідження вчених.

Аналіз актуальних досліджень. Аналіз психолого-педагогічної літератури довів, що процес професійної підготовки психолога досліджували Г. Абрамова, О. Бондаренко, І. Дубровіна, Ю. Ємельянов, С. Максименко, В. Панок, Н. Пов'якель, Н. Чепелєва, Т. Яценко та ін. Ідеї компетентністного підходу в професійній підготовці розвивають у своїх працях Н. Бібік, О. Гура, Л. Даниленко, Л. Карамушка, В. Маслов, Л. Паращенко, Є. Павлютенков, О. Пометун, О. Савченко, А. Хуторський та ін. Наукові підходи щодо ідеї впровадження арт педагогіки й арт-терапії в освітній процес закладів вищої освіти досліджували О. Дутчак, Л. Лебедєва, В. Муромець, О. Федій та ін.

Утім, недостатньо висвітленим у теорії та практиці залишається питання формування готовності майбутніх психологів до використання засобів естетотерапії у процесі професійної підготовки в закладах вищої освіти.

Метою статті є висвітлення особливостей програми для майбутніх психологів «Основи естетотерапії у професійній діяльності психолога: особистісне і професійне зростання».

Виклад основного матеріалу. Сучасне українське суспільство зазнає стрімких змін, викликаних соціально-економічними процесами інтеграції, інтенсифікацією інформаційно-комунікаційного простору. У зв'язку з цим проблема якісної підготовки майбутніх практичних психологів набуває останнім часом пріоритетного значення для сучасного соціуму. У вищій школі наразі ведеться активний пошук модернізованих форм та методів щодо ефективної підготовки практичних психологів із метою розвитку їхньої професійної компетентності. Саме тому оновлений зміст методичної підготовки практичного психолога має становити питання щодо саморозвитку

та самоосвіти, подальшого засвоєння та вдосконалення професійних знань і вмінь, які і становлятьбазис майбутньої професійної діяльності.

Особливості готовності майбутніх практичних психологів до професійної діяльності з дітьми та підлітками полягають у подальшому розвиткові вмінь і навичок психологічного обстеження особистості, їх соціальних груп, моніторингу життєвих умов, проблем особистісного розвитку, встановлення психологічного діагнозу, визначення причин, що утруднюють розвиток, навчання та працю; здійснення психокорекційних заходів для усунення можливих відхилень у психічному розвиткові й поведінці, подолання різних форм девіантної поведінки, формування адекватної соціальної позиції.

Важливою складовою суспільного розвитку, умовою та основою стабільності соціуму є фізичне та психологічне здоров'я населення. У цьому контексті важливу роль відіграє вплив різних видів мистецтва на емоційно-чуттєву сферу особистості з метою створення для неї психологічного комфорту та розкриття творчого потенціалу. Саме такий вплив має естетотерапія, що визначається як система інтегративної терапії, яка передбачає лікування кольором, рухом, драмою, малюнком, звуком тощо й несе в собі інструменти збереження цілісності людської особистості, її духовного ядра [5, 14].

Не маючи протипоказань, естетотерапія може бути використана не лише у психотерапії, а й у педагогічній діяльності та соціальній роботі.Наразі стає актуальним питання щодо формування ціннісного ставлення до здоров'я шляхом залучення до освітнього процесу різних видів художньо-творчої діяльності у формі арт-терапевтичних методик, які ґрунтуються на мобілізації творчого потенціалу людини, внутрішніх механізмах саморегуляції та зцілення. Цей психотерапевтичний напрям включає в себе багато інших, зокрема: психотерапію, ігротерапію, психодраму, музикотерапію, танцювальну терапію, символдраму.

У науково-педагогічному розумінні О. Федій [5], естетотерапія розглядається як метод розвитку та зміни особистості, групи чи колективу за допомогою різних видів і форм мистецтва та творчості. Види естетотерапії, представлені у психології та медицині, відповідають існуючим видам мистецтв. Виділяють ізотерапію, музикотерапію, танцювальну терапію, драмотерапію, казкотерапію, бібліотерапію, маскотерапію, етнотерапію, ігротерапію, кольоротерапію, фототерапію, ляльковотерапію, ароматерапію, глінотерапію, роботу з піском та глиною, грімотерапію, кольоротерапію, кіно терапію, роботу з метафоричними асоціативними зображеннями, ландшафтна терапію, пластікодраму, мандалотерапію тощо. Крім того, кожен із цих видів має безліч естетотерапевтичних технік, які застосовуються для вирішення внутрішніх і

міжособистісних конфліктів, кризових ситуацій, вікових криз, травм, невротичних і психосоматичних розладів тощо.

Під час формувального етапу педагогічного експерименту нами було з'ясовано, що необхідними педагогічними умовами ми визначили такі.

Перша педагогічна умова формування готовності майбутніх психологів до використання засобів естетотерапії у професійній діяльності полягає в інтеграції у зміст професійної освіти майбутніх психологів навчальної програми «Основи естетотерапії у професійній діяльності майбутніх психологів» для підвищення рівня готовності до використання засобів естетотерапії.

Аналіз результатів констатувального етапу педагогічного експерименту довів, що 69% майбутніх психологів не володіють знаннями й навичками щодо особливостей використання засобів естетотерапії під час консультативної взаємодії з дітьми йі підлітками. Саме тому, однією з обґрунтованих нами ефективних педагогічних умов формування готовності майбутніх психологів до використання засобів естетотерапії у професійній діяльності є розробка й упровадження у професійну підготовку *авторської навчальної програми «Основи естетотерапії у професійній діяльності майбутніх психологів: особистісне і професійне зростання»* (кількість годин – 144). Розкриємо її детальніше.

Програма складається зі вступу, плану навчального процесу, тематичного плану програми, очікуваних результатів від програми.

НАВЧАЛЬНИЙ ПЛАН ДИСЦИПЛІНИ «ОСНОВИ ЕСТЕТОТЕРАПІЇ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ: ОСОБИСТІСНЕ І ПРОФЕСІЙНЕ ЗРОСТАННЯ»

№ з\п	Назва дисципліни	Види навчальної роботи		Загальний обсяг годин	Загальна кількість годин на тиждень
		лекції	практичні		
1.	Ізотерапія	4	16	20	
2.	Піскова терапія	4	16	20	
3.	Фототерапія	4	16	20	
4.	Ляльковтерапія	4	16	20	
5.	Метафоричні асоціативні зображення та проективні карти	4	16	20	
6.	Казкотерапія	4	16	20	
7.	Кінотерапія, бібліотерапія	4	16	20	
8	Підсумкове залікове заняття	-	-	4	
Загальна кількість годин		**32**	**112**	**144**	**4**

ЗМІСТ НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ

Мета програми: формування та розвиток психолого-педагогічних знань у галузі естетотерапії, ознайомлення з теорією та історією створення

естетотерапевтичних технік, оволодіння різними техніками та методиками естетотерапії майбутніми психологами.

Завдання програми:

– ознайомлення з основними поняттями естетотерапії;

– ознайомлення з принципами та підходами консультування засобами естетотерапії;

– вивчення основних естетотерапевтичних напрямів;

– формування навичок діагностики проблематики клієнта в естетотерапії;

– розвиток здатності будувати естетотерапевтичну стратегію у психолого-педагогічному консультуванні;

– формування вміння органічно вплітати естетотерапевтичні прийоми у психокорекційну роботу та консультування.

*Обсяг знань, умінь і навичок:*студенти мають прослухати 32 години лекцій та 112 годин – практичних занять.

Критерії оцінювання знань: наприкінці кожного тематичного модуля студенти мають виконати практичне завдання. Завершається вивчення дисципліни за вибором «Основи естетотерапії у професійній діяльності майбутніх психологів».

Прогнозований результат від навчальної дисципліни передбачає розширення компетентнісного поля майбутніх психологів: *студенти повинні знати:* основні теорії естетотерапії; основні принципи естетотерапії; базові поняття естетотерапії; фактори психотерапевтичного впливу в естетотерапії, основні напрями, шляхи терапевтичної роботи в естетотерапії; принципи підбору естетотерапевтичних технік під час консультування; с*туденти повинні вміти*: діагностувати проблематику клієнтів в естетотерапевтичному ключі; будувати терапевтичну стратегію в роботі з клієнтом; підбирати методи і техніки роботи, застосовуючи естетотерапевтичні методики, адекватні клієнтському запиту; використовувати техніки з різних естетотерапевтичних напрямів (музикотерапії, бібліотерапії, лялькотерапії, казкотерапії, кінотерапії, бібліотерапії, мандалотерапії, гримотерапії, ізотерапії тощо).

Зазначимо, що перевірка ефективності педагогічних умов формування готовності майбутніх психологів до використання засобів естетотерапії у професійній діяльності відбувалася за рахунок внесення прогресивних змін у цілісне функціонування їхньої професійної підготовки з урахуванням конкретної соціальної ситуації, що дало змогу підвищити рівень професійної компетентності.

Реалізація *другої педагогічної умови* передбачає залучення майбутніх психологів до практико зорієнтованої діяльності з розв’язання життєвих соціальних проблем і реалізації різноманітних волонтерських проектів.

Третя *педагогічна умова*формування готовності майбутніх психологів до використання засобів естетотерапії у професійній дільності є забезпечення партнерської взаємодії студентів-майбутніх психологів і викладачів у процесі опанування професійно-орієнтованих дисциплін.

З'ясовано, що експериментальна робота дала змогу успішно реалізувати модель формування готовності майбутніх психологів до використання засобів естетотерапії у професійній дільності, становлення активної соціальної та життєвої позиції, інтеграцію соціальних і професійних якостей, умінь і навичок, самовдосконалення студента як фахівця. Пріоритетне значення надавалось компетентнісній складовій цього процесу, циклічним періодам засвоєння й виявлення професійної підготовки до використання засобів естетотерапії в консультативній взаємодії з дітьми і підлітками.

Зазначимо, що професійна готовність майбутніх психологів до використання засобів естетотерапії формувалася паралельно з процесами становлення соціального досвіду, розширення простору міжособистісного спілкування, розвитку соціального інтелекту, просоціальних якостей особистості майбутнього психолога в умовах взаємодії, емоційних зв'язків, засвоєння професії у творчому просторі освітнього співтовариства, реалізації суспільних волонтерських проектів, групової й індивідуальної проблемно-пошукової діяльності та соціально-ціннісних відносин.

Під час запровадження авторської програми за вибором «Основи естетотерапії у професійній діяльності майбутніх психологів» доцільним виявилося використання інтерактивних методів, методів проблемного, розвивального навчання з метою збагачення знань і професійну компетентність, залучення студентів до участі в тренінгах з набуття різноманітних соціальних навичок і просоціальних якостей особистості, зокрема впевненості в собі, підвищення рівня власної готовності майбутніх психологів до використання засобів естетотерапії в консультативній взаємодії з дітьми й підлітками. Отже, єдність навчальної та дозвіллєвої сфери майбутніх психологів, їхня участь у волонтерських об'єднаннях та асоціаціях професійної й соціальної спрямованості, набуття досвіду успішного спілкування й розв'язання різноманітних життєвих проблем виявились найсуттєвішими факторами інтеріоризації соціально значущих знань і становлення професійної компетентності у контексті оволодінні засобами естетотерапії.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Таким чином, результати формувального етапу педагогічного експерименту дають можливість зробити висновок, що в закладах вищої освіти набула необхідність розробки цілісної програми з професійної підготовки майбутніх психологів щодо використання засобів естетотерапії. Перспективи подальших наукових розвідок полягають в обґрунтуванні ефективних технік і естетотерапевтичних вправ для підвищення рівня особистісної готовності майбутніх психологів до консультативної взаємодії з різними категоріями населення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Жванія Т. В. Вивчення мотивів професійного самовизначення майбутніх психологів / Т. В. Жванія // Формування та розвиток особистості в умовах вищих навчальних закладів МНС України // Матеріали І міжвузівської науково-практичної конференції 19 грудня 2003 р. – Харків, 2003. – С. 27–30.

2. Мілютіна К. Л. Форми психокорекційного впливу. / Катерина Леонідівна Мілютіна. – К. : Главник, 2007. – С. 144. (Серія «Психол. інструментарій»).

3. Пов'якель Н. І. Саморегуляція професійного мислення в системі фахової підготовки практичного психолога : автореф. … доктора психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Н. І. Пов'якель. – К., 2004. – 40 с.

4. Шандрук С. К. Специфіка підготовки практичних психологів до професійної діяльності / С. К. Шандрук // Проблеми підготовки і підвищення кваліфікації практичних психологів у вищих навчальних закладах. − К. : Ніка-Центр, 2002. – С. 32–34.

5. Федій О. А. Естетотерапія : [навч.посібник] / Ольга Андріївна Федій. – К. : Центр учбової літератури, 2007. –256 с.

РЕЗЮМЕ

Ратеева В. О. Формирование готовности будущих психологов к использованию средств эстетотерапии в профессиональной деятельности: практико-ориентированный аспект.

Статья посвящена рассмотрению особенностей программы для будущих психологов «Основы эстетотерапии в профессиональной деятельности психолога: личностный и профессиональный рост». Подчеркнуто значимость ее освоения студентами для дальнейшего развития их профессиональной компетентности при консультативной помощи и психосоциальной поддержки. По результатам формирующего этапа педагогического эксперимента доказано, что повышение уровня готовности будущих психологов к использованию средств эстетотерапии будет эффективным при условии внедрения в профессиональную подготовку будущих психологов программы «Основы эстетотерапии в профессиональной деятельности психолога: личностное и профессиональный рост».

Ключевые слова: *эстетотерапия, будущие психологи, профессиональная деятельность, готовность, программа, педагогические условия, профессиональная компетентность, психосоциальная поддержка.*

SUMMARY

Rateeva V. Formation of future psychologists' readiness for using means of art therapy in professional activities: practice-oriented aspects.

The article presents the results of the pedagogical experiment to identify the professional readiness of the future psychologists to use art-therapy work with different categories of the population. The criteria, indicators and levels of formation of future psychologists in the use of funds in professional activities are revealed.

The article is devoted to coverage of pedagogical conditions of future psychologists' readiness formation for using art therapy in professional activities. The programs for students-psychologists "Fundamentals of art therapy in professional psychologist" are characterized. The importance of students' competences further professional development and their subsequent professional realization are emphasized. According to the results of consulting stage of the pedagogical experiment it is proved that raising the level of the use of art therapy means by the future psychologists would be subject to effective development and implementation of training in pedagogical conditions.

Currently, it becomes relevant the issue of formation of value attitude to health by involving in the educational process various kinds of artistic and creative activities in the form of

art therapy techniques, based on the mobilization of the creative potential of human internal mechanisms of self-regulation and healing. This type of psychotherapy involves a lot of other types, such as psychotherapy, play therapy, psychodrama, music, dance therapy, symbol drama. An important component of social development, the condition and stability of society is the basis of physical and psychological health. In this context, the important role is played by the impact of different kinds of art on the emotional and sensual sphere of creating a personality for her psychological comfort and disclosure of creative potential. Such influence has art therapy, which is defined as a system of integrative therapy, which involves treatment of color, movement, drama, drawing, sound, etc. and carries the tools of preserving the integrity of the person, his/her spiritual core. With no contraindications, art therapy can be used not only in therapy but also in teaching activities and social work.

***Key words**: art therapy, future psychologists, professional activity, readiness, author's program, pedagogical conditions, professional competence.*

УДК 378+373.67

О. Є. Реброва
ДЗ «Південноукраїнський національний
педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

ІНФОРМАЛЬНА СКЛАДОВА В СТРУКТУРІ ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНОЇ СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ХОРЕОГРАФІЇ

У статті порушено проблему побудови організаційно-методичної системи підготовки майбутніх учителів хореографії як відкритої, нелінійної, яка враховує стохастичні явища розвитку мистецтва та соціокультурного простору. Актуалізовано питання набуття вітального досвіду, який екстраполюється у фахову діяльність майбутнього вчителя хореографії. Нагадано про визнання трьох шляхів набуття освіти: формальної, неформальної та інформальної, остання переважно розглядається в межах післядипломної або безперервної освіти. Між тим, вітальний досвід та його екстропаляція у фахову діяльність (навчальну, виробничу) є результатом набуття інформальної освіти. Остання активно здійснюється майбутніми вчителями хореографії впродовж навчання та фахового становлення. Цілеспрямоване впровадження інформальної складової в організаційно-методичну систему здійснюється за допомогою принципів теорії системи: організаційної безперервності, сумісності та зворотного зв'язку.

***Ключові слова:** організаційно-методична система, інформальна освіта, вітальний досвід, стохастичні явища, майбутні вчителі хореографії.*

Постановка проблеми. Будь-які педагогічні системи, з точки зору управління якості освіти, містять у собі організаційний та методичний компоненти, що між собою мають певний зв'язок. Організація (від стародавньої латинської «organize» – «повідомляю», «влаштовую») – об'єднання індивідів у єдине ціле для сумісної дії. Організувати навчальний процес із підготовки майбутнього вчителя хореографії і просто, і важко водночас. Просто, тому що є певні традиційні форми навчання хореографії: урок, його показ, постановка концертних номерів, незначна доля індивідуальної роботи з метою усунення особистісних недоліків або консультативна робота з постановки танцю. Основна форма – заняття-урок як форма хореографічної підготовки. Традиційними є лекційні форми

роботи з метою надання необхідних знань та практичні заняття для здійснення моніторингу якості їх засвоєння й активізації самостійної роботи студентів. Існують також традиції в організації нормативних видів практик: пропедевтичної, виробничої, педагогічної, практики в літніх таборах, переддипломної. Але модернізація освітньої галузі, що є наслідком євроінтеграційних процесів, створює певні суперечності між традиційними формами, які мають позитивні напрацювання впродовж тривалого часу, та існуючими вимогами щодо сучасного вчителя, який має бути підготовленим до роботи в школах за умови соціокультурних динамічних змін у суспільстів. Сучасний учитель мистецтва, зокрема й хореографії, має бути більш мобільним, самостійним, компетентним у різних видах та жанрах хореографії, має володіти організаційною культурою, вміти працювати з колективом. Така підготовка має здійснюватися з урахуванням сучасних тенденцій розвитку мистецької освіти, усіх факторів, які впливають на художньо-естетичні вподобання та набуття відповідного досвіду сучасної молоді. А остання, як свідчить практика, найбільш налаштована на мистецтво, що не включено до програмних нормативних рекомендацій, і постійно оновлюючи інноваційні інформаційні технології, що їх використовують у процесі своєї комунікативної діяльності з однолітками з приводу мистецтва. Школярі, молодь, діти в сучасному соціокультурному середовищі мають можливість накопичувати свій художньо-естетичний досвід декількома шляхами, які, до речі, враховані в проекті про освіту: професійна мистецька освіта, позашкільна освіта з занять мистецтвом, загальноосвітня школа (уроки мистецтва), а також інформальна освіта, яка супроводжується стохастичними явищами в мистецтві та суспільстві, але має суттєвий вплив на особистість.

Виходячи із зазначеного, підготовка майбутніх учителів хореографії має здійснюватися в умовах відкритої організаційно-методичної системи, яка враховує як традиційні, так і інформальні можливості набуття професійного становлення й набуття художньо-естетичного досвіду.

Аналіз актуальних досліджень. Розробка організаційно-методичних систем у науковій літературі переважно представлена в контексті управління якістю освіти, основними функціями якого є: планування, організація, мотивація – стимулювання, комунікація, керування, процеси розробки й прийняття рішень, функція контролю (І. Балабанов, В. Веснін, Й. Завадський, П. Ленд, Ф. Хміль, З. Шершньова, С. Оборська та інші науковці). Саме ці функції, на думку вчених, і дозволяють побудувати гнучку, сплановану, динамічну організаційно-методичну систему підготовки фахівців, яка завжди буде готовою до переструктуризації, модернізації, оновлення.

Аналіз наукових досліджень щодо запровадження концепції управління в науково-педагогічну галузь дозволив визначити їх напрями та класифікувати за функціями таким чином:

- сутність та специфіка компетентностей і компетенцій залежно від фахового напряму підготовки, що стають у полі зору управління якістю освіти (нормативно-кваліметрична функція) (Е. Бондаревська, Т. Браже, І. Зімня, С. Кульневич, А. Маркова, О. Овчарук, Д. Равен, І. Рахімбаєва, А. Хуторськой та інші);
- технологія моніторингу якості освіти (функція контролю) (В. Беспалько, В.Вовна, В. Горб, В. Короченцев, А. Суббіто та інші);
- управління якістю освіти, педагогічний менеджмент (функція керування та адміністрування) (В. Беспалько, В. Качалов, Н. Кузьміна, О. Нікітіна, Є. Бистрай, Н. Селезньов, П. Третьяков, О. Цокур та інші);
- розробка організаційно-методичних систем (функція формування й удосконалення) (М. Гаріна, В. Докучаєва, Е. Злобін, В. Корольков, Г. Мотова, В. Панасюк, М. Поташнік, Г. Серіков, А. Суббето та інші) [8, 194].

Основні педагогічні системи та системний підхід в управлінні якістю шкільної освіти представлені в працях таких учених, як: Е. Березняк, В. Бондарь, М. Кондаков, Н. Мойсеюк, М. Портнов, М. Поташнік та інші; вчені Н. Бондарчук, Я. Болюбаш, А. Губа, М. Євтух, І. Кондіус, З. Курлянд, К. Левківський, С. Опрятний, В. Савченко, М. Степко та інші розглядають методологію та практику вдосконалення управління процесом навчання у вищій школі, зокрема, в контексті Болонського процесу. Окремою галуззю стає педагогічна система управління інформаційними процесами, зокрема організації таких процесів у дистанційному навчанні (В. Афанасьєв, В. Васильєв, Л. Ващенко, В. Гуменюк, Л. Калініна та інші). Це стає ознакою осучаснення освіти, певною мірою зрушує старі стереотипи й формує новий ментальний ракурс освітнього простору. Між тим, у наукових концепціях щодо побудови організаційно-методичних систем не робиться наголос на стохастичних явищах соціокультурного простору, які впливають на підготовку майбутніх фахівців у галузі мистецької освіти, зокрема, хореографії.

Мета статті – актуалізувати й розкрити особливості інформальної освіти й показати можливості її включення в структуру організаційно-методичної системи підготовки майбутніх учителів хореографії через принципи теорії системи.

Виклад основного матеріалу. Слід нагадати, що пізнання й перетворення будь-якого об’єкту є провідним загальнонауковим підходом; «це напрям методології спеціально-наукового пізнання і соціальної практики, в основі якого лежить дослідження об’єктів як систем» [6]. Характеризуючи об’єкт як систему варто дотримуватися найбільш властивих характеристик системних утворювань, а саме:

цілеспрямованість, складність, подільність, цілісність, різноманіття елементів і відмінність їх природи, структурованість (Е. Злобін [5]).

На думку Р. Акоффа та Ф. Емері, існують «структурні характеристики дій індивідів або систем» та «функціональні характеристики результатів цих дій» [1, 36]. Автори пропонують два вектори (вісь X та вісьY), кожний із них має три класи дій або процесів: «одно-одноструктурний», «одно-багатоструктурний», «багато-багатоструктурний» [1, 37]. Якщо взяти за концептуальну основу такий розподіл, то можна визначити процес підготовки фахівця як «багато-багатоструктурний», і вже в ньому досліджувати системи методом абстрагування, які мають більш конкретні, тактичні завдання.

Існують певні різновиди педагогічних процесуальних систем, які змінюються залежно від фахового навчання. Крім того, створюються «моно дидактичні системи», або локальні системи, що відображують розвиток окремого сегменту в цілісному процесі управління якістю освіти, або окремих фахових якостей. Спільними для всіх систем, що функціонують і таких, що знаходяться в стадії наукового доведення, обов'язковими є такі атрибути: мета, що визначає кінцевий результат процесу функціонування системи; її методологічне підгрунття та наукові положення. На їх основі виокремлюються принципи, фактори, наукові підходи, концептуальні позиції щодо сутності визначеного феномену або сегменту.

Слід також зазначити, що впровадження організаційно-методичної системи може бути представлено і як новітня технологія. За поясненням Г. К. Селевко, система, яка розроблена і впроваджується, може бути визначена технологічною, якщо відповідає критеріям: системності (комплексність, цілісність); науковості (концептуальність, розвиваючий характер); структурованості (ієрархічність, логічність, алгоритмичність, процесуальність, наступність, варіативність); керованості (діагностичність, прогнозованість, ефективність, оптимальність, відтворюваність [12, 13].

Між тим, такі характеристики можуть загострювати суперечності стосовно поняття відкритих систем, що розглядаються крізь призму синергетичного або стохастичного підходів. Як відомо, стохастичні явища характеризуються імовірнісним принципом виникнення; у мистецькій освіті стохастичні явища прослідковуються крізь призму впливу соціокультурного середовища (реклами, моди, зміни культурних потреб тощо). Модерністичні процеси в соціумі зумовлюють відповідні процеси в культурі, а через це, в освіті, зокрема, в мистецькій [9, 37]. Урахування синергетичних і стохастичних явищ в освітньому просторі зумовлює створення педагогічних системи як гнучких, відкритих, які постійно оновлюються, модернізуються, між тим стають предметом наукової рефлексії та перетворювання. Стосовно підготовки вчителів синергетичний підхід зв'язують з компетентнісним, рефлексивним підходами та процесом самоуправління, самоорганізації (Т. Новоченко [7]).

Особливості соціокультурного простору, який є відкритим для майбутніх учителів хореографії, визначається в дослідженні такими факторами: вітальність, поступовість і наступність, довузівська фахова підготовка; комунікативні особливості фахового середовище навчання, етноментальні традиції, регіональний соціокультурний простір [10, 215–216]. Зазначені фактори сприяли вирішенню таких завдань у підготовці майбутніх учителів хореографії:

- трансляція хореографічно-виконавського досвіду попередніх поколінь;
- формування в майбутніх учителів хореографії відчуття етнохудожньої та національної приналежності, компетентності в художніх досягненнях та особливостях регіону;
- збагачення інтелектуально-образної та художньо-естетичної сфери кожного студента через набуття когнітивного та емоційного досвіду;
- розвиток художньо-комунікативної сфери студентів завдяки використанню діалогу культур в умовах художньої мультикультурності й поліхудожності навчання.
- стимулювання розвитку художньо-творчого ресурсу особистості, концентрація уваги на фаховій самоідентифікації та формуванні власного фахового іміджу як викладача хореографії, як виконавця, як постановника.
- розвиток аналітико-конвергентних навичок мислення, зрушення існуючих усталених стереотипів і формування системи ціннісних орієнтацій в хореографічному мистецтві та художньої культури суспільства в цілому.

Відповідно до мети статті, звертаємо увагу на чинник вітальності, оскільки саме він зумовив запровадження в науково-педагогічний обіг такого поняття як *інформальна освіта*.

Вітальність як педагогічний чинник докладно розкрито в концепції А. Бєлкіна [2]. Під вітогенним навчанням науковець розуміє педагогічний процес, заснований на актуалізації (вимозі) життєвого досвіду особи, її інтелектуально-психологічного потенціалу в освітніх цілях. Ми взяли за основу положення А. Бєлкіна та екстраполювали їх на процес підготовки вчителя хореографії. У концепції застосовано два поняття: досвід життя та життєвий досвід.

Досвід життя – вітальна інформація, яка не прожита людиною, але пов'язана з його обізнаністю про ті або інші сторони життя й діяльності, які не мають для нього достатньої цінності. На думку А. С. Белкіна, на цьому інформаційному рівні відбувається процес навчання в більшості освітніх технологій [2]. У випадку з художнім навчанням студентів – це процес набуття художніх знань, формування необхідних фахових навичок, які можна визначити як потенційні, оскільки на момент їх засвоєння студент не може повною мірою визначати важливі для себе особистісні надбання. Наприклад, у межах дисципліни «Історія хореографічного мистецтва» вивчається

творчість якогось постановника-балетмейстера, його життєвий шлях, риси творчості, особливості композиційного мислення, лексика тощо. Але ця інформація для студента не стає особистісним надбанням, оскільки не проходить етапу практичного творчого збагнення. Вона формує його художньо-інформаційну сферу і навіть хореографічно-образний, зоровий досвід, який є потенційно-ціннісним. Якщо вийти за межі умов фахового навчання, то такий «досвід художнього життя» набувається паралельно з фаховим з інших інформаційних джерел: з досвіду спілкування, культурних дозвіллєвих заходів, мандрівок тощо.

Життєвий досвід – вітальна інформація, яка стала надбанням особистості, відкладена в резервах довготривалої пам'яті й знаходиться в стані постійної готовності до актуалізації в адекватних ситуаціях. Це те, що в сучасній педагогіці називається компетентностями. У контексті фахового художнього навчання студентів такий досвід набувається в практичній репродуктивній або творчій діяльності, коли засвоєний матеріал проходить етап розуміння, переживання, перетворення, або хореографічного композиційного втілення. Лише на цій стадії художня інформація набуває ціннісних якостей і входить до змістових фахової компетентності. Але передумовою в даному випадку може стати й потенційно-ціннісний досвід. Такий фактор ми визначили як «мистецький життєвий досвід», або «хореографічний життєвий досвід». Під кутом зору його формування вплив зазначених факторів може корегуватися вже в художньо-педагогічному процесі: композиційному, виконавському тощо. Якщо колись студент вивчав, наприклад, творчу спадщину П. Вірського, а через певний час застосовує вивчений матеріал у власній творчій роботі: як танцюрист, як постановник; а ще й наповнює цю роботу життєвим досвідом, який також був його власним надбанням, накопичувався у власний час, вже такий досвід стає фаховим, але набутий у життєвий спосіб, тобто в процесі життєтворчості.

Отже, явища соціокультурного порядку також мають у системі свого формування два типи вітальної інформації: інформації з досвіду життя в художньому середовищі й інформація з життєвого (у нашому випадку – фахового) художнього досвіду.

Ми звертаємо на це увагу, оскільки останнім часом у педагогічній теорії і, зокрема, питаннях фахової підготовки вчителів мистецьких дисциплін виникає думка про педагогічний потенціал такого вітального досвіду, але для його організаційного включення систему підготовки фахівців застосовується поняття *інформальної* освіти. Саме вітальний досвід і кореспондується з інформальною освітою, яка, до речі, характеризується стохастичними ознаками розвитку мистецтва та культури суспільства. Акцентуація уваги на вітальності змусила нас включити в систему інформальні чинники.

Нагадаємо, що сучасна освіта поділяється на три основні сектори: формальний, неформальний, інформальний. Інформальна освіта, як її визначають Е. Гусейнова та Ю. Лук'янова – неорганізований, не завжди усвідомлений та цілеспрямований процес, що триває протягом усього життя людини. Фактично це здобуття необхідних знань, умінь, навичок у формі життєвого досвіду [4]. Учені вказують на можливості самоосвіти в інформальній площині, зокрема, через індивідуальну пізнавальну діяльність (життєвий, соціальний досвід), яка може здійснюватися через відвідування бібліотек, театрів, музеїв, під час подорожей тощо.

Переважно вчені застосовують поняття інформальної освіти до системи освіти дорослих, або в безперервній освіті (Н. Попович, Л. Лук'янова, О. Аніщенко, Л. Сігаєва та інші). Як узагальнює Л. Є. Сігаєва, спираючись на інші наукові джерела, інформальна освіта – це набуття знань дорослими людьми в процесі власної трудової діяльності, спілкування через засоби масової інформації. В Україні інформальна освіта створюється через засоби масової комунікації, спілкування між дорослими, на основі життєвого досвіду й обміну цікавою інформацією для дорослих, шляхом відвідування установ культури і через самоосвіту. Будь-яке місце зустрічей, робоче місце, бібліотека можуть стати місцем освіти дорослих, якщо вони розвивають особистість або створюють умови для її саморозвитку [11]. Учена відносить до інформального різновиду таке: самонавчання, навчання через ЗМІ, навчання через життєвий досвід, навчання через культурні видовищні установи. Усі ці форми можуть мати й мистецький характер, створюючи умову інформальної освіти для вчителів мистецьких дисциплін. Між тим, інформальність для хореографів є значно ширшою. Справа в тому, що довгий час хореографічна освіта знаходилася переважно в приватному шарі соціокультурного простору, у латентному стані розвитку. Це зумовило різноманітні форми її існування: здійснювалися конкурси, створювалася традиція обміну досвідом через систему майстер-класів; аматорські форми навчання хореографії нерідко здійснювали колишні актори балету, що не мали фахової педагогічної освіти; хореографія залучається не лише в дозвіллєву сферу, а й у комерцію дозвілля. Отже, набуття життєвого досвіду в галузі хореографії мало та й досі має стохастичний характер. Але потрапляючи в систему освіти, у межах якої хореографічній самоосвіті (дозвілля, фітнес, клубна танцювальна система, різноманітні колективи, шоу-проекти тощо) вже призначено статус *інформальної*, такий досвід потроху потрапляє в систему й підкоряється її закономірностям і принципам існування.

Наведемо декілька принципів, які дозволяють нам включити інформальність як стохастичний процес набуття вітального досвіду в організаційно-методичну систему підготовки вчителів хореографії.

Найголовнішим вважаємо принцип «організаційної безперервності» (О. Богданов), який забезпечує наявність відкритості в системах. Це пояснюється таким чином: на межах кожної системи здійснюються перетворення, які роблять її розімкнутою відносно свого центру, тим самим, зв'язує її з іншими системами та з середовищем у цілому [3]. Згідно з цим принципом, необхідно враховувати стохастичні явища в мистецькому просторі: інновації, віртуальну естетичну реальність, субкультурні цінності, що може розглядатися як *периферія системи* щодо такого центру системи, як фахове навчання майбутнього вчителя хореографії. У підготовці вчителів хореографії варто враховувати досвід та традиції, що є в регіоні, досвід хореографічних колективів, усіх тих форм, у яких можуть працювати студенти поза часом навчання. Цей досвід слід долучати до навчального процесу у вигляді обміну думками, обговорень, проектів, круглих столів, конференцій, окремих індивідуально-дослідницьких творчих завдань.

Важливим також є принцип сумісності (за М. Сетровим). Він полягає в дотримуванні взаємодії об'єктів, що мають суміжні якості. Так, наприклад, сумісні форми навчання можливі для музикантів і хореографів у межах певних дисциплін, що входять до кола компетенцій спеціалістів. Не можна навчати сумісно, скажімо, музикантів та математиків, проте в межах міждисциплінарних досліджень можливі й певні ситуативні поєднання: музикантів і фізиків в процесі розкриття акустичних явищ; музикантів, хореографів і фізкультурників у процесі вивчення закономірностей м'язової діяльності тощо. Навчання музикантів і хореографів дуже корисно, але в організаційному плані це важко здійснити. Дотримання цього принципу можливо з урахуванням позанавчальної діяльності: виїзних концертів, проектів, організації заходів на волонтерських умовах тощо.

Принцип зворотного зв'язку (А. Богданов, П. Анохін) спрямовує увагу на усталеність у складних системах зворотних зв'язків, які створює «ланцюг петель кругового оберту». У педагогіці та в освітньому процесі це спостерігається в опосередкованому «навчанні викладачів» у своїх учнів. Це ґрунтується на довічному співвідношенні «батьків та дітей»: більш сучасний та відповідний вимогам суспільства тип світовідчуття «дітей» спонукає до оновлення поглядів «у батьків». Сучасні інновації в інформаційному просторі стосовно мистецтва є більш доступними підліткам, це зумовлює вчителів мистецтва з багаторічним досвідом оновлювати свої художньо-естетичні погляди та осучаснювати свій досвід. Якщо цього не існує, виникає суперечність, яка призводить до руйнації відносин між викладачами та школярами [10, 186–187].

Висновки. Останнім часом у системі безперервної освіти активно дискутується та впроваджується в практику певне кліше форм набуття освіти: формальна, неформальна та інформальна. Остання переважно розглядається відповідно до здобуття післядипломної освіти. Між тим, довузівська

підготовка майбутніх хореографів здійснюється переважно в умовах неформальної та інформальної освіти, що впливає на їх життєвий досвід. Таким чином, згідно із синергетичними закономірностями розвитку соціокультурного простору існують певні стохастичним явища, які активно впливають на розвиток мистецької інформальної освіти. Це здійснюється через вплив на життєвий (вітальний) досвід особистості, зокрема, на її художньо-естетичну складову.

Під час навчання студенти в умовах сьогодення також змушені самостійно розширювати свій досвід за рахунок виробничої та творчої діяльності. Освітня стратегія на актуалізацію самоосвіти має враховувати такі форми набуття досвіду. Отже інформальність набуття освіти включається в організаційно-методичну систему підготовки майбутніх учителів хореографії шляхом рефлексії педагогічного потенціалу такої освіти. Для цього стають актуальними принципи організації та функціонування відкритих систем, серед яких найважливішими визначено принципи: організаційної безперервності, сумісності, зворотнього зв'язку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Акофф Р. О целеустремленных системах / Р. Акофф, Ф. Эмери. – М. : Советское радио, 1974. – 270 с.

2. Белкин А. С. Теория и практика витагенного обучения с голографическим методом проекций / А. С. Белкин. – Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т., 1997. – 12 с.

3. Богданов А. Очерки организационной науки [Электронный ресурс] / А. Богданов.– Режим доступа :

www.magister.msk.ru/library/revolt/bogda001.htm

4. Гусейнова Е. І. Неформальна освіта як важливий чинник безперервної освіти [Електронний ресурс] / Е. І. Гусейнова, Ю. М. Лук'янова // Сумський національний аграрний університет. Педагогічні науки. – Режим доступа :

http://www.rusnauka.com/11_NPE_2012/Pedagogica/4_106261.doc.htm

5. Злобин Э. В.Управление качеством в образовательной организации [Электронный ресурс] / Э. В. Злобин, С. В. Мищенко, Б. И. Герасимов. – Тамбов : Изд-во Тамб. гос. техн. ун-та, 2004. – 88 с. – Режим доступа :

http://www.tstu.ru/education/elib/pdf/2004/zlobn.pdf.

6. Липский И. А. Методологический анализ научного знания. Часть 1 [Электронный ресурс] / И. А. Липский. – Режим доступа :

http://www.hotel-olimp.ru/page/Statii/Method-1.html.

7. Новаченко Т. В. Формування педагогічної самоорганізації студентів педучилищ : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Т. В. Новаченко. – Одеса, 2004. – 19 с.

8. Реброва О. Є. Побудова організаційно-методичних систем в контексті проблематики управління якістю мистецької освіти / Олена Євгенівна Реброва // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія : зб.статей. – Ялта : РВВ КГУ, 2011. – Вип. 32. – Ч. 1. – С. 194–201.

9. Реброва О. Є. Стохастичні явища у формуванні художньо-ментального досвіду / О. Є. Реброва // Мистецька освіта в контексті глобалізації та полі культурності : зб.наукових праць за матеріалами Міжнародної науково-практичної конференції (22–23 листопада 2012 р.) – Луганськ : Янтар,2012. – С. 37–40.

10. Реброва О. Є. Теорія і методика формування художньо-ментального досвіду майбутніх учителів музики та хореографії : дис. … д-ра пед. наук : спец. 13.00.02 – теорія та методика музичного навчання, 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / О. Є. Реброва. – Київ, 2014. – 595 с.

11. Сегаєва Л. Є. Характеристика структури освіти дорослих в сучасній Україні [Електронний ресурс] / Л. Є. Сегаєва // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – Випуск 59. – Педагогічні науки. – 2012. – С. 38–42. – Режим доступа : http://eprints.zu.edu.ua/id/eprint/7311.

12. Селевко Г. К. Традиционная педагогическая технология и её гуманистическая модернизация / Г. К. Селевако. – М. : НИИ школьных технологий, 2005. – 144 с.

РЕЗЮМЕ

Реброва Е. Е. Информальная составляющая в структуре организационно-методической системы подготовки будущих учителей хореографии.

В статье поднята проблема потсроения организационно-методической системы подготовки будущих учителей хореографии как открытой, нелинейной, которая учитывает стохастические явления развития искусства та социокульутрного пространства. Актуализирован вопрос приобретения витального опыта, который экстраполируется на профессиональную деятельность будущего учителя хореографии. Автор статьи напомнил о признании ьрех путей получения образования: формального, неформального и информального, последнее, как правило, рассматривается в рамках последипломного или непрерывного образования. Между тем, витальный опыт и его экстраполяция на профессиоанльную деятельность (учебную, производственную) является результатом получения информального образования. Последнее активно производится будущими учителями хореографии в течение обучения и профессионального становления. Целенаправленное введение информального компонента в организационно-методическую систему производится с помощью принципов теории системы: организационной непрерывности, совместимости и обратной связи.

***Ключевые слова**: организационно-методическая система, информальное образование, витальный опыт, стохастические явления, будущие учителя хореографии.*

SUMMARY

Rebrova O. Informal constituent in the structure of organizational-methodological system of the future choreography teacher's training.

The article reveals the logic of building the organizational-methodological system of future choreography teachers' training with a focus on improving the quality of education, professional training through the phenomenology of artistic and mental experience. This idea led to the consideration of a wide range of factors of influence on art education and the inclusion of various constructs in the system that make it more open. The following factors are taken into account: vitality, gradualism and continuity, pre-university training; communicative peculiarities of professional learning environments ethno-mental traditions, regional socio-cultural space. It is shown that modern education is regarded as a three-track dimension, which includes such forms as: formal, non-formal, informal. Informal education corresponds to the accumulation of the vital (life) experience, which manifests itself in two types: information about the experience of living in an artistic environment and information about the life (in this case professional) artistic experience. The accumulation of such experience is caused by stochastic phenomena in the development of art and socio-cultural space.

It is emphasized in the article that the modern teacher of art, including choreography, should be more mobile, independent, competent in various types and genres of choreography,

must have an organizational culture, be able to work in team. Such training should be carried out taking into account modern trends of development of art education, all factors affecting the artistic and aesthetic preferences and acquire the appropriate experience of today's youth.

The explicit use of such experience in the training is possible through the inclusion in the system of informal constituent. The latter is usually considered in accordance with the post-graduate or continuous education. Meanwhile, pre-university training of future choreographers is mainly carried out in the conditions of non-formal and informal education, which affects their experience and quality professionalism. Educational strategy for the actualization of the self takes into account such forms of experience. For this the principles of organization and functioning of open systems become relevant, among which the most important principles are identified: organizational continuity, compatibility, reverse connection.

***Key words**: organizational and methodolgical system, informal education, vital experience, stochastic phenomena, future teachers of choreography.*

УДК 811.111

Н. С. Саєнко
Національний технічний університет України
«Київський політехнічний інститут»

КОРПУСНИЙ ПІДХІД У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ТЕХНІЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ

У статті розглядаються можливості застосування здобутків корпусної лінгвістики в іншомовному навчанні студентів технічних спеціальностей. Висвітлюються різні визначення головного концепту «корпус», наводиться опис шести основних типів корпусів, два з яких – навчальні корпуси (Learner Corpora) і паралельні електронні корпуси текстів (Parallel Corpora), що аналізуються як найбільш перспективні для навчання лексичного, граматичного, стилістичного аспектів мовлення й розвитку перекладацьких компетентностей. Особлива увага приділяється необхідності створення малих спеціалізованих методично-орієнтованих мовних корпусів предметних галузей для написання навчально-методичних посібників, укладання частотних словників термінів і навчання іноземної мови професійного спрямування.

***Ключові слова**: корпусна лінгвістика, викладання іноземних мов, конкорданс, методи корпусного аналізу, лексикографія, частотні термінологічні словники, емпіричні дослідження.*

Постановка проблеми. Формування професійно-орієнтованої міжкультурної комунікативної компетентності як складника діяльнісної компетентності студентів технічних спеціальностей передбачає формування широкого спектру різнорівневих навичок та вмінь, важливих і необхідних для академічної й фахової самореалізації, а також для високої конкурентоспроможності на ринку праці. Професійна орієнтованість навчання іноземної мови потребує розвитку вмінь сприймати й продукувати тексти із обраної спеціальності на базі: (а) інтеріоризованих фахових знань і високого рівня фахових компетентностей, здобутих під час навчання на профільних кафедрах; (б) доступу до широких масивів автентичних текстів зі спеціальності. Такі іншомовні тексти мають представляти обрану галузь в історичному аспекті, висвітлювати найбільш

суттєві досягнення сьогодення, аналізувати альтернативні напрями розвитку досліджень різних наукових шкіл, розглядати споріднені спеціальності з метою реалізації потенційно продуктивного шляху міждисциплінарних досліджень, прогнозувати перспективні тематичні спрямування інноваційних пошуків. Вирішення такого комплексного завдання вимагає опрацювання величезної кількості іншомовних текстів із метою їх перетворення на навчальний текстовий матеріал і складання гнучких вокабулярів. Одним із найбільш ефективних напрямів такої методичної роботи може стати широке впровадження здобутків корпусної лінгвістики в навчальний процес з іноземної мови.

Аналіз актуальних досліджень. Дослідження питань розвитку корпусної лінгвістики як напряму прикладної лінгвістики має змістовну історію (R. Wisbey, 1968, 1971; W. Speidel, 1978; J. Sinclair, 1991, 1996, 2006; J. Svartvik, 1996; T. McEnery and A. Wilson, 1996; J. Thomas and M. Short, 1996; W. Teubert, 1996, 1998; G. Sampson, 1996; M. Stubbs, 1996, 1997; J. Randall, 1998; G. Kennedy, 1998; G. Burgess, 2000; D. Biber, S. Conrad, 1999, 2009; R. Reppen, 2001, 2002, 2010; М. Н. Михайлов, 1998; В. В. Рыков, 1986, 1999; В. А. Плунгян, 2004, 2005; Е. В. Рахилина, 2009 та ін.), особливо прискореними темпами розвиток відбувався з широкою комп'ютеризацією суспільства. Чимало науковців приділяло увагу застосуванню напрацьованих досягнень для підвищення ефективності навчання мов завдяки впровадженню корпусних ресурсів у навчальний процес (M. Barlow, 1992, 2002; T. Johns, 1993, 1997; A. Wichmann, 1995; D. Kenny, 1998; S. Laviosa, 1998, 2000; Р. Картер, 2007, 2011; О. В. Нагель, 2008; Н. Б. Гвишиани, 1979, 2008, 2010; О. Г. Горина, 2014 та ін.). Починаючи з 1994 року на базі найбільших університетів Європи регулярно проводяться конференції TaLK (Conference on Teaching and Language Corpora, конференція з питань викладання за допомогою мовних корпусів), у матеріалах яких висвітлюються результати впровадження корпусних технологій у навчання, у тому числі в іншомовну освіту студентів технічних спеціальностей.

Метою даної статті є розгляд практичних можливостей використання технологій корпусної лінгвістики для навчання іноземної мови професійного спрямування студентів технічних спеціальностей на снові поєднання лінгвістичних і методичних досліджень.

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети було використано такі методи дослідження: метод узагальнення та критичного аналізу літератури в галузі лінгводидактики та методики навчання професійно-орієнтованої іноземної мови; методи корпусного аналізу лінгвістичних даних; методи відбору й організації мовних явищ у корпус; метод педагогічного спостереження.

Виклад основного матеріалу. В історичному плані лінгвістика, як одна з найдавніших наук, завжди розвивалась у тісній взаємодії з іншими

науками й напрямами суспільної діяльності, виконуючи певні соціальні замовлення. Так, одні з найперших досліджень із мовознавства, зокрема вивчення проблем фонології, лексики, граматики, датовані IV сторіччям до н.е., проводились у Давній Індії за соціальною вимогою з метою збереження точності вимови священних релігійних гімнів і уникнення впливу форм розмовної мови – пракритів. Великі географічні відкриття XVII–XVIII сторіч, колоніальна експансія, пропаганда християнства і, відповідно, потреба в міжкультурному спілкуванні того часу спричинили бум у розвиткові лексикографії та типології мов із чіткою практичною метою створення двомовних і багатомовних словників. Сучасне термінознавство розвивається одночасно й паралельно з усіма галузями наук на основі їх терміносистем. Череда фактів може бути нескінченною. Корпусна лінгвістика виступає показовим прикладом залежності темпів розвитку галузі мовознавства від іншої науки. Концептуальні засади корпусної лінгвістики як напряму прикладної лінгвістики були започатковані у 60-х роках минулого століття у США і деяких західноєвропейських країнах, проте її бурхливий і особливо успішний розвиток залежав і визначався розвитком комп'ютерної науки та інженерії, потужність технологій яких тільки з середини 80-х років стали достатніми для широкого розгортання досліджень і впроваджень методів корпусної лінгвістики, зокрема, у процес іншомовного навчання.

Основним концептом корпусної лінгвістики вважається «корпус текстів» як філологічний об'єкт у вигляді певним чином організованої множинності, елементами якої виступають тексти, об'єднані за певним принципом:

- сукупність текстів, яка вважається достатньо представленою для даної мови, діалекту або іншої підмножинності мови, призначеної для лінгвістичного аналізу (Френсис У., 1983);
- уніфікований, структурований і розмічений масив мовних і/або мовленнєвих даних в електронному вигляді для гуманітарних, зокрема філологічних, досліджень (Захаров В. П., 2005);
- онтологія мовленнєвої діяльності, яка організована спеціальним чином і включає широке жанрове розмаїття (Риков В. В., 2003);
- особлива семіотична система, яка включає формалізовані методи представлення мовленнєвого матеріалу: різноманітні індексації слів, морфологічна інформація тощо (Риков В. В., 2003).

Типологія корпусів текстів є узвичаєною, представлена в усіх роботах з корпусної лінгвістики, і зазвичай пропонує шість основних типів: 1) дослідницькі корпуси, призначені для теоретичних і експериментальних прикладних досліджень поліфункціональних аспектів мовних систем; широкого застосування набули комп'ютерні конкорданси – програми обробки текстів для виконання лінгвістичної задачі пошуку заданої морфеми або смислової лексичної одиниці в контексті з метою отримання численних

прикладів для демонстрації певних мовних явищ у природних комунікативних ситуаціях і їх відповідного аналізу; 2) моніторні корпуси, тісно пов'язані з дослідницькими корпусами за цілями використання з додатковим спрямуванням на вивчення динаміки мовленнєвих явищ, проведення контент-аналізу; включають корпуси з різних галузей наук (корпус із соціології, астрофізики тощо); 3) статичні корпуси для аналізу стилю, до яких відносять авторські корпуси, корпуси текстів письменників (детально вивчаються корпуси текстів У. Шекспіра, О. С. Пушкіна, досліджується корпус текстів Т. Г. Шевченка тощо); 4) ілюстративні корпуси, головним чином призначені для підтвердження й аргументації певних лінгвістичних фактів, припущень, результатів, отриманих за допомогою інших методів дослідження і процедур лінгвістичного аналізу; до ілюстративних відносять і категорію навчальних корпусів; 5) багатомовні корпуси або корпуси паралельних текстів, які використовуються в навчанні методів і прийомів перекладу для аналітичного співставлення: а) двох компонентів – оригінального тексту й тексту або текстів перекладу як вторинного мовного продукту (Unidirectional); б) з додаванням третього компоненту – зворотного перекладу (Bidirectional or reciprocal); 6) мультимедійні корпуси, які по суті відрізняються формою презентації текстового матеріалу, оскільки окрім текстового формату включають відео і аудіо.

Корпусний підхід дає можливість найбільш ефективно розглядати мінливість мовної системи в аспекті соціальних, історичних і географічних варіацій. Здобутки корпусної лінгвістики як розділу мовознавства, який займається розробкою, створенням і використанням текстових або лінгвістичних корпусів, величезні – від першого Браунівського корпусу (У. Френсис, Г. Кучера, 1963), який включав 500 двухтисячаслівних друкованих текстів американської прози і його британського аналогу LOB (Lancaster-Oslo/Bergen) до сучасних багатомільйонних корпусів з необмеженим приростом. У широкому доступі існує багато класичних електронних корпусів іноземними мовами: ECI/MCI – European Corpus Initiative (більше 50 корпусів текстів європейськими мовами, кожен обсягом від 12 тис. до 5 млн. слів); Worldlingo.com – багатомовний архів текстів, Linguee.de – Інтернет в якості словника – масиви паралельних текстів: німецька, англійська, французька, іспанська, португальська; Американський і Британський (100 млн. слів) національні корпуси англійської мови, Британські словники і корпуси – текст у форматі Power Point (crpora.iling.spb.ru), LIMAS, COSMAS – корпуси німецької мови, Національний корпус російської мови (140 млн. слів) на Яндексі, чеський корпус Карлова університету, корпус латинських текстів «Персей»; відриті для користувачів корпуси новин Reuter-21578 і електронні архіви багатьох газет (Times, «Известия»), зокрема для ієрархічної кластеризації новин, що дає змогу автоматично виявити тонку тематичну структуру новин та інших

документів і відслідковувати її розвиток у часі; список корпусів, створених «ad hoc» для певних прагматичних цілей взагалі нескінченно великий. Для рішення навчальних і методичних задач іншомовної освіти найбільш зручними для користування вважаються British National Corpus Sampler, The Longman Corpus, Gutenberg Texts, LIMAS та ін.

З усіх типів корпусів у методиці навчання іноземної мови й перекладу найбільш ефективним і перспективним здається використання навчальних корпусів (Learner Corpora) і паралельних електронних корпусів текстів (Parallel Corpora), які лежать в основі педагогічно-орієнтованої корпусної лінгвістики.

Корпуси усних і письмових текстів предметної галузі можуть використовуватися для виділення ключових слів і розробки на їх основі списків активної лексики студентів різних спеціальностей, частотних словників термінів для професійно-орієнтованого навчання англійської мови. Методики корпусної лінгвістики є важливими для лексикографії, для укладання словників (Longman, Oxford, Collins) нового типу в межах проекту COBULD (Collins Birmingham University International Language Database), побудованих на корпусному матеріалі, на аутентичних величезних масивах текстів, нових корпусних дослідженнях, які емпірично обґрунтовано аналізують сучасне природне спілкування носіїв мови і входять до складу пакету програм «Корпусний менеджер». Лексикографічний аналіз на основі великих за обсягом корпусів із послідовним використанням комп'ютерної обробки реального мовленнєвого матеріалу, взятого з відповідних сфер комунікації, допомагає виявити й вивчити контекстне використання лексичних одиниць, що дозволяє: конкретизувати семантику слів; більш чітко розрізняти відтінки значень синонімів і будувати синонімічні ряди з урахуванням поступового семантичного розширення; визначати частотну узгодженість з іншими лексичними одиницями; постійну або ситуативну стилістичну і жанрову належність, тобто функціонування в різних регістрах. Запорукою об'єктивності корпусних методик слугує можливість працювати з величезним обсягом вибірки текстів, оскільки відомо, що вірогідність висновків щодо частотності й релевантності будь-якого лінгвістичного явища залежить від кількості аналізованих прикладів і різноманітності пропонованих контекстів.

Корпусні дослідження дають можливість удосконалювати викладання граматики англійської мови сучасного природного усного спілкування. Корпусні методики на основі колекцій, бібліотек і масивів текстів дозволяють отримати віддзеркалення реального функціонування мови і виявити суттєві відмінності граматики усної комунікації від граматики стандартної письмової мови на основі критичного переосмислення положень описової граматики [5; 7]. Навчальну цінність корпусу підвищує спеціальна розмітка або анотація, наприклад,

морфологічна розмітка, яку виконує спеціальна програма автоматичного морфологічного аналізу, або навіть повна синтаксична розмітка та інші рівні лінгвістичного структурного аналізу, а саме – анотації семантики і прагматики. Обмеженням у створенні таких глибоко анотованих або синтаксичних корпусів вважається їх відносно невеликий обсяг – до трьох мільйонів слів, проте такі кількісні параметри достатні для навчальних цілей у викладанні іноземних мов.

Переваги корпусного підходу до вивчення мовних і мовленнєвих явищ пояснюються його особливостями [6], а саме: можливість і необхідність оперувати великою репрезентативною добіркою текстів; емпіричність дослідження, яка дозволяє аналізувати реальні слововживання в природному мовному середовищі; широке використання лінгвостатистичного та якісного аналізу текстового матеріалу; прикладний характер дослідження з подальшим упровадженням у навчальний процес; легка адаптованість до інформаційно-комунікаційних технологій і програм-конкордансів; забезпечення умов інтерактивності на етапах дослідження, навчання, контролю.

Поліспрямованість мети укладання навчальних корпусів співзвучна цільовому призначенню наукових методичних досліджень: виявити й класифікувати труднощі оволодіння іноземною мовою студентами на основі аналізу помилок у продукуванні та сприйманні мовлення і розробити ефективну методику навчання, спрямовану на подолання визначених труднощів і оптимізацію розвитку вмінь іншомовної мовленнєвої діяльності. Один із варіантів навчального корпусу може існувати у вигляді електронного корпусу текстів студентів. В інтересах дослідження, яке має на меті розробку методики навчання професійно-орієнтованого англомовного писемного мовлення, необхідно визначити вихідні параметри дослідження: етап навчання – завершальний етап бакалаврату, тобто четвертий курс; контингент студентів – майбутні інженери у галузі приладобудування; цільовий продукт мовленнєвої діяльності – короткий виклад англійською мовою змісту бакалаврської роботи зі спеціальності, написаною рідною мовою (Summary); вид мовленнєвої діяльності, на розвиток якого спрямована методика, що розробляється – креативне професійно-орієнтоване письмо як продуктивний вид мовленнєвої діяльності з відповідним набором навичок, які потребують формування. Створення корпусу таких текстів дозволяє провести лінгвістичний аналіз лексичних, граматичних, стилістичних помилок, виявити частотність і типовість помилок у певних понятійних контекстах даної галузі, диференціювати труднощі лінгвістичні і труднощі, пов’язані з недостатнім рівнем фахових і фонових знань. Окрім того, такий корпус може бути використаний для статистичного аналізу вокабуляру студентів, стратифікованого в три рівні: загальновживана лексика, загальнонаукова або загальнотехнічна лексика, термінологія, а також для дискурсивного аналізу. У

наукових статтях і в педагогічній практиці останнього десятиріччя представлені різні навчальні корпуси, одним з найбільш коректно створених і ефективних вважається міжнародний англомовний корпус есе студентів просунутого мовного рівня ICLE (International Corpus of Learner English). Укладання крупно масштабних комплексів завжди виступає як міждисциплінарний проект, у якому задіяні представники різних наукових і дослідних установ, спеціалісти різних фахів, передусім, лінгвісти та програмісти. Для підвищення ефективності навчання іноземної мови професійного спрямування постає необхідність створення малих спеціалізованих методично-орієнтованих мовних комплексів предметної галузі, що може вирішуватися в межах одного університету. Такі методичні корпуси є незамінними для визначення змісту навчання, добору й структурування навчального текстового матеріалу, укладання професійних лексичних мінімумів на принципах професійного спрямування, репрезентативності, автентичності, лексичної насиченості. Поєднання корпусної лінгвістики й лінгводидактики дозволяє впроваджувати корпусні технології в процес навчання та самостійну дослідну роботу студентів.

Методи корпусної лінгвістики мають бути покладені в основу створення навчально-методичних посібників і підручників. Розширюються можливості викладача іноземної мови на етапі підготовки до занять на матеріалах відомих корпусів і на основі малого скомпільованого для спеціальних цілей корпусу предметної галузі. Змінюється акцент у розподілі ролей викладача в освітньому процесі з директивних, контролюючих на ролі організатора навчання й самонавчання студентів, консультанта, інформатора, спостерігача, куратора дослідницької роботи [3]. Упровадження корпусних технологій у мовне навчання розвиває корпусну компетенцію студентів, розширює їх набір корпусно-специфічних навичок і навчальних вмінь: виконання дослідної задачі як вправи на роботу з корпусом, формулювання корпусного запиту, збереження історії та результатів пошуку, а також більш деталізованих умінь, наприклад, генерування рядків конкордансу на лексичну одиницю, визначення лексичної щільності, лівих і правих коллокатів слова, виявлення чанків [1] тощо. Широке використання інформаційно-комунікаційних технологій, що є базою корпусних технологій, – це найкоротший шлях до розвитку самостійності студента в навчанні [4], усвідомлення себе суб'єктом навчального процесу, відповідальним за динаміку й результати власної академічної діяльності з огляду на свої професійні й особистісні потреби і пріоритети.

У навчанні перекладу потужний потенціал має використання паралельних електронних корпусів текстів і лінгвістичних комп'ютерних технологій, завдяки яким студенти мають змогу знайомитися зі зразками професійного перекладу, формувати навички порівняння й оцінки різних стратегій та інтерпретацій, опановувати вміння постредагування,

заощаджувати час на звертання до реферативних джерел і словників, удосконалювати прийоми та способи перекладу, тим самим підвищувати рівень своїх перекладацьких компетентностей.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Формування професійно-орієнтованої іншомовної комунікативної компетентності студентів технічних спеціальностей і навчання перекладу наукової і технічної літератури потребує розробки корпусів (насамперед моніторних корпусів текстів різних галузей наук, включаючи публіцистику і ділові тексти) і паралельних текстів відповідних жанрів і стилів. Таке завдання стоїть перед школою лінгвістичних досліджень, у межах якої мають бути укладені корпуси науково-технічних текстів із використанням технологій, які існують і ефективно працюють для розробки корпусів художньої літератури [2]. Результати таких лінгвістичних наукових пошуків у вигляді створених корпусів текстів різних галузей і специфічних малих методично-орієнтованих мовних корпусів предметно-понятійного спрямування можуть бути використані в наукових методичних дослідженнях для розробки ефективних методик навчання іноземної мови професійного спрямування для студентів технічних факультетів, зокрема для розвитку вмінь креативного писемного мовлення, оскільки прискорюють і оптимізують формування лінгвістичної, дискурсивної, соціолінгвістичної і лінгвокраїнознавчої компетентності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Горина О. Г. Использование технологий корпусной лингвистики для развития лексических навыков студентов-регионоведов в профессионально- ориентированном общении на английском языке : автореф. дис. … канд. пед. наук : спец. 13.00.02. «Теория и методика обучения и воспитания (русский язык как иностранный и иностранные языки в общеобразовательной и высшей школе)» / О. Г. Горина. – Москва, 2014. – 29 с.

2. Добровольский Д. О. Корпус параллельных текстов как инструмент анализа литературного перевода [Электронный ресурс] / Д. О. Добровольский. – Режим доступа : http://www.dialog-21.ru/Archive/2003/Dobrovolskij.htm

3. Саєнко Н. С. Формування індивідуального стилю діяльності викладача іноземних мов у вищий технічній школі / Наталія Семенівна Саєнко // Збірник наукових праць Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя «Наукові записки». – № 9. – Ніжин : Вид. НДУ ім. М. Гоголя, 2011. – С. 136–139.

4. Саєнко Н. С. Формування самоконтролю студентів у розвиваючому навчанні іноземних мов / Наталія Семенівна Саєнко // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка «Педагогічна освіта: теорія і практика». – № 1 (16). – Кам'янець-Подільський : Вид. ПП Зволейко Д.Г., 2014. – С. 182–187.

5. Johns T. F. From printout to handout: Grammar and vocabulary teaching in the context of data-driven learning / T. F. Johnes // Perspectives on Pedagogical Grammar. – New York : Cambridge University Press, 1994. – Pp. 293–313.

6. O'Keeffe A. From Corpus to Classroom / Anne O'Keeffe, Michael McCarthy, Ronald Carter. – Cambridge : Cambridge University Press, 2007. – 315 p.

7. Reppen R. Using Corpora in the Language Classroom / Randi Reppen. – New York : Cambridge University Press, 2010. – 118 p.

РЕЗЮМЕ

Саенко Н. С. Корпусный подход в обучении иностранным языкам в техническом университете.

В статье рассматриваются возможности использования достижений корпусной лингвистики в иноязычном обучении студентов технических специальностей. Показаны разные подходы к определению главного концепта «корпус» и описаны шесть основных типов корпусов, два из которых – обучающие корпусы (Learner Corpora) и параллельные электронные корпусы (Parallel Corpora), которые анализируются как наиболее перспективные для обучения лексическому, грамматическому, стилистическому аспекту языка и развития переводческих компетентностей. Особое внимание уделяется необходимости создания малых специализированных методически-ориентированных языковых корпусов предметных областей для написания учебно-методических пособий, составления частотных словарей терминов и обучения профессионально ориентированного иностранного языка.

***Ключевые слова**: корпусная лингвистика, обучение иностранным языкам, конкорданс, методы корпусного анализа, лексикография, частотные терминологические словари, эмпирические исследования.*

SUMMARY

Saienko N. Corpus-based approach in language acquisition at the technical university.

The paper suggests theoretical and practical perspectives and directions for using Corpus Linguistics achievements in teaching languages. Some basic characteristics of corpus-based method that determine its effectiveness and reliability have been mentioned and analyzed. The main concept of corpus linguistics is 'Corpora' and it is usually defined as a specially organized plurality of texts and speech samples of genre and stylistic diversity which are united by certain principles for the purpose of linguistic analyses and research.

The article specifies the main types of Corpora; the emphasis is put on those which can be used in practice of language teaching. Oral and written texts of various branches of science included in Learner Corpus can be used for choosing key words and development of active vocabularies for technical students of different specializations and glossaries of terms in teaching English for professional purposes. The article highlights the importance of corpus technologies for lexicography and compiling dictionaries of a new type according to the project COBULD (Collins Birmingham University International Language Database) which postulates the necessity of applying massive amounts of authentic texts and the latest results of corpus linguistics research.

Special attention in the article is paid to the possibilities of corpus-based technologies in the development of students' competence in grammar. A large amount of real speech samples of native speakers taken from appropriate scopes of communication enables students to examine contextual usage of lexical units and grammar patterns and identify differences between oral speech grammar and standard written language grammar through critical analysis of descriptive grammar assumptions.

It is noted that educational value of a learner corpus as a grammar teaching tool can be intensified by special morphological and syntactic marking done by a corresponding computer program. The article presents one of the possible options of learner corpus as an electronic corpus of students' written texts, namely summaries of their Bachelor thesis, for teaching creative writing. It is also proved that compiling of small specialized methodologically oriented language corpora of different branches of science and specializations can significantly increase efficiency of language acquisition in high technical school. The paper substantiates the

importance of systematic use of Parallel Corpora in language teaching, learning and translation, and Learner Corpora in Language Acquisition research.

***Key words**: corpus linguistics, language teaching, concordance, method of corpus analysis, types of corpora, lexicography, glossary of terms, empirical studies.*

УДК 378.147

Т. П. Спіріна
Київський університет імені Бориса Грінченка

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ЕТИЧНИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ

Пріоритетним завданням та предметом особливої уваги української держави в період інтегрування у світові економічні процеси є забезпечення високого рівня професіоналізму фахівців, підвищення їх загальної культури, морально-етичних якостей. Потребує уваги система професійної підготовки майбутніх фахівців, яка будується на принципах неперервної професійної освіти: гуманізації, гуманітаризації, демократизації, інтеграції, індивідуалізації.Оскільки моральні якості є однією із складових професійної придатності фахівців, на сучасному етапі з'являються нові тенденції формування професійно-етичних якостей. Розглядаючи моральні цінності й вимоги до формування професійно-етичних якостеймайбутніх фахівців соціальної сфери, автор у запропонованій статті наголошує, що саме моральні норми відображають специфічний характер соціально-педагогічної роботи.

***Ключові слова:** мораль, професійна етика, професійно-етичні кодекси, соціально-педагогічна робота, фахівці соціальної сфери, ціннісні орієнтації.*

Постановка проблеми. Проблема виховання відповідальної, талановитої особистості, яка спроможна реалізувати власні життєві цінності, в умовах розбудови сучасного громадянського суспільства в Україні,на нашу думку, є досить актуальною.

Професійна підготовкафахівців потребує певних, морально орієнтованих норм та правил поведінки, зокрема, актуальності набуває питання формування професійно-етичних якостей майбутніх фахівців, які працюють з людьми, що опинилися у складних життєвих обставинах, взаємодіючи з численними соціальними інституціями.Саме від рівня їхньої загальноосвітньої та фахової підготовки, професійної культури, сформованості особистісних моральних якостей та етичних стандартів залежить результативність вирішення проблем клієнтів.

Аналіз актуальних досліджень. Професійно-етична підготовка фахівця набуває важливого значення, про що свідчить аналіз досліджень, присвячених даній проблемі. Теоретичні засади формування морально-етичної компетентності педагога представлено в дослідженнях Г. Васяновича, І. Мачуліної, І. Прокопенко, Л. Хоружої. Такі дослідники, як М. Бахтін, Г. Бєлякова, Г. Медведєва, С. Савкіна досліджували питанняформування професійної етики фахівців соціальної сфери; наукові праці І. Котова та Є. Шиян ованрисвячені проблемізасвоєння системи загальнолюдських цінностей, що становлять основу професійної культури спеціаліста.

Взаємозв'язок етики з людською діяльністю висвітлено в дослідженнях вітчизняних та зарубіжних вчених (О. Бобир, С. Богдан, Н. Вознюк, Г. Йонас); проблема удосконалення морально-етичних відносин у колективі стала предметом дослідження науковців: І. Беха,С. Сисоєвої, О. Федоренко.

Дослідження етичних засад у професійній діяльності фахівців соціальної сфери потребує ґрунтовного вивчення, незважаючи на значну кількість наукових праць щодо різних аспектів професійної підготовки спеціалістів.

Формулювання цілей статті. Це і спонукало нас до обґрунтування особливостей формування професійно-етичних якостей майбутніх фахівців соціальної сфери.

Виклад основного матеріалу. Діяльність фахівців соціальної сфери орієнтована на людину в усіх сферах її життєдіяльності з пріоритетом завдань, пов'язаних із розвитком особистості. Взаємостосунки фахівця з клієнтом та його найближчим оточенням мають будуватися на таких етичних нормах, як справедливість та довіра, розуміння й любов, співчуття і милосердя. Спеціаліст,передусім, повинен добре знати психологічні й вікові особливості особистості, розбиратися в складній системі взаємовідносин, кожного разу знаходячи морально-етично допустиму міру втручання.

На нашу думку, моральне життя суспільства являє собою складне багатогранне явище, яке демонструє різноманітні потреби та інтереси соціальних груп населення, виступаючи важливим регулятором взаємовідносин між людьми та фактором їх духовного розвитку. Саме тому, в суспільстві має місце наявність особливої професійної моралі, яка відображує специфіку того чи іншого виду соціальної діяльності людей. Слід сказати, що професійна мораль,як результат історично-професійного розподілу праці, формується, передусім, у таких видах діяльності, об'єктом яких виступає людина. Це пояснюється тим, що робота з людьми має свої неповторні ситуації, труднощі, протиріччя, котріпотребують вирішення в процесі спілкування. Крім того, характер та специфіка відносин між людьми у кожній професії висувають специфічніморальні вимоги та оцінки, які є важливим регулятором цих видів діяльності, забезпечуючи реалізацію завдань, що стоять перед ними. Виходячи з цього, професійна мораль, з одного боку, виступає як складова частина загальної моралі, з іншого - як специфічне доповнення до нормативної бази, що регулює конкретний вид професійної діяльності.

До представників професій, об'єктом яких виступають люди, суспільство сьогодні висуває підвищені моральні вимоги. Та все ж таки, за змістом і характером професійна діяльність відрізняється, саме тому їїоб'єднуютьу дві групи: професії, де багато професійних приписів і вимог, що мають обов'язковий характер, але не є власне, моральними та професії, у яких склалися традиції, сформувались елементи морально-психологічного характеру, а моральні засади є внутрішнім компонентомуспішного здійснення професійної діяльності [3].

Морально-професійні норми, професійно-етичні кодекси, як і мораль суспільства, історично й соціально пов'язані з конкретною епохою, оскільки вони є невід'ємною складовою загальнолюдської моралі та певної етичної системи [1].

На засадах етики ґрунтуються соціально-суспільні відносини та поведінка фахівця в професійній діяльності, що вимагає цілеспрямованого, системного й систематичного формування професійно-етичних якостей, без яких неможливий справжній професіоналізм. Наразі з'являються нові тенденції формування професійної етики фахівців соціальної сфери, оскільки моральні якості фахівця є одним із провідних компонентів його професійної придатності, а розвиток та інтегрування світових економічних процесів зумовлює необхідність висококваліфікованих спеціалістів, здатних дотримуватися морально-етичних вимог, що є загальноприйнятими у світі.

Підвищення духовної культури, формування ціннісних орієнтацій майбутніх фахівців стали суттєвою проблемою сучасної освіти. Питання впровадження цінностей у навчально-виховний процес вищої школи має велику соціальну значимість. Від його успішного вирішення багато в чому залежать перспективи гуманізації освіти, сенс якої в тому й полягає, щоб забезпечити свідомий вибір особистістю духовних цінностей і розвинути на їх основі стійку, несуперечливу індивідуальну систему ціннісних орієнтацій. Саме вища освіта сприяє формуванню нової суспільної свідомості, впливаючи,таким чином, на всі сфери життя [2].

Особливістю підготовки фахівців соціальної сфери є формування особистісних морально-етичних якостей, що відповідають фаховим вимогам, а також умінню спілкуватися, захищати інтереси клієнтів, вести переговори, співпрацювати з представниками суміжних професій тощо.

Від того, яких моральних імператив буде дотримуватися фахівець, від рівня його морально-етичної культури залежить якість професійної діяльності, не дивлячись на девальвацію моральних цінностей у суспільстві. Саме такі фахівці покликані комплексно вирішувати соціальні проблеми в різних галузях і сферах життя, а також навчитиособистість використовувати власний потенціал, самостійно розв'язувати життєві проблеми.

Організація цілеспрямованої, систематичної роботи щодо формування професійно-етичних якостей впливатиме не лише на свідомість фахівців, а й сприятиме переведенню моральних знань в особистісні переконання, підвищить розуміння суспільної значущості праці, створить необхідну моральну атмосферу при виконанні професійних обов'язків.

Етична оцінка певної професії суспільством зумовлюється її цінністю щодо суспільного розвитку, а також моральним впливом на оточуючих. Моральні норми конкретної трудової діяльності формуються відповідно до специфіки певної професії та моральних норм суспільства.

Норми етики соціально-педагогічної роботи піддаються змінам під дією зовнішніх і внутрішніх, по відношенню до професії, факторів. Вони безпосередньо впливають на поведінку фахівців, змушуючи їх діяти певним чином.

Отже, фахівці потребують не лише моральних орієнтирів, які визначають загальний, основний напрям їхньої професійної діяльності, а й окремих правил, які відображають сутність професії та забезпечують взаємостосунки між людьми, що складаються в процесі спільної взаємодії, без дотримання яких неможливо реалізувати відповідні моральні норми та етичні принципи. Саме тому в етичних нормах фахівців соціальної сфери відображено основні вимоги і критерії поведінки, які випливають зі специфічних умов та змісту їхньої діяльності.

Аналіз особливостей становлення та розвитку соціально-педагогічної роботи дозволяє розглядати *професійну етику фахівців*як сукупність моральних норм та способів поведінки, що відображають специфіку фахової діяльності, ставлять певні вимоги до формування моральних якостей працівників, регламентують і регулюють виконання ними професійних обов'язків. Моральні норми є основою етичного кодексу фахівців соціальної сфери.

Саме в етичних нормах соціально-педагогічної роботи відображаються основні вимоги та критерії поведінки й дій спеціалістів, які диктуються специфічними умовами та змістом їхньої діяльності.

Отже, моральність, що розглядає поведінку та діяльність із точки зору їх моральної цінності, є основою етичної свідомості фахівців соціальної сфери, у формуванні якої значну роль відіграє професійна моральна свідомість.

Моральна свідомість фахівців соціальної сфери включає три компоненти: моральні знання, моральні переконання, моральну потребу [2].

Останнім часом, у зв'язку із соціальними зрушеннями в нашому суспільстві, етичні проблеми набули особливого загострення. У суспільстві, яке переживає кризу ціннісних засад, найчастіше не спрацьовують нормативні моделі поведінки. Саме тому в реальних умовах фахівець бере на озброєння лише свій практичний досвід вирішення етичних проблем у конкретних ситуаціях, а також, можливо, досвід своїх колег.

Існує два пласти прояву моральних регуляторів у професійних стосунках – на рівні зовнішньої етичної культури поведінки, що проявляється, наприклад, у людській ввічливості, тактовності, і на рівні глибокого внутрішнього розуміння моральних категорій та уявлень, які переходять у переконання: уявлення про добро та зло, професійний обов'язок тощо.

Висновки та перспективи подальших наукових. Таким чином, формування ціннісних засад соціально-педагогічної роботи, особистісних та професійно-етичних якостей майбутніх фахівців соціальної сферіу процесі їхньоїпрофесійної підготовки, має бути спрямоване на озброєння

базовими професійно-етичними якостями (порядність, корпоративність, принциповість, відповідальність, чесність, толерантність тощо). Ступінь прояву свідчить про рівень їх сформованості, що виявляється в спрямованості на оволодіння етичними знаннями, уміннями й навичками, моральному ставленні до виконання професійних обов'язків.

ЛІТЕРАТУРА

1. Васянович Г. П. Педагогічна етика : навч. посіб. / Г. П. Васянович. – Львів : Сполом, 2010. – 420 с.

2. Спіріна Т. П. Етика соціально-педагогічної діяльності : навч.-метод. посіб. / Т. П. Спіріна. – К. : Київськ. ун-т імені Бориса Грінченка, 2013. - 247 с.

3. Чулкова Л. О. Професійне спілкування вчителя як об'єкт структурно-компонентного аналізу / Л. О. Чушкова // Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя : зб. наук. пр. / за заг. ред. Є. І. Коваленко. – Ніжин : Видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2002. – С. 69–73.

РЕЗЮМЕ

Спирина Т. П. Формирование профессионально-нравственных качеств будущих специалистов социальной сферы.

Приоритетным заданием и предметом особенного внимания украинского государства в период интеграции в мировые экономические процессы является обспечением высокого уровня професионализма специалистов, повышения их общей культуры, морально-этических качеств. Требует внимания система профессиональной подготовки будущих специалистов, которая строится на принципах непрерывного профессионального образования: гуманизации, гуманитаризации, демократизации, непрерывности, интеграции, индивидуализации. Поскольку моральные качества специалиста являются одним из ведущих компонентов его профессиональной пригодности, на современном этапе появляются новые тенденции формирования профессионально-этических качеств

Рассматривая нравственные ценности и требования к формированию профессионально-этических качеств будущих специалистов социальной сферы, автор в предлагаемой статье делает акцент на том, что именно моральные нормы отражают специфический характер социально-педагогической работы.

***Ключевые слова**: мораль, профессиональная этика, профессионально-этические кодексы, социально-педагогическая работа, специалисты социальной сферы, ценностные ориентации.*

SUMMARY

Spirina T. Formation of professional and ethical qualities of future specialists of social sphere.

In the period of market relations and integration into the world economic processes acute need to ensure a high level of professionalism, improve their general culture, moral and ethical qualities is a priority and special attention of Ukrainian state. System of future professionals training is based on the principles of continuous professional education, humanization, democratization, continuity, integration and individualization. Caliber professional is a leading component of his professional life at the present stage, new trends in the development of professional and ethical qualities.

The central object of social and educational work is the person, his needs, personality orientation in all manifestations of diversity, the future expert of social sphere should deeply understand regulators of the personality moral life, be able and ready to help, to do it qualified, friendly, patiently .

Despite preferences, dislikes in relation to the other, the future expert of social sphere should objectively perceive the client and his attitude should be based on tolerance, tolerance, benevolence, and respect for his dignity.

There are two layers of manifestation of moral regulators in professional relationships – at the level of external ethical standards of behavior, which is manifested, for example, in the human courtesy, tact and a deep inner understanding of moral categories and concepts that go into belief: ideas about good and evil, professional duty, and the like.

In the proposed article the author examines the moral values and the requirements for the formation of professional and ethical qualities of future specialists of social sphere, proving their relationship and interdependence, as moral standards reflect the specific nature of social and educational work.

The article notes that there are personal moral qualities that are valuable to social and educational work, namely: commitment, responsibility, justice, willpower, integrity, tact, tolerance, moderation, love for people, self-criticism. However, sociability, empathy, tolerance, care and observation and professional features are signs of professionalism. The degree of their manifestation indicates the level of their formation, which is manifested in a focus on the acquisition of ethical knowledge, skills, moral attitude to the professional duties.

***Key words**: professional ethics, social and educational activities, moral and professional standards, professional codes of ethics, social experts.*

УДК 378+377.35+796.071.4

О. Ю. Тесленков
Південноукраїнський національний
педагогічний університет ім. К. Д. Ушинського

ДІАГНОСТИКА ПРОФЕСІЙНОЇ САМООРГАНІЗАЦІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ

У статті представлена методика діагностувального експерименту щодо визначення вихідного рівня сформованості професійної самоорганізації майбутніх учителів фізичного виховання. Визначено критерії та показники досліджуваного утворення. Методами дослідження виступили: методи опитування (бесіда, анкетування, психолого-педагогічне тестування студентів); ранжування; діагностичний експеримент. Практичне значення одержаних результатів дослідження полягає в розробці методики діагностики професійної самоорганізації майбутніх учителів фізичного виховання. Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо в розробці експериментальної моделі професійної самоорганізації майбутніх учителів фізичного виховання.

***Ключові слова:** критерії, показники, діагностична методика, рівні сформованості, професійна самоорганізація, майбутні дчителі фізичного виховання.*

Постановка проблеми. В умовах сучасного суспільства до особистості висуваються підвищені вимоги: активна життєва позиція, орієнтація на творчість, компетентність, уміння зорієнтуватися в умовах, що змінюються, готовність вирішувати професійні завдання, здатність до самоосвіти, самоорганізації, саморозвитку, що передбачає зміну вимог до професійної підготовки студентів. Організація навчального процесу на основі сучасних підходів, парадигм, формування освітнього середовища, що орієнтоване на надання можливостей побудови індивідуальних

траєкторій розвитку, передбачають необхідність формування особистісної та професійної самоорганізації студентів.

Аналіз актуальних досліджень. Рішенню проблеми самоорганізації в навчальній і професійній діяльності присвячено наукові дослідження в різних напрямах. Так, розвиток самоорганізації учнів середньої школи розглядається в роботах П. Брітвіна, С. Єлканова, В. Львович, А. Осика, Н. Рибакової, Н. Тіторенко, С. Шуткіна таін. Самоорганізацію студентів вищих навчальних закладів досліджували В. Арюткін, Т. Губайдуліна, Р. Домбровецька,Т. Єгорова, А. Ішков, Т. Козловська, А.Кирилова, О. Князькова, М. Курнєв, Т. Малахова, О. Смірнов, С. Чаркін. Етапи формування самоорганізації навчальної діяльності при провідній ролі мотивації учнів розроблені Р. Коган, С. Котовою, А. Осиним, Я. Устиновою та ін. Окремі аспекти професійної самоорганізації досліджували (С. Амірова, Н. Дуднік, Т. Новаченко, С. Кульневич, Л. Фалєєва, В. Філоненко, Л. Шабунін).

Метою статті є діагностика сформованості професійної самоорганізації майбутніх учителів фізичного виховання.

Методи дослідження: методи опитування (бесіда, анкетування, психолого-педагогічне тестування студентів), ранжування, низка діагностичних методик.

Виклад основного матеріалу. В аспекті нашого дослідження розглянемо сутність феномену «самоорганізація».

З позицій педагогічної науки самоорганізація визначається як діяльність, пов’язана з умінням організувати себе, яка виявляється в цілеспрямованості, активності, обґрунтованості мотивації, планування своєї діяльності, швидкому прийнятті рішень і відповідальності за них [7].

Т. Новаченко педагогічну самоорганізацію розглядає як цілісне, динамічне утворення, що характеризується сукупністю педагогічної рефлексії, професійної компетентності, самоуправління і спрямоване на безперервне самовдосконалення майбутнього вчителя для здійснення якісної професійної діяльності [4].

Н. Попова самоорганізацію педагогічної діяльності трактує як здатність особистості, що виражається в умінні використовувати власні інтелектуальні та емоційно-вольові риси для вирішення професійно значущих завдань, що виявляються в обґрунтованому цілепокладанні, плануванні своєї діяльності, мобілізації себе та стійкої активності в досягненні результату, критеріальною оцінкою результатів своїх дій [6].

А. Кирилова у процесі дослідження вдосконалення самоорганізації майбутнього педагога розуміє даний конструкт як упорядковану та динамічну суб’єктну властивість, що характеризується інтегративною сукупністю когнітивного, функціонального та особистісного компонентів,

що проявляється в усвідомленій побудові діяльності з розвитку готовності до оновлення компетенцій [3].

Н. Дуднік під самоорганізацією розуміє цілеспрямовану діяльністьособистості з метою накопичення певної інформації, її узагальнення, аналізу,формулювання висновків та визначення шляхів подальшого самовдосконалення особистості [1]. На нашу думку, професійна самоорганізація представляє собою інтегративно-динамічне утворення, сукупність мотиваційного, когнітивно-діяльнісного й особистісного компонентів, і характеризується здатністю особистості усвідомлено та цілеспрямовано здійснювати професійний саморозвиток щодо вирішення професійних і особистісно значущих завдань.

Відомо, що «критерій» означає: ознаку, згідно з якою робиться оцінка; мірило для визначення, оцінки предмета чи явища; ознаку, взята за основу класифікації [2, 149], узагальнений показник розвитку системи, успішності діяльності, основу для класифікації. Залежно від масштабу та складності об’єкта обирається один критерій або їх комплекс, здатний всебічно охопити оцінюваний об’єкт і забезпечити його цілісну характеристику [5, 42]. Отже, критеріями професійної самоорганізації є такі її характерні ознаки, на основі яких відбувається оцінка рівня її сформованості.

Метою діагностувального експерименту було визначення вихідного рівня сформованості професійної самоорганізації майбутніх учителів фізичного виховання. Насамперед, було проведено анкетування студентів-випускників і магістрантів, викладачів Інституту фізичної культури та реабілітації Південноукраїнського національного університету ім. К. Д. Ушинського та вчителів фізичного виховання загальноосвітніх шкіл зі стажем роботи не менше 5 років із метою з’ясувати ставлення до професійної самоорганізації. Їм було запропоновано проранжувати, по мірі значущості, компоненти професійної самоорганізації (мотиваційний, когнітивно-діяльнісний, особистісний). Попередньо було проведено бесіду з метою ознайомлення респондентів із сутністю, значенням та структурою досліджуваного конструкту. Результати ранжування показали, що студенти-випускники та магістранти (41 %), викладачі ВНЗ (45 %) та викладачі фізичного виховання ЗОШ (47 %) у якості пріоритетного виділили когнітивно-діяльнісний компонент.

На другому місці виявивсяособистісний компонент (відповідно: 32 %, 31 % та 28 %), на третьому – мотиваційний (27 %, 24 % та 25 %).

Крім цього респондентам було запропоновано надати відповіді на такі запитання: 1. Що ви розумієте під терміном «професійна самоорганізація»? 2. Чи властива Вам «професійна самоорганізація»? 3. Як Ви вважаєте, вчителю фізичного виховання чи потрібна «професійна самоорганізація»? 4. Який із компонентів «професійної самоорганізації» є більш значущими чому?

Наступним кроком нашої роботи було виявлення рівня сформованості професійної самоорганізації за кожним критерієм.

Перший діагностувальний зріз мав на метівизначення спонукального критерію професійної самоорганізації майбутніх учителів фізичного виховання, який розглядався за такими показниками: позитивне ставлення до професії педагога фізичного виховання, мотивація на досягнення успіху в майбутній педагогічній діяльності, прагнення до професійного саморозвитку. При цьому були використані такі методики діагностики: «Мотиви вибору діяльності викладача (Є. Ільїн); «Мотивація на професійну діяльність»(методика К. Замфір в модифікації А. Реана); «Мотивація навчання у вищому навчальному закладі» (Т. Ільїна); Методика для визначення прагнення до успіху (Т. Елерса); «Потреба в досягненні» (Ю. Орлова).

Другий діагностувальний зріз був спрямований на виявлення змістово-процесуального критерію досліджуваного конструкту, показниками якого було визначено: знання з теорії самоорганізації навчально-пізнавальної діяльності, психолого-педагогічніі спеціальні знання; уміння цілевизначення та планування, аналізу й оцінки результатів із професійної самоорганізації; навички самоконтролю та самокорекції. Методиками, за якими визначався означений критерій, були: рейтинг успішності студентів з предметів професійного циклу дисциплін; «Діагностика особливостей самоорганізації» (А. Ішков); опитувальник «Самоорганізації діяльності» (Є. Мандрікова).

Третій діагностувальний зріз було спрямовано на визначення особистісного критерію професійної самоорганізації за показниками: організованість, самостійність, цілеспрямованість за методиками: «Стиль саморегуляції поведінки» (В. Моросанова); Опитувальник «Прагнення до досягнення мети» (М. Кубишкіна), Анкета «Самооцінка вольових якостей особистості студентів-спортсменів» (Н. Стамбулова).

Розроблені критерії та їх показники професійної самоорганізації майбутніх учителів фізичного виховання були використані для надання характеристик рівням її сформованості: високому, достатньому, середньому та низькому.

До високого рівня сформованості досліджуваної якості ми віднесли студентів, які мали яскраво виражене позитивне ставлення до професії педагога фізичного виховання, їм притаманна мотивація на досягнення успіху в майбутній педагогічній діяльності, стійке прагнення до професійного саморозвитку. Такі студенти повною мірою усвідомлювали роль та значущість самоорганізації у професійній діяльності. Для означеного контингенту студентів-майбутніх учителів були властиві глибокі психоло-педагогічні та спеціальні знання з фундаментальних і профілюючих дисциплін. Яскраво виражені вміння щодо здійснення цілевизначення та планування, аналізу й оцінки своєї навчально-пізнавальної діяльності та

самоорганізації, вони завжди вміють виправляти наявні помилки, використовують навички самоконтролю та самокорекції. Такі студенти відзначаються організованістю, самостійністю, цілеспрямованістю, проявляють вольові якостіособистості, вміють долати перешкоди, що виникають на шляху до поставленої мети.

До достатнього рівня професійної самоорганізації належали майбутні вчителі фізичного виховання, які мали характерне позитивне ставлення до майбутньої педагогічної діяльності, достатньо вмотивовані на досягнення успіху, прагнуть до професійного саморозвитку, добре усвідомлюють значущість самоорганізації у професійній діяльності. Такі студенти мали достатньо повний обсяг психоло-педагогічних і спеціальних знань. Володіли достатнім комплексом умінь і навичок навчально-пізнавальної діяльності та самоорганізації, але не завжди вміли здійснювати цілевизначення та планування, правильно аналізувати й оцінювати досягнуті результати, виправляти наявні помилки. За певних обставин такі студенти іноді могли відчувати труднощі в контролі та оцінці власних дій і вчинків. Не завжди застосовували достатніх вольових зусиль для досягнення поставленої мети й подолання перешкод, які виникали у процесі діяльності.

Середній рівень сформованості професійної самоорганізації характерний для майбутніх фахівців, які мали позитивно-пасивне ставлення до майбутньої педагогічної діяльності. Відсутня стійка мотивація на досягнення успіху та прагнення до професійного саморозвитку. Такі студенти не чітко усвідомлювали значущість професійної самоорганізації у професійній діяльності. Означений контингент студентів має недостатній рівень психоло-педагогічних і спеціальних знань. Вони не можуть самостійно спланувати свою діяльність, епізодично використовують навички самоконтролю й самокорекції власних дій і вчинків. Припускаються помилок в оцінці досягнутих результатів, фрагментарно проявляють вольові зусилля для досягнення поставленої мети й подолання перешкод.

Низький рівень сформованості професійної самоорганізації характерний для студентів-майбутніх педагогів, які мали індиферентне та негативне ставлення до майбутньої педагогічної діяльності, не мали прагнення до професійного саморозвитку та не вмотивовані на досягнення успіху. Такі студенти не усвідомлювали для себе роль самоорганізації, вони показали низькі психолого-педагогічні та спеціальні знання. Комплекс умінь і навичок із самоорганізації навчально-пізнавальної діяльності незадовільний. Низький рівень був властивий студентам, які не вміють організовувати, планувати й контролювати свою діяльність, не володіють навичками самоконтролю та самокорекції, необ’єктивно оцінюють досягнуті результати. У них відсутня самостійність у навчально-пізнавальній діяльності, вони потребують допомоги з боку викладача.

Здебільшого не організовані, не проявляють вольових зусиль, не ставлять перед собою жодних професійно-педагогічних цілей.

Результати діагностичного зрізу свідчать про незначну різницю рівнів сформованості професійної самоорганізації за спонукальним критерієм. Так, показник – позитивне ставлення до професії педагога в першій групі – (49,4 %), у другій – 50,2 %. Другий показник – мотивація на досягнення успіху в майбутній педагогічній діяльності виявився більшим у І групі – 45,1 %, у ІІ групі – 43,7 %, третій показник – прагнення до професійного саморозвитку 44,3 % та 41,6 % відповідно.

За змістово-процесуальним критерієм: оцінка студентів І групі за показником (психолого-педагогічні та спеціальні знання) становить 41,8 %, а у студентів ІІ групи 44,0 %; за показником – уміння цілевизначення та планування, аналізу й оцінки результатів із професійної самоорганізації; навички самоконтролю та самокорекції – у І групі – 37,3 %, у ІІ групі – 39,5 %.

За суб'єктним критерієм: показник – організованість у І групі є нижчим (40,6 %), ніжу ІІ групі (42,2 %). Другий показник – самостійність у І групі становив (43,2 %), у ІІ групі (44,6 %). Третій показник – цілеспрямованість у І групі вище (38,4 %), ніж у ІІ групі (41,4 %). Таким чином, вихідний рівень сформованості професійної самоорганізації у студентів-майбутніх учителів фізичного виховання першої групи склав 42,1 %, а у студентів другої – 43,2 %. Як ми бачимо, значних різниць між представниками першої та другої групи немає. У першому та другому випадках ці результати відповідають середньому рівню сформованості професійної самоорганізації, але вони наближені до низького рівня. Усе це спонукає до організації спеціальної та систематичної роботи щодо формування в майбутніх учителів фізичного виховання такого досліджуваного конструкту, як професійна самоорганізація.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Відтак, проведене дослідження дозволило виявити початковий рівень сформованості професійної самоорганізації майбутніх учителів фізичного виховання. З огляду на одержані результати констатувального етапу експерименту, ми дійшли висновку щодо необхідності розробки експериментальної моделі професійної самоорганізації майбутніх учителів фізичного виховання та проведення цілеспрямованої роботи з формування досліджуваного конструкту.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дудник Н. Ю. Формування у майбутніх учителів умінь професійної самоорганізації : автореф. дис. … канд. пед. Наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Н. Ю. Дудник. – Київ, 2010. – 22 с.

2. Коджаспирова Г. М. Педагогический словарь / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М. : Изд. центр «Академия», 2000. – 176 с.

3. Кирилова А. В. Вдосконалення самоорганізації майбутнього педагога в процесі позанавчальної діяльності : автореф. дис. … канд. пед. Наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка, історія педагогіки та освіти» / А. В. Кирилова. – Москва, 2012. – 25 с.

4. Новаченко Т. В. Формування педагогічної самоорганізації студентів педагогічних училищ : автореф. дис. … канд. пед. Наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Т. В. Новаченко. – Одеса, 2004. – 22 с.

5. Педагогический словарь : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / [В. И. Загвязинский, А. Ф. Закирова, Т. А. Строкова и др.] ; под ред. В. И. Загвязинского, А. Ф. Закировой. – М. : Издательский центр «Академия», 2008. – 352 с.

6. Попова Н. П. Формування вмінь самоорганізації вчителяу педагогічній діяльності в процесі підвищення кваліфікації : автореф. дис. … канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка, історія педагогіки та освіти» / Н. П. Попова. – Новгород, 1999. – 22 с.

7. Современный словарь по педагогике / сост. Рапацевич Е. С. –Минск : Современное слово, 2001. – 928 с.

РЕЗЮМЕ

Тесленков А. Ю. Диагностика профессиональной самоорганизации будущих учителей физического воспитания.

В статье представлена методика диагностического эксперимента по определению исходного уровня сформированности профессиональной самоорганизации будущих учителей физического воспитания. Определены критерии и показатели исследуемого образования. Методами исследования выступили: методы опроса (беседа, анкетирование, психолого-педагогическое тестирование студентов); ранжирование; диагностический эксперимент. Практическое значение полученных результатов исследования заключается в разработке методики диагностики профессиональной самоорганизации будущих учителей физического воспитания. Перспективы дальнейших научных исследований видим в разработке экспериментальной модели профессиональной самоорганизации будущих учителей физического воспитания.

Ключевые слова: *критерии, показатели, диагностическая методика, уровни сформированности, профессиональная самоорганизация, будущие учителя физического воспитания.*

SUMMARY

Teslenkov A. Diagnostics of professional self-organization of future physical education teachers.

The article presents the method of diagnostic experiment to determine the initial level of formation of professional self-organization of future teachers of physical education. The criteria and indicators of studied phenomenon are defined.

Research methods were: questioning techniques (interview, questionnaire, psychological testing of students); ranking; diagnostic experiment.

It is stated that from the standpoint of pedagogy, self-organization is defined as activities associated with the ability to organize themselves, which is shown in purposefulness, activity, validity of motivation, planning its activities, make rapid decisions and responsibility for them.

In our opinion, professional self-organization is an integrative and dynamic education, a set of motivational, cognitive, activity and personal components, and is characterized by the individual's ability to implement consciously and purposefully professional self-development for the professional and personal significant problems. The first diagnostic stage was aimed at the definition of incentive criteria of professional self-organization of

future teachers of physical education, which was considered in the following indicators: a positive attitude towards teaching profession of physical education, motivation for success in future educational activities, the desire for professional self-development.

The second diagnostic stage was aimed at identifying the substantial and procedural criteria of the studied construct, the indicators which were identified: knowledge of the theory of self-educational-cognitive activity, psychological and pedagogical and special knowledge; skills of goal setting and planning, analysis and evaluation of results of professional self-organization; the skills of self-control and self-correction.

The third diagnostic stage was aimed at the definition of personal criteria of professional self-organization indicators: discipline, autonomy, and commitment. Developed criteria and indicators of professional self-organization of future teachers of physical education were used to provide characteristics of the levels of formation: high, sufficient, middle and low. Practical value of the obtained research results is the development of diagnostics methods of professional self-organization of future physical education teachers. Prospects for further research we see in the development of experimental models of professional self-organization of future physical education teachers.

***Key words**: criteria, indicators, diagnostic methods, levels of formation of professional self-organization, future teachers of physical education.*

УДК 371.134:53

О. В. Школа
Національний педагогічний університет
імені М. П. Драгоманова

РЕЗУЛЬТАТИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ ПЕРЕВІРКИ ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИЧНОЇ СИСТЕМИ НАВЧАННЯ ТЕОРЕТИЧНОЇ ФІЗИКИ В ПЕДАГОГІЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ

У статті наведено опис організації, методики проведення та аналізу результатів педагогічного експерименту щодо перевірки ефективності розробленої відкритої та гнучкої методичної системи навчання теоретичної фізики майбутніх учителів фізики в умовах сучасного розвитку фізичної освіти. Апробацію моделі методичної системи навчання дисципліни проведено на основі системного аналізу рівня та якості фундаментальної підготовки студентів за розробленими автором критеріями та основними показниками предметної компетентності (ціннісно-мотиваційним, когнітивним, операційно-діяльнісним, рефлексивним), що слугує підставою для висновку про її ефективність і результативність.

***Ключові слова**: теоретична фізика, предметна компетентність, методична система навчання, навчально-методичний комплекс, особистісно зорієнтований підхід, науковий світогляд, педагогічний експеримент.*

Постановка проблеми. Побудова ефективної методичної системи навчання курсу теоретичної фізики передбачає створення оптимальних дидактичних умов, за яких усвідомлення майбутнім учителем фізики фундаментальних наукових знань сприятиме всебічному розвиткові особистості, матиме діяльнісний характер та буде органічно включено в процес формування його предметної компетентності. Необхідність реалізації цього стратегічного завдання дисципліни зумовило розробку, теоретичне обґрунтування та експериментальну перевірку достовірності концептуальних

засад й ефективності методичної системи навчання теоретичної фізики майбутніх учителів фізики, в основу якої покладено єдність фундаментальної та фахової спрямованості цілей, змісту і технологій навчання.

Аналіз актуальних досліджень. Опрацювання дисертацій, монографій, періодичних фахових видань, матеріалів науково-практичних конференцій дозволяє стверджувати, що проблема вдосконалення змісту університетської фізичної освіти та різні аспекти фундаментальної підготовки майбутніх учителів фізики є об'єктом досліджень провідних вітчизняних учених: П. Атаманчука, Л. Благодаренко, І. Богданова, О. Бугайова, Б. Будного, С. Величка, С. Гончаренка, О. Іваницького, А. Касперського, О. Коновала, Е. Коршака, Д. Костюкевича, О. Ляшенка, М. Мартинюка, В. Мендерецького, І. Мороза, А. Павленка, Ю. Пасічника, В. Савченка, М. Садового, О. Сергєєва, В. Сергієнка, В. Сиротюка, Н. Сосницької, Б. Суся, І. Тичини, В. Шарко, М. Шута та ін.

Вітчизняна дидактика фізики останнім часом розвивається досить інтенсивно, про що свідчить велика кількість захищених дисертацій. Проте слід констатувати, що на відміну від досліджень з теорії та методики навчання фізики в загальноосвітній школі в галузі дидактики фізики вищої школи маємо значно меншу кількість наукових праць: виконано лише сім досліджень докторського рівня, серед них п'ять робіт присвячено теорії і методиці навчання загальної фізики в педагогічних вишах (Г. Бушок, Т. Гордієнко, Ю. Оришин, В. Сергієнко), вищих технічних військових закладах (Б. Сусь) і лише дві – методиці навчання окремих розділів курсу теоретичної фізики (О. Коновал [2], І. Мороз [3]). Різним аспектам навчання теоретичної фізики майбутніх учителів фізики присвячені кандидатські дисертації О. Гур'євської, І. Солухи, О. Трифонової. Проблеми викладання фізики в педагогічних ВНЗ були об'єктом наукових досліджень російських учених: С. Аль-Таравни, О. Брусник, Р. Казакова, В. Коломіна, О. Лешукова, А. Малініна, В. Мултановського, А. Наумова, В. Разумовського, Н. Шаронової та ін. Однак проведені наукові дослідження не ставлять проблему системного перегляду цілей, змісту і технологій навчання теоретичної фізики в педагогічному виші з позицій фундаментальності й фахової спрямованості в нових освітніх умовах. У зв'язку з цим зазначена проблема є актуальною, потребує переосмислення й комплексного розв'язання як на рівні теорії, так і в практичній площині пошуку відповідних умов і технологій. **Метою статті є** опис організації та аналіз результатів педагогічного експерименту щодо перевірки ефективності розробленої методичної системи навчання теоретичної фізики майбутніх учителів фізики в умовах сучасного розвитку фізичної освіти.

Виклад основного матеріалу. Експериментальне дослідження здійснювалося протягом 2005 – 2015 рр., мало багатоцільовий характер, проводилося в три етапи (констатувальний, пошуковий, формувальний),

кожен із яких мав мету, завдання, засоби і методи проведення. В експериментальній роботі брали участь 16 викладачів педагогічних ВНЗ України, 8 вчителів фізики, 415 студентів і 216 учнів загальноосвітніх шкіл. Головна мета експерименту полягала в підтвердженні гіпотези наукового дослідження та перевірці ефективності й результативності відкритої методичної системи навчання теоретичної фізики майбутніх учителів фізики на основі аналізу кількісних і якісних показників рівня навчальних досягнень студентів контрольних та експериментальних груп.

Перший етап експерименту (2005 – 2008 рр.) присвячено аналізу теорії та практики навчання теоретичної фізики в педагогічних ВНЗ України, осмисленню виявлених проблем і суперечностей у системі фундаментальної підготовки майбутніх учителів фізики та пошуку нових шляхів їх розв'язання; системному опрацюванню літературних та архівних джерел із проблеми дослідження, Державного стандарту базової і повної загальної середньої та галузевого стандарту вищої освіти, навчальних планів, ОПП і ОКХ майбутніх учителів фізики, робочих програм курсу теоретичної фізики педагогічних вишів, визначенню вихідних позицій та уточненню понятійно-термінологічного апарату дослідження.

Рівень сформованості предметної компетентності студентів із теоретичної фізики виявлявся в ході *констатувального етапу* експерименту шляхом тестування, анкетування та інтерв'ювання на основі розроблених питань і тестових завдань предметного, світоглядного та методологічного характеру. Систематизація та узагальнення емпіричних даних засвідчила в середньому близькі результати рівня фундаментальної підготовки майбутніх учителів фізики та дозволило встановити: 1) усі студенти мають мінімальний запас знань із теоретичної фізики та невисокий рівень професійної (предметної) компетентності (середні показники за основними компонентами знаходиться на рівні: предметний (змістовний) – 71 %; світоглядний – 68 %; методологічний – 63 %; 2) переважна більшість студентів має достатній і середній рівень компетентності (за предметним компонентом загалом 79 %; світоглядним – 73 %; методологічним – 70 %); 3) у структурі предметної компетентності студентів наявна тенденція до зменшення показників високого й достатнього, а відповідно збільшення середнього та низького, рівнів за компонентами (змістовний-світоглядний-методологічний). Під час бесід із викладачами було виявлено:

- рівень системності знань студентів недостатній, певна частина з них розглядає теоретичну фізику як сукупність окремих предметів; слабо усвідомлюється ними діалектика та єдність емпіричного й теоретичного, логічного та історичного в структурі фізичного знання й пізнання;
- рівень знань студентів з основ фундаментальних фізичних теорій, їх загальної структури (схеми зв'язків між її елементами) та специфічних у науці функцій є недостатнім. Нерозуміння цих зв'язків часто

перешкоджає усвідомленю ними теоретичного методу пізнання, єдності в навчанні індуктивного й дедуктивного підходів, ускладнює перебудову «множинності» знань у «систему»;

- значна кількість студентів мала труднощі з пошуком вірної відповіді на питання світоглядного й методологічного характеру, з аргументацією та обґрунтуванням власної відповіді, що пояснюється фрагментарністю базових знань і низьким рівнем відповідної підготовки.

Таким чином, констатувальний експеримент засвідчив сучасний стан фундаментальної підготовки майбутніх учителів фізики та підтвердив актуальність системного перегляду й оновлення теоретико-методичних засад навчання теоретичної фізики педагогічного університету. За результатами констатувального експерименту було обґрунтовано актуальність теми дослідження, сформульовано гіпотезу, визначено об'єкт, предмет, мету, завдання та загальну концепцію теоретико-методичного дослідження.

На *другому (пошуковому) етапі експерименту* (2008–2012 рр.) було визначено основні шляхи вдосконалення змісту та структури навчальної дисципліни «Теоретична фізика» для педагогічних університетів, обґрунтовано теоретичні засади створення моделі відкритої та гнучкої методичної системи її навчання, уточнено основні елементи предметної компетентності; теоретично обґрунтовано дидактичні умови, критерії, показники та рівні сформованості наукового світогляду. Розроблено навчально-методичний комплекс (НМК) з курсу теоретичної фізики (на прикладі розділу «Термодинаміка і статистична фізика») [4–8], обґрунтовано технологію його реалізації в навчально-виховному процесі. На цьому етапі експерименту було проведено відбір контрольних та експериментальних груп студентів педагогічних ВНЗ України для реалізації формувального етапу експерименту, консультування викладачів щодо методичних особливостей експериментального навчання.

Згідно із системною моделлю предметної компетентності студентів у якості критеріїв результативності запропонованої методики навчання теоретичної фізики майбутніх учителів фізики обрано: *мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісний* і *рефлексивний.* Відповідно до розроблених критеріїв і показників сформованості предметної компетентності кожний студент потрапляв до однієї з чотирьох категорій: низький рівень (не менш 50 % від максимуму балів), середній (50 % – 64 %), достатній (65 % – 89 %), високий (більш ніж 90 %). На цьому етапі експерименту було здійснено апробацію й корекцію елементів створеного НМК з теоретичної фізики – типової модульної навчальної програми, навчально-методичного забезпечення для організації аудиторних занять, творчих завдань до самостійної та індивідуальної роботи, засобів діагностики якості навчальних досягнень студентів.

У ході педагогічного експерименту особливу увагу було звернено на пошук шляхів ефективного засвоєння студентами основних положень фундаментальних фізичних теорій як основних дидактичних одиниць змісту курсу теоретичної фізики відповідно до рівня та методології сучасної науки, зокрема: 1) вивчення класичної механіки передбачало використання варіаційних принципів і канонічного формалізму, розкриття зв'язку законів збереження з властивостями симетрії простору й часу; 2) ураховуючи релятивістсько-коваріантний характер класичної електродинаміки, її вивчення базувалося на принципах теорії відносності; 3) вивчення квантової механіки передбачало використання оптичних аналогій, а також реалізацію єдності статистичного та ймовірнісного підходів у поясненні закономірностей мікросвіту; 4) вивчення термодинаміки і статистичної фізики базувалося на принципі взаємозв'язку термодинамічного і статистичного методів дослідження властивостей макросистем, при цьому основні поняття й закони термодинаміки розглядалися на загальних засадах статистичної теорії.

Третій (формувальний) етап педагогічного експерименту (2012 – 2015 рр.) проведено з метою перевірки гіпотези дослідження, вивчення можливостей використання, переваг та недоліків створеного НМК в умовах експериментального навчання. Методом випадкового відбору з 415 студентів було сформовано експериментальні (214 чол.) та контрольні (201 чол.) групи. Для забезпечення надійності експерименту відбір зазначених груп проводився за принципом мінімальної відмінності рівня базових знань студентів (за результатами навчання курсу загальної фізики). Оцінювання навчальних досягнень студентів проводилося за однаковими критеріями на основі поточного, тематичного й підсумкового модульного контролю, зміст якого співвідносився зі змістом навчання. Разом із тим ураховувалися результати: систематичних спостережень за навчально-виховним процесом, бесід, анкетування та інтерв'ювання студентів, відгуків викладачів щодо особливостей та основних результатів експериментального навчання.

Під час складання анкет ураховували основні вимоги до їх змісту, зокрема з метою підвищення надійності й достовірності опитування до анкети включалося не одне, а група запитань, спрямованих на виявлення думки з приводу певного припущення. Відвідування семінарських/практичних занять передбачало виявлення таких аспектів навчально-виховного процесу: 1) рівень мотивації, пізнавальної активності й самостійності студентів під час аналізу теоретичних питань курсу та розв'язування задач; 2) об'єм, системність та усвідомленість предметних знань студентів; 3) рівень володіння математичним апаратом та «мовою» фізичної науки; 4) послідовний, логічний, обґрунтований та безпомилковий виклад теоретичного матеріалу на папері під час проведення самостійних і контрольних робіт; 5) вміле користування довідковою літературою; 6) правильне, сумлінне та охайне ведення конспектів лекцій і семінарських занять.

Під час проведення формувального експерименту, крім спостережень та анкетування, було розроблено діагностичні контрольні роботи та систему тестових завдань. На етапі підготовки останніх на основі типової навчальної програми дисципліни виділялися елементи наукових знань, рівні їх засвоєння і підбиралися відповідні завдання для перевірки. Вирішення контрольних завдань спрямовувало студентів на диференціацію та інтеграцію знань, аналіз і обґрунтування основних наукових фактів, понять, величин, моделей, принципів, постулатів, законів і розподілів як складових фундаментальних фізичних теорій, уміння встановлювати межі їх застосування, раціональне використання математичного апарату, виявлення рівня методологічної культури та власної світоглядної позиції. Окремі завдання передбачали контроль рівня та якості теоретичних знань студентів, інші – творчої розумової діяльності, вміння застосовувати набуті знання у розв'язанні проблемних та евристичних завдань навчального курсу. Отже, позитивна оцінка за результатами підсумкового модульного контролю свідчила про достатній рівень предметної компетентності студентів та належну професійну підготовку до майбутньої педагогічної діяльності. Узагальнені результати формувального етапу педагогічного експерименту наведено в таблиці 1.

Таблиця 1

Результати впровадження методичної системи навчання теоретичної фізики майбутніх учителів фізики (%)

Групи	Рівні предметної компетентності студентів у навчанні теоретичної фізики								
	низький і середній			достатній			високий		
	констатувальний	формувальний	тенденція	констатувальний	формувальний	тенденція	констатувальний	формувальний	тенденція
Контрольні	46,1	43,6	**– 2,5**	42,3	45,5	**+3,2**	11,6	10,9	**– 0,7**
Експериментальні	45,3	26,8	**– 18,5**	46,5	57,9	**+11,4**	8,2	15,3	**+7,1**

На основі систематизації та математичної обробки здобутих результатів за допомогою критеріїв χ^2 Пірсона $\left[T_{експер} < T_{крит}\left(11{,}63 > 7{,}815\right)\right]$ та Вілкоксона-Манна-Уітні $\left[T_{експер} < W_{\alpha/2}\left(16513 < 23892\right)\right]$ було зроблено висновки про статистичну вірогідність отриманих даних та істотні відмінності студентів експериментальних і контрольних груп за основними компонентами предметної компетентності, а саме: у рівні мотивації та пізнавальної активності, ціннісному ставленні, прийомах і підходах до навчання,

активності й самостійності на аудиторних заняттях, свідомості й системності предметних знань з основ фундаментальних фізичних теорій, організованості, відповідальності, самооцінці та дієвості здобутих знань [1].

На завершальному етапі формувального експерименту було проведено низку контрольних заходів із метою виявлення динаміки змін за компонентами предметної компетентності студентів контрольних та експериментальних груп: ціннісно-мотиваційний і рефлексивний (анкетування), когнітивний (тестування), діяльнісний (комплексна контрольна робота). Усереднені показники рівнів сформованості компонентів предметної компетентності студентів з теоретичної фізики за результатами формувального етапу експерименту представлено на рис. 1.

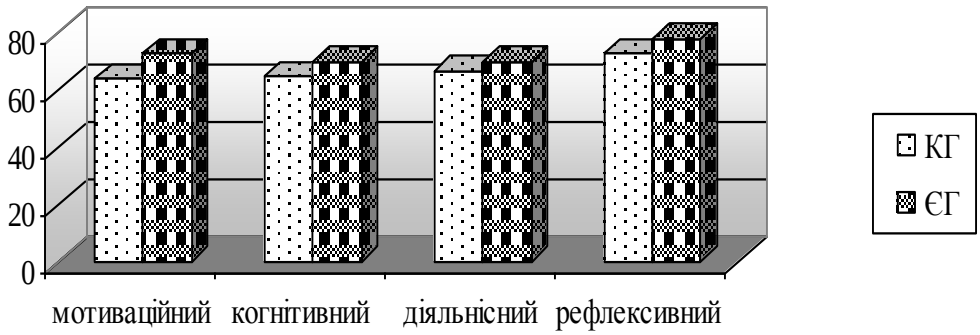


Рис. 1. Усереднені показники сформованості компонентів предметної компетентності студентів за результатами формувального експерименту

Результати експертного оцінювання розробленої методичної системи навчання теоретичної фізики майбутніх учителів фізики підтвердили її відповідність сучасним освітнім вимогам: а) дидактична відповідність меті підготовки фахівців; б) інформаційно-змістова відповідність державним вимогам до якості професійної (фундаментальної) підготовки майбутніх учителів фізики; в) методично-експериментальне забезпечення; г) інноваційність технології. Цікавими виявилися й результати оцінювання методичної системи навчання теоретичної фізики самими студентами. Результати бесід та анкетування останніх показали: більше 60% всіх опитаних вважають, що експеримент позитивно вплинув на організацію навчання курсу теоретичної фізики в ході семестру, покращив засвоєння матеріалу та сприяв підвищенню рівня предметної компетентності за її основними компонентами. Серед відмінників, які приділяють навчанню постійну увагу, приєднується до цього висновку майже 100% студентів, а серед студентів, які мають середній рівень успішності за результатами останньої сесії таких виявилося 70-80%. Таким чином, нововведення було особливо корисним для основної маси студентів. Як і слід було очікувати, не захоплені від експерименту були ті студенти, які не звикли працювати самостійно й

систематично. Але таких виявилося небагато і, сподіваємося, вони змінять ставлення до навчання і свого майбутнього.

Висновки. Таким чином, проведене педагогічне дослідження щодо перевірки ефективності розробленої методичної системи навчання теоретичної фізики засвідчило позитивну динаміку розвитку особистісних та професійних якостей майбутніх учителів фізики, стійкість отриманих результатів протягом кількох років. Доведено, що реалізація запропонованих теоретико-методичних засад навчання теоретичної фізики майбутніх учителів фізики сприяє їх особистісному та професійному зростанню, самореалізації й самоствердженню, набуттю професійної (предметної) компетентності. Отже, підвищення рівня фахової підготовки студентів, підтверджене результатами педагогічного експерименту, дозволяє зробити висновок про справедливість гіпотези наукового дослідження.

ЛІТЕРАТУРА

1. Грабарь М. И. Применение математической статистики в педагогических исследованиях. Непараметрические методы / М. И. Грабарь, К. А. Краснянская. – М. : Педагогика, 1977. – 136 с.

2. Коновал О. А. Відносність електричного і магнітного полів : монографічний навч. посібник [для студ. вищих навч. закл.] / О. А. Коновал. – Кривий Ріг : Видавничий дім, 2008. – 248 с.

3. Мороз І. О. Теоретико-методичні засади вивчення термодинаміки і статистичної фізики в педагогічних університетах : монографія / І. О. Мороз. – Харків : ТОВ «Діса плюс», 2012. – 382 с.

4. Школа О. В. Основи термодинаміки і статистичної фізики. Збірник задач : навч. посіб. / О. В. Школа. – Донецьк : Юго-Восток, 2008. – 168 с.

5. Школа О. В. Основи термодинаміки і статистичної фізики : навч. посіб. / О. В. Школа. – Донецьк : Юго-Восток, 2009. – 375 с.

6. Школа О. В. Теоретико-методичні засади навчання теоретичної фізики майбутніх учителів фізики : монографія / О. В. Школа. – Бердянськ : Видавець Ткачук О. В., 2015. – 381 с.

7. Шут М. І. Теоретична фізика. Програма навчальної дисципліни підготовки фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» напряму 6.040203 Фізика* для студентів вищих педагогічних закладів освіти : навч. видання / М. І. Шут, О. В. Школа. – Бердянськ : БДПУ, 2014. – 70 с.

8. Школа О. В. Термодинаміка і статистична фізика : збірник тестових завдань [навч. посіб.] / О. В. Школа. – Бердянськ : Видавець Ткачук О. В., 2015. – 61 с.

РЕЗЮМЕ

Школа А. В. Результаты экспериментальной проверки эффективности методической системы обучения теоретической физики в педагогическом университете.

В статье представлено описание организации, методики проведения и анализа результатов педагогического эксперимента с целью проверки эффективности разработанной открытой и гибкой методической системы обучения теоретической физики будущих учителей физики в условиях современного развития физического образования. Апробация модели методической системы обучения дисциплины проведена на основе системного анализа уровня и качества фундаментальной подготовки студентов по разработанным автором критериям и основным показателям предметной компетентности (ценностно-мотивационным,

когнитивным, операционно-деятельностным, рефлексивным), что стало основанием для вывода о ее эффективности и результативности.

***Ключевые слова**: теоретическая физика, предметная компетентность, методическая система обучения, учебно-методический комплекс, личностно ориентированный подход, научное мировоззрение, педагогический эксперимент.*

SUMMARY

Shkola A. The results of experimental verification of the effectiveness of the methodological training system of theoretical physics at the Pedagogical University.

The article describes the organization, procedure and analysis of results of pedagogical experiment. The author gave the main results of an experimental study. Based on these conclusions he determined the shortcomings in mastering the materials of Theoretical Physics course by students using traditional schemes of training, and key factors which ensure effective mastery of their physical knowledge and skills at the level of planned educational outcomes after implementing in pedagogical universities designed methodology system of this discipline training.

Experimental study was carried out during 2005 – 2015 years. It had multipurpose nature and carried out in three stages (ascertaining experiment, search, and organization), each had the purpose, objectives, means and methods of implementation. The experimental work involved 16 teachers of pedagogical universities of Ukraine, 8 school physics teachers, 415 university students and 216 students of secondary schools. During the teaching experiment, special attention was drawn to finding effective ways of mastering the main provisions of fundamental physical theories in theoretical physics course in accordance with the standards and methodology of modern science.

Based on the systematization and mathematical processing of the obtained results of current, thematic and final module control using criteria χ^2 *by Pearson* $\left[T_{\exp} < T_{kr}\left(11{,}63 > 7{,}815\right)\right]$ *and Wilcoxon-Mann-Whitney* $\left[T_{\exp} < W_{\alpha/2}\left(16513 < 23892\right)\right]$ *the author made statistical probability data and significant differences of students in the experimental and control groups for the main components of subject competence (in the level of motivation and cognitive activity, value terms, techniques and approaches to learning, activity and independence to classroom sessions, awareness and systematic subject knowledge on the basics of fundamental physical theories, organization, responsibility, self-acquired knowledge and effectiveness). The conducted pedagogical research showed that implementation of the proposed theoretical and methodological foundations of theoretical physics teaching of future physics teachers contributes to acquiring subject competence, their personal and professional growth, self-realization and self-affirmation.*

***Key words**: theoretical physics, subject competence, methodological training system, training complex, personality-oriented approach, scientific worldview, pedagogical experiment.*

УДК 371.134

З. Р. Шокірова
ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА ЗАСОБАМИ ТРАДИЦІЙНОЇ СИМВОЛІКИ ОРНАМЕНТУ

У статті висвітлено проблему формування професійної майстерності майбутніх учителів образотворчого мистецтвау процесі вивчення орнаменту.Орнамент розглядається як явище матеріально-художньої культури суспільства, у його змістових зв'язках зі світом, із віруваннями та традиціями людства. Такий підхід дозволяє зрозуміти духовний сенс стійкості універсальних орнаментальних мотивів, що проходять через всі культури від найдавніших часів до сучасності, зберігаючи значення цілісного відчуття світу.

У процесі детального вивчення природи орнамент, основний акцент робиться на феномені спадковості деяких орнаментальних мотивів, аналізуються домінантні мотиви, які найчастіше зустрічаються в різних народів і різних видах мистецтва нашої країни.

***Ключові слова**: професійна майстерність, фахова підготовка, мистецька освіта, вчитель образотворчого мистецтва, орнамент, символи, мотив, традиційна орнаментика.*

Постановка проблеми. Формування професійної майстерності майбутніх учителів образотворчого мистецтва є першочерговим завданням сучасної художньо-педагогічної освіти. Особливого значення в процесі професійної підготовки студентів надається вивченню орнаменту, який, як явище матеріально-художньої культури суспільства, є проявом єдності художньої культури людства: фундаментальних цінностей усіх епох, зв'язку минулого із сучасним.

Як явище духовне в аспекті світової культури, орнамент мало вивчений. У педагогічній практиці традиційно використовується значення слова «орнамент» як прикраса, візерунок, організований ритмічним чергуванням абстрактно-геометричних або образотворчих елементів, що прикрашають будівлі або предмети декоративно-прикладного мистецтва. Його естетичні, художні якості залежать від призначення, форми, матеріалу предмету. Генеза орнаменту зводиться до стародавніх технологічних процесів, утилітарних потреб людини. Такий підхід виробляє споживацьке ставлення до орнаменту, бездумне формальне його використання.

В умовах культурологічного спрямування сучасної мистецької освіти орнамент слід розглядати в його змістових зв'язках зі світом, із віруваннями та традиціями людства, що дозволяє зрозуміти духовний сенсстійкості універсальних орнаментальних мотивів, що проходять через усі культури від найдавніших часів до сучасності, зберігаючи значення цілісного відчуття світу.

Таке розуміння орнаменту дозволить студентам усвідомити секрет приваблюючої краси орнаментальних композицій, історію виникнення й розвитку цього дивовижного мистецтва, з'ясувати значення загадкових образів, композицій, ритму в орнаменті.

Велика увага педагогічної науки до формування професійної майстерності майбутніх учителів образотворчого мистецтва доводить актуальність піднятої проблеми й вимагає особливого підходу до вивчення культурологічного феномену орнаменту в системі професійної мистецької освіти.

Аналіз актуальних досліджень. Активний пошук шляхів поліпшення ефективності процесу формування професійної майстерності майбутніх учителів образотворчого мистецтва засобами орнаменту спрямовано на раціональний відбір змісту, індивідуалізації та диференціації практичних завдань, завдяки чому забезпечуються умови для морально-естетичного, інтелектуального та художнього розвитку особистості.

Даній проблематиці присвяченозначну кількість публікацій українських та зарубіжних учених, серед яких праці О. Боднаря, О. Бойчука, Г. Гребенюка,І. Зязюна, М. Лещенко, Н. Миропольської, О. Отич, А. Павліва, В. Радкевич, С. Рибіна, О. Рудницької, А. Чебикіна, О. Чебоненка, О. Шевнюк, Р. Шмагала, В. Щербини, В. Шульгіної, Б. Юсова, В. Яблонського та ін.

Сприйняття гармонії кольору, рівноваги форми й кольору, відчуття ритму, які студенти отримують у процесі вивчення орнаменту, дозволяють творчо реалізовувати себе в різних видах творчих завдань, підвищують рівень художньо-творчих здібностей майбутнього вчителя.

Природа орнаменту, його особливості, історія виникнення та розвитку були предметом дослідження Є. Антоновича, А. Бакушинского, В. Василенка, В. Воронової, М. Кириченка, С. Колоса, М. Некрасової, Б. Рибакова, М. Селівачова, Т. Соколової.

Проблема формування професійної майстерності майбутнього вчителя в сучасній науці розглядається науковцями з позицій філософії, етики, психології, педагогіки. Питання методології й теорії формування особистості вчителя та їх професійної підготовки розглядаються в дослідженнях науковців (С. Архангельський, С. Гончаренко, О. Дубасенюк, І. Зязюн, Н. Кузьміна, Н. Ничкало, С. Сисоєва, В. Сластьонін, В. Орлова), але й досі питання формування професійної майстерності студентів мистецького профілю засобами орнаменту в системі художньо-педагогічної освіти не стали предметом спеціального дослідження.

Ураховуючи культурологічний феномен орнаменту, вбачається необхідною розробка й апробація теоретично обґрунтованих педагогічних умов формування професійної майстерності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва засобами орнаменту. Тільки розуміння орнаменту як живого цілісного художнього організму, що безперервно існує в історичному просторі й часі та пов'язаний з усією культурою

людства, дозволяє усвідомити його унікальність, що дасть змогу підвищитистудентам свій художньо-професійний рівень.

Мета статті – на основі стійких універсальних орнаментальних мотивів визначити зміст сучасного орнаменту як компоненту світової культури. Розглянути шляхи формування професійної майстерності студентів у процесі виявлення відмінностей в інтерпретації традиційної символіки й орнаментики та творчого їх використання у власних художніх роботах.

Методи дослідження. В основі методики нашого дослідження лежить використання методів аналізу, узагальнення та систематизації матеріалівнауково-педагогічної та методичної літератури, вивчення й узагальнення педагогічного досвіду, ретроспективний, логіко-системний аналіз національної семантики орнаментики.

Виклад основного матеріалу. Вивчення мистецтва орнаменту на факультеті підготовки вчителів образотворчого мистецтва ставить низку навчальних завдань:

- формування у студентів професійного мислення і кругозору, розширення професійних можливостей;
- засвоєння й застосування на практиціспадщини світового орнаментального мистецтва як частини матеріально-художньої культури суспільства;
- набуття практичних навичок у створенні орнаментальної композиції на основі практичного й теоретичного досвіду минулих поколінь;
- вивчення правил побудови різних орнаментальних композицій (стрічковий орнамент, сітчастий, декоративна комбінаторика, монокомпозиція) з використанням різних художньо-графічних засобів вираження (лінія, пляма, крапка, колір, фактура);
- вивчення специфіки й характерних особливостей орнаментальної мови в архітектурі, текстилі, предметах декоративно-прикладного мистецтва, книжкової графіки, необхідних для розвитку композиційного мислення й особливостей вирішення творчих завдань;
- ознайомити з історією виникнення та розвитку орнаменту, його стилями;
- вивчити основні закони й принципи композиційної побудови орнаментів;
- формувати вміння використання основних принципів композиційної побудови орнаменту, виконувати орнаменти різних видів, використовувати символіку орнаменту як засобу художньої виразності;
- забезпечити розуміння традиційних схем побудови орнаменту;
- формувати емоційно-ціннісне ставлення студентів до дійсності через творчі завдання.

Студенти знайомляться з основними теоретичними положеннями, що стосуються природи, специфіки, історії та структури орнаменту.

На прикладі видатних європейських і східних культур (від. Ст. Єгипту до європейської культури кінця XIX ст. – поч. XX ст. викладач систематизуєзакономірні фази становлення орнаменту, властиві для кожної культури і основні етапи його історичного розвитку. Теоретичний матеріал ілюструється графічними схемами, фотографіями творів відомих художників (того чи іншого досліджуваного періоду) творів декоративно-прикладного мистецтва, книжкової графіки, архітектурних об'єктів, великою кількістю методичних посібників і студентських робіт із методичного фонду. Це дає можливість познайомити студентів із різними формами стилізації та безліччю графічних засобів, що застосовуються в орнаментальній композиції й навчитися використовувати їх для виконання практичних завдань.

У процесі детального вивчення природи орнаменту основний акцент робиться на феномені спадковості деяких орнаментальних мотивів, аналізуються домінантні мотиви, які найчастіше зустрічаються в різних народів і різних видах мистецтва нашої країни.

Українському мистецтву властивий своєрідний арсенал мотивів таобразів, які стали основою народного орнаменту. Протягом багатьох століть орнаментика була широкою сферою мистецької творчості, основним методом пізнання природних ритмів і циклів, засобом передачі інформації та творчості культур. Як і в кожного народу, в орнаментиці українського мистецтва відображені різноманітні світоглядно-ціннісні уявлення, переконання, ідеали. Як зазначає М. Селівачов, соціокультурна універсальність орнаменту, його властивість і місце та значення, які він посідає в національній культурі, – то один із важливих індикаторів якості й оригінальності даної культури [5, 13]. Для української народної орнаментики властиві цілісні зорові та словесні образи, просторове декоративне вирішення та символічний підтекст, світоглядно-ціннісні основи української культури в її історичному розвитку.

На думку В. Дряпіка, «народне мистецтво завжди було й залишається носієм фольклорних традицій національної культури, духовної спадщини народу», оскільки особливості образної мови творів народного мистецтва тісно пов'язані з життям, побутом людей, їхніми звичаями, навколишньою природою і предметним оточенням, тобто розкривають споконвічні цінності духовного життя українського народу [2, 30].

У вивченні орнаментального мистецтва майбутніми вчителями образотворчого мистецтва важливе значення приділяється традиційній символіці й орнаментиці. Студенти вивчають семантику найбільш значимих архаїчних символів, серед яких найважливішими є геометричні символи (крапка, коло, трикутник і квадрат). Такі знаки-символи виконують сакральну й естетичну функції. Знаки-зображення в символічній формі відтворюють сутність людського буття, кодову систему Всесвіту.

Народний орнамент нараховує тисячі варіантів. Аналіз сучасних орнаментальних мотивів доводить, що вони здебільшого повторюють давні орнаменти та їх елементи, семантика орнаментальних мотивів запозичена з глибини віків.

Вивчаючи орнаментальні зображення, вчені стверджують, що необхідно виявити першооснову, зміст елементіві композицій народного мистецтва, розшифрувати старовинну символіку, вивчати не лише його естетичну цінність, але розглядати «при широкому комплексному вивченні всієї історичної культури, всієї еволюції людського мислення в найширшому хронологічному діапазоні – від далекої первісності до середньовіччя й далі до сучасності» [4, 124].

Для створення власних проектів студенти знайомляться з різними видами орнаментів у всіх видах декоративно-прикладного мистецтва (гончарство, вишивка, писанкарство, килимарство). Особлива увага приділяється знайомству з регіональною орнаментикою. Після ознайомлення студентів із традиційною символікою та орнаментикою, ретельного вивчення їх використання у творах народних майстрів, студенти приступають до виконання власних проектів. У виконанні творчих завдань студенти вдало поєднують народні художні традиції із сучасними технологіями.

Вивчаючи автентичну народну орнаментику країн Заходу, орнаментні знаки та символи розглядаються науковцями з погляду семіотики, міфології, психологічних аспектів творчості, сприйняття мистецької інновації. Зміст орнаменту усвідомлюється повніше, коли супроводжується розглядом із внутрішнього поетично-ідейного значення візерунка, побудованого на ґрунті національно-культурної традиції, і розкривається методами етнографії, фольклористики, релігієзнавства, семіотики, мистецтвознавства.

У дослідженнях тотожного й відмінного змістового насичення орнаментальних знаків і символів у різних культурних контекстах орнамент постає своєрідною інформаційною системою, у якій візуальним знаком є емоційні асоціації та вербальні значення, відображені в народних назвах візерунків, їхніх деталях, композиціях, колірних, фактурних особливостях [6, 134].

У процесі вивчення орнаментального мистецтва студенти роблять копії орнаментів, аналізуючи специфіку, пластико-ритмічний лад, стиль, світоглядну сутність та релігійну моральність зображувальних мотивів. Виконання самостійних практичних завдань дає студентам можливість закріпити вивчений матеріал і використовувати його в подальшій (у якості методичних посібників) педагогічної діяльності.

Для виконання практичних завданьтстуденти повинні самостійно вибрати орнаментальні мотиви на основі зібраного й вивченого матеріалу, на основі яких створити новий орнаментальний образ у власній творчій роботі, використовуючи прийоми побудови орнаментальної композиції. Пошукові варіанти композиції та орнаменту виконуються олівцем (5–7 шт.).

Найбільш вдалий варіант вирішується в ахроматичній гамі й переноситься на планшет для подальшої колірної розробки. Основна частина практичних робіт виконується під керівництвом викладача.

Це дає можливість познайомити студентів із різними формами стилізації й виробити вміння працювати з різними графічними засобами, що застосовуються в орнаментальній композиції.

Так, наприклад, на занятті з теми: «Графічний лист за мотивами давньогрецького орнаменту» студенти вивчають класичний грецький орнамент, який дійшов до нас у формі вазопису і архітектурного декору.

Студентам пропонується завдання виконати копію давньогрецької вази, що передбачає виконання малюнку лінійно-конструктивної форми вази з подальшим оздобленням грецьким орнаментом (заповнення може бути ярусним, вільним розписом із використанням фігурних мотивів, ритмічний лад, «звіриний стиль»). На цьому самому аркуші студенти повинні побудувати орнаментальні ряди з використанням абстрактно-геометричнихелементів стародавнього грецького декору.

Завдання: створити композицію, підібрати оригінальну конфігурацію об'єктів. Вірно витримати розмір зображувальних фігур, їх співвідношення з величиною аркуша. Гармонійне композиційне розташування всіх образотворчих форм на площині аркуша. Дотримання пропорційних співвідношень всіх орнаментальних форм імотивів по відношенню один до одного. Використання елементів давньогрецького декору: меандр, плетінка, намиста, валюта, спіраль, коло, хрест, квадрат, акантовий лист. Досягти органічного зв'язку орнаментального мотиву з конструкцією вази. Використати стилізацію форм тваринного світу в орнаментальні мотиви.

Рішення: линійно-плямове. Домогтися найбільш художньої виразності в графічному рішенні роботи. Матеріал: туш. Пошукові варіанти виконуються олівцем (5–6 шт.). Формат листа: А 3.

Досліджуючи витоки національного мистецтва орнаменту, студентам пропонується виконати завдання на орнаментальне заповнення кола, квадрата, трикутника, використавши знаки та символи трипільського орнаменту.

На думку багатьох дослідників, трипільська орнаментика мала релігійно-магічне навантаження й використовувалась як своєрідний запис світоглядної інформації. Коли дивишся на прикарпатські писанки та килимові візерунки Поділля, спадає на думку, що нашим сучасникам передалися генетично вміння, здібності, творчість і майстерність трипільського ужиткового мистецтва [7, 73].

Велика кількість основних мотивів трипільського орнаменту, зокрема подвійні спіралі, меандр у вигляді спіралі довкола посудини, стилізовані зображення форм рослин і тварин, різноманітні хрести в колі – зустрічаються в українських народних вишивках, розписах, килимах, народній кераміці, у великодніх писанках. Різноманітність форм, якість

посуду та його розпису зробили трипільську кераміку яскравим мистецьким феноменом неолітичної доби, засвідчили високу майстерність і потяг стародавніх жителів України до краси.

Малюнки на трипільській кераміці донесли до нас сцени поклоніння сонцю, заклинання дощу тощо. Трипільці нагромадили знання про космос і зоряне небо, що простежується на символічних зображеннях [1,12].

Студентам пропонується вивчити стиль елементів трипільського орнаменту; проаналізувати специфіку пластико-ритмічного ладу й на основі копій створити новий орнаментальний образ; виконати композиції в трьох геометричних фігурах з орнаментальним заповненням трипільськими мотивами. Студенти повинні навчитися працювати з першоджерелами, не механічно копіюючи, а творчо переосмислюючи матеріал.

Завдання: правильно скомпонувати орнамент у заданій формі; врахувати в роботі симетричне сприйняття площини; навчитися працювати з елементами різної форми; згадати, як впливає форма зображуваного мотиву на рівновагу композиції; домогтися органічного взаємозв'язку орнаментального мотиву з формою (змістовий і логічний зв'язок між вибором орнаментальних мотивів і формою); використати правила побудови орнаментальної композиції – всі види симетрії (дзеркальна, осьова), асиметрії та всі види рівноваги. Виконати 5–7 варіантів композицій олівцем, вибрані варіанти виконуються в кольорі. Кольорові рішення 3–4 кольори з використанням гармонії кольорів, властивих трипільському живопису. Матеріал: гуаш, акварель, білила. Формат листа: А 2.

Досліджуючи орнаментальне мистецтво України, студенти усвідомлюють, що український народ створив не просто багату орнаментику, а невичерпне джерело просторових варіантів і їх лексичних позначень. Українська народна орнаментика є «живим літописом» історії культури, відображає всі етапи її становлення.

Висновки. Вивчення орнаментального мистецтва в системі художньо-педагогічної освіти вимагає нових підходів до розуміння змісту орнаменту як культурологічного феномену, що об'єднує різні культури, минуле й сучасне.

Традиційна орнаментика українців, як важлива складова частина світової системи символів, є ефективним засобом формування професійної майстерності майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

Українська народна орнаментика, як сукупність зорових і словесних образів, просторового декоративного вирішення та символічного підтексту, вимагає комплексного дослідження цих компонентів і потребує детального наукового аналізу й розробки технологій для вивчення студентами мистецького профілю.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бонь О. І. Історія України: Курс лекцій : навч. посіб. / О. І. Бонь, О. Л. Іванюк. – К. : Вища школа, 2008. – 463 с.

2. Дряпіка В. І. Розкриваючи естетичні цінності українського народного мистецтва / В. І. Дряпіка, Н. С. Савченко // Книга для вчителя. – Кіровоград : ТОВ «Імекс ЛТД», 2002. – 151 с.

3. Кириченко М. А. Український народний декоративний розпис : навч. посіб. / М. А. Кириченко. – К. : Знання-Прес, 2006. – 228 с.

4. Рыбаков Б. А. Язычество древних славян / Б. А. Рыбаков. – М. : Наука, 1981. – 608 с.

5. Селівачов М. Р. Лексикон української орнаментики (іконографія, номінація, стилістика, типологія) / М. Селівачов. – К. : Редакція вісника «АНТ» : Ніжин : ТОВ «Видавництво «Аспект-Поліграф», 2005. – XVI. – 400 с.

6. Селівачов М. Р. Українська народна орнаментика XIX–XX ст. (іконографія, номінація, стилістика, типологія) : автореф. дис. … докт. мист. / М. Р. Селівачов. – К., 1996. – 54 с.

7. Носаченко Т. Б. Стародавнє мистецтво як засіб етнокультурного виховання студентів/ Сборник научных докладов «Научная и техническая информация в планировании и осуществлении научных исследований и реализации проектов». – Варшава, 2014. – Ч. 3. – С. 72–76.

РЕЗЮМЕ

Шокирова. З. Р. Формирование профессионального майстерства будущих учителей изобразительного искусства средствами традиционной символики орнамента.

В статье поднимается проблема формирования профессионального мастерства будущих учителей изобразительного искусства в процессе изучения орнамента. Орнамент рассматривается как явление материально-художественной культуры общества в его содержательных связях с миром, верованиям и традициям человечества. Такой подход позволяет понять духовный смысл устойчивости универсальных орнаментальных мотивов, проходящих через все культуры от древнейших времен до современности, сохраняя значение целостного ощущения мира.

В процессе детального изучения природы орнамента основной акцент делается на феномен наследственности некоторых орнаментальных мотивов, анализируются доминантные мотивы, которые чаще всего встречаются у разных народов и в разных видах искусства нашей страны.

***Ключевые слова**: профессиональное мастерство, профессиональная подготовка, художественное образование, учитель изобразительного искусства, орнамент, символы, мотив, традиционная орнаментика.*

SUMMARY

Shokirova Z. Formation of professional skills of teachers by means of traditional fine art ornament symbols.

The article raised the problem of formation of professional skills of fine arts teachers of in the process of making an ornament. The ornament is seen as something material – the artistic culture of the society in its relations with the world of content with the beliefs and traditions of humanity. This approach allows us to understand the spiritual meaning of sustainability of the universal ornamental motifs that run through all cultures from ancient times to the present, keeping the value of a holistic sense of the world.

Students are introduced to the main theoretical propositions concerning the nature, specificity, history and structure of the ornament.

The perception of color harmony, balance of form and color, rhythm that students are in the process of studying ornament, can creatively realize themselves in different kinds of creative tasks, increase the level of artistic and creative abilities of future teachers.

During the detailed study of the ornament nature the author focuses on the phenomenon of heredity of some ornamental motifs; analyzes dominant motifs that are most often found among different people and different kinds of art of our country. For Ukrainian art is peculiar such kind of arsenal of motifs and images, which were the basis of national ornament. For many centuries the ornamentation was a wide sphere of artistic creation, the main method of knowledge of natural rhythms and cycle's means of conveying information and work cultures. The focus is on traditional ornamentation and symbolism. Students learn the semantics of the most important archaic characters, among which the most important are geometrical symbols (point, circle, triangle and square).

To create their own projects, students are introduced to different kinds of ornaments in all kinds of arts and crafts, with features of regional ornaments. In performing creative tasks students successfully combine folk art traditions with modern technology.

***Key words**: professional skills, professional training, art education, teacher of fine art, ornaments, symbols, motif, traditional ornaments.*

РОЗДІЛ ІІІ. ПРОБЛЕМИ ТЕОРІЇ ЗАГАЛЬНОЇ ОСВІТИ

УДК 37.015.31:793.3

В. М. Богута
Полтавський національний педагогічний
університет імені В. Г. Короленка

ФОРМУВАННЯ ХОРЕОГРАФІЧНИХ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

На основі аналізу ґенези творчих здібностей особистості метою статті стало теоретичне обґрунтування сутності та механізму формування хореографічних творчих здібностей молодших школярів. Для реалізації мети використано метод контент-аналізу наукових психолого-педагогічних та мистецтвознавчих джерел з проблеми формування творчих здібностей особистості. У результаті теоретичного дослідження обґрунтовано та запропоновано авторське визначення поняття «хореографічні творчі здібності дітей молодшого шкільного віку», практичне значення якого бачиться в удосконаленні змістового компонента хореографічного виховання молодших школярів.

***Ключові слова**: творчість, творчі здібності, структурні компоненти, мотиви, етапи, результати творчої активності, діти молодшого шкільного віку, хореографічні творчі здібності, проблемно-евристичний тип навчання.*

Постановка проблеми. У контексті сучасної гуманістичної парадигми освіти в Україні педагогічна наука прагне активізувати процес творчого розвитку особистості. Різноманітні процеси в сучасному суспільстві, у яких виявляється творчий потенціал людини, у майбутньому забезпечать найбільш суттєві прогресивні зміни в соціумі. Важливим є не тільки генерація нових ідей, але й уміння сприймати й розуміти нові, впроваджувати їх.

Аналіз актуальних досліджень. Концептуально значущим для вітчизняних учених у галузях як педагогіки, так і психології є розуміння творчості, що ґрунтується на положенні Л. Виготського про те, що вона «існує всюди, де людина уявляє, комбінує, змінює і створює щось нове, якою б дрібницею не здавалося це нове порівняно зі створеним геніями» [3]. Натомість, представники елітарної концепції, переважно теоретики гуманістичного напряму (Е. Нецке, Б. Суходольський, Р. Стенберг та інші), вважають, що творчість притаманна лише геніям, які спроможні генерувати нові цінні ідеї для всього суспільства. Нам імпонують погляди прихильників егалітарної концепції творчості (Г. Гарднера, Д. Сімонтона, М. Цікшентміхалого): кожна людина є творчою, хоча різною мірою, а сама творчість є метою й умовою самореалізації людини. Крім того, творчість дітей, хоча і не може прирівнюватися до творчості дорослих, становить важливу передумову їхнього розвитку.

Мета статті – на основі аналізу ґенези творчих здібностей особистості теоретично обґрунтувати сутність та механізм формування хореографічних творчих здібностей молодших школярів.

Методи дослідження: контент-аналіз наукових психолого-педагогічних та мистецтвознавчих джерел із проблеми формування творчих здібностей особистості.

Виклад основного матеріалу. Узагальнення новітніх дослідницьких праць учених різних наукових галузей щодо проблеми формування творчих здібностей особистості (В. Андрєєв, Д. Богоявленська, Н. Грищенко, А. Лук, Я. Пономарьов, С. Сисоєва та інші) робить можливим висновок щодо того, що творча особистість – це індивід, який має потяг до нового та оригінального, володіє високим рівнем знань й наявністю творчих здібностей. Останні, згідно зі словником-довідником із проблем творчості, потрактовані як «синтез властивостей і особливостей особистості, її рівнева характеристика, що передбачає наявність певної властивості, забезпечує новизну й оригінальність продукту здійснюваної діяльності, рівень її результативності» [13, 124].

У виявленні сутності окресленого феномену доречно скористатися теорією Дж. Гілфорда [17], згідно з якою, творчим людям притаманне дивергентне мислення, що є основним компонентом творчих здібностей. До змістоутворюючих одиниць учений відносить: швидкість та гнучкість думки, оригінальність, точність мислення. Саме тому дивергентне мислення проголошено засобом самовираження.

Однак, коло трактувань структурних компонентів творчих здібностей поступово розширювалося і згодом поміж них з’явилися такі, як темп засвоєння нового матеріалу, уміння аналізувати й синтезувати, економічність, самостійність і гнучкість мислення (В. Моляко); спонтанність, фантазійність, інтуїтивність народження ідей, використання підсвідомого в розв’язанні проблем (Л. Чорна); допитливість, здібність до мисленнєвих операцій, цінність сприйняття, готовність пам’яті, здатність оцінювати дії, легкість генерування ідей, здібність передбачати (О. Лука) тощо. До вище перелічених компонентів О. Савченко додає вміння переносити знання в нову ситуацію, розвинену уяву, вміння створювати нові образи та знаходити багатоваріантність розв’язків [10].

Найбільш повно сучасні знання про якості творчої особистості та її творчі здібності висвітлено в дослідженні В. Андрєєва [1], у якому, ґрунтуючись на внутрішній сутності творчого мислення та діяльності особистості, учений виділяє дві основні підструктури: логічну та інтуїтивну (евристичну). Цінним бачиться те, що вчений дає розгорнуту характеристику кожного блоку, розкриваючи критерії оцінки окремої якості. Представлена модель має універсальну структуру, хоча в ній не диференціюються особливості прояву та формування творчих здібностей дітей, які мають свою специфіку.

Бачиться логічним припущення того, що погляди дослідників проблеми творчих здібностей різняться розумінням співвідношення рівня інтелекту до творчості. З одного боку, чим більше знань людина отримала протягом життя, тим більшим досвідом вона володіє, що дає їй можливість проявляти певну гнучкість у вирішенні завдань. З іншого, знання можуть обмежувати, схиляти особистість до використання традиційних, стереотипних значень об'єкта. Очевидно, що залежність між інтелектом і творчими здібностями є, але міру її необхідно з'ясовувати відповідно до діяльності, у яку вони включені.

Зважаючи на специфіку хореографічної діяльності доцільно вести мову про спеціальні здібності, які тлумачаться вченими з позиції діяльнісного підходу (Б. Андрєєв, І. Волощук, В. Крутецький, О. Лєонтьєв, Б. Тєплов) як індивідуально-психологічні якості людини, що «створюють оптимальні можливості для успішного виконання нею певного виду діяльності» [4, 866]. Передумовами розвитку хореографічних здібностей є специфічні задатки, якими, для успішної танцювальної діяльності, є: антропометричні дані (постава, пропорційність будови тіла, грацiйність форми рук та ніг), функціональні особливості біомеханіки рухів (виворітність, крок, підйом, гнучкість корпусу, стрибок), психомоторна складова (координація рухів, музикальність, відчуття ритму, апломб) [11].

Різноманітним аспектам спеціальних хореографічних здібностей присвячена низка праць (І. Поклад, Л. Роговик, П. Сілкін та інші), у яких дослідники намагалися з'ясувати необхідний набір компонентів якостей особистості для успішної їх реалізації (від симптокомплексу різнорівневих якостей інтегральної індивідуальності до особливостей особистості). Зокрема, І. Поклад до складових хореографічних здібностей відносить інтелектуально-творчий потенціал, музично-рухові можливості, комплекс мотиваційно-особистісних властивостей. Проте, з цією думкою варто погодитися частково через перший компонент, який розкривається дослідницею як «взаємозв'язок конвергентного та дивергентного мислення, вміння знаходити нові, оригінальні та нестандартні рішення рухових завдань» [7, 16]. Цим додатково підтверджується те, що тільки включені у відповідну діяльність хореографічні здібності набудуть творчого характеру.

Узагальнення праць учених різних наукових галузей (Н. Лейтес, О. Музика, І. Поклад, В. Рагозіна, Б. Теплов та інші) щодо проблеми творчих здібностей робить можливим висновок щодо того, що пусковим механізмом творчої діяльності є мотиваційний компонент. На підтвердження цього В. Андрєєв мотиваційно-творчу активність і спрямованість особистості визначає як найважливішу з підструктур творчих здібностей. Яскравим прикладом повного розуміння сутності окресленого феномену є погляд О. Лука, що «творчі здібності самі по собі не

перетворюються на творчі досягнення, для цього необхідним є «двигун», який запускає в дію механізм мислення» [5, 73].

Зважаючи на такий контекст, заслуговує на увагу авторитетна думка вчених (Т. Артєм'єва, В. Москвіна, С. Науменко, М. Холодна та інші) щодо усвідомлення значення суб'єктивних чинників особистості у творчому процесі. Бачиться правильним, що лише через вивчення особистості в життєдіяльності можна зрозуміти залежність будь-якого виду діяльності від наявних здібностей і навпаки. Відбувається своєрідна діалектична єдність, де здібність піднімає діяльність на вищий рівень, натомість, якісно нова діяльність відповідає новим потребам, інтересам і впливає на подальший розвиток особистості та її здібності.

Варто відзначити, що теоретичне дослідження проблеми творчих здібностей не буде повним без розгляду процесуального аспекту механізму творчості. Узагальнену його схему з фазами виділяє відомий дослідник у галузі психології творчості Я. Пономарьов [8]: перша фаза (свідома робота) – підготовка (особливий стан діяльності як передумова інтуїтивного проблиску нової ідеї); друга фаза (підсвідома робота) – визрівання (підсвідома робота над проблемою, інкубація спрямовувальної ідеї); третя фаза (перехід підсвідомого у свідоме) – натхнення (у результаті підсвідомої роботи до сфери свідомості надходить ідея розв'язання спочатку в гіпотетичному вигляді, у вигляді принципу, задуму); четверта фаза (свідома робота) – розвиток ідеї, її остаточне оформлення та перевірка. Зрештою, структурно-логічний аналіз етапів творчого процесу дозволяє зробити висновок про існування обох компонентів (логічного і інтуїтивного), що існують у діалектичній єдності.

Опрацювання науково-теоретичних джерел відповідної проблематики дає змогу пересвідчитися, що в науковому середовищі немає одностайної думки щодо трактування результатів творчої діяльності. Зокрема, енциклопедія освіти характеризує творчість школярів як «діяльність, результат якої характеризується суб'єктивною новизною, оскільки вона пов'язана із засвоєнням нових знань і розв'язанням різноманітних задач у процесі навчально-виховної роботи у школі та на позашкільних заняттях» [4, 899]. Ґрунтуючись на власному дослідженні педагогічної творчості С. Сисоєва уточнює, що процес формування творчої особистості це ще й сукупність «послідовних і взаємопов'язаних «перетворень» у їх творчому розвитку: мотивації, характерологічних особливостях, творчих уміннях, психічних процесах, що сприяють успіху людини у творчій діяльності» [12, 83]. Правильним уявляються погляди О. Рудницької, яка, з позиції аксіологічного підходу, зосереджує увагу на цінності дитячого творчого самовираження. Учена вбачає його в розвиткові «здатності до переживання почуттів натхнення, захоплення від діяльності, готовності помічати й формулювати альтернативи, брати під сумнів навіть авторитетні думки, бачити об'єкт з нового боку, доходити оригінальних висновків, імпровізувати тощо» [9, 85].

Окрім того, «цей стан далеко не завжди завершується відповідним результатом у вигляді продукту творчості, але він є необхідним для формування «Я-концепції» дитини, розвитку її фантазії, асоціативного уявлення, самостійних оцінних суджень, що набуває особливої вагомості для досвіду мистецької діяльності» [там само]. Отже, ймовірним є те, що, власний результат самовираження в хореографічному мистецтві має бути референтним для конкретної дитини, що є одиницею особистісного творчого досвіду.

Слід зауважити, що танцювальна діяльність зазвичай пов'язана із граничною напругою функціональних систем організму. Тому, на цьому етапі теоретичного дослідження, доцільно висвітлити ті зміни у фізичному та психологічному розвитку дитини молодшого шкільного віку, які під впливом цілеспрямованої діяльності педагога та власне особистісної, будуть визначальними для формування творчих здібностей.

У такому контексті цінними є думки вчених (Т. Кириленко, В. Кутішенко, С. Пальчевський, О. Скрипченко та інші), які аргументовано зазначають, що в дітей молодшого шкільного віку відбувається інтенсивний розвиток м'язової системи, процес сприймання стає довільним і цілеспрямованим, а незначна його диференційованість і слабкість частково компенсуються яскраво вираженим емоційним сприйманням. Під впливом навчально-пізнавальної діяльності формується логічне мислення, зростає продуктивність, обсяг, міцність, точність запам'ятовування матеріалу, але пам'ять має переважно наочно-образний характер. Особливістю даного віку є те, що безпомилково запам'ятовується матеріал цікавий, конкретний, яскравий.

Для повнішого розуміння окресленої проблеми варто згадати, що розвиток уяви молодшого школяра в цей період спрямовується від репродуктивної її форми до творчого осмислення уявлень. Бачиться особливо суттєвою думка В. Крутецького, що уява «постачає» матеріал для образного мислення, воно, у свою чергу, формує образ. З огляду на це, мислення молодшого школяра розвивається від емоційно-образного до абстрактно-логічного. Цей факт є цінним для нашого дослідження, адже «формою мислення в мистецтві виступає художній образ» [15, 8]. Беручи до уваги те, що пізнавальна функція уяви поряд із мисленням здійснює пошукову діяльність, успішність засвоєння молодшим школярем тих чи інших знань багато в чому визначається його здатністю до перетворення та комбінування. Реалізація потреб викликає позитивні емоції, тому робота творчої уяви «проходить на позитивному емоційному фоні» [14]. Загалом, прояви волі молодшого школяра помітно залежать від ситуації та вимагають зовнішньої підтримки з боку дорослого.

Окрім означеного, варто згадати ще й те, що молодший шкільний вік найбільш сприятливий у психомоторному розвитку дитини. Зокрема, дослідження з проблем розвитку координаційних здібностей молодших

школярів [16] свідчать, що точність м'язових диференціювань, спритність, координація рухів, швидкість успішно розвиваються та зберігаються тривалий час і дозволяють опановувати різноманітні рухові дії.

Також вважаємо за необхідне згадати те, що в молодшому шкільному віці починає формуватися самооцінка дитини, опосередковуючи ставлення до себе, та відображає не тільки знання вихованця про результати навчальних досягнень, а й його уявлення про власні можливості, ставлення до себе як до виконавця вимог суспільства й носія особистісних якостей (старанність, наполегливість, акуратність, кмітливість тощо). Тому, урахування самооцінки як структурного компоненту «Я-образу» молодшого школяра, ступінь його емоційно-ціннісного ставлення до себе є постійно діючим мотиваційним чинником у процесі становлення особистості. Цим додатково підтверджується те, що завдання педагога полягає в залученні молодших школярів з низькою самооцінкою до різноманітних видів хореографічної творчої діяльності, що допоможе їм набути впевненості у власних силах. Натомість, непосильні завдання та пов'язаний із ними неуспіх можуть завдати самооцінці дитини значної шкоди, позитивне ж спрямування дитячої танцювальної активності стане психологічною основою становлення особистості та сприятиме формуванню потреби в постійному самовдосконаленні [2].

Отже, на засадах проаналізованих та узагальнених теоретичних праць широкого загалу вчених різних наукових галузей, хореографічні творчі здібності дітей молодшого шкільного віку визначаємо як синтез властивостей та якостей особистості молодшого школяра, які формуються за наявності в нього спеціальних знань і вмінь, високої вмотивованості до перетворювальної діяльності в поєднанні з творчою уявою під час створення танцювального образу та ціннісним ставленням до можливості реалізації власних здібностей у процесі хореографічної діяльності.

Цілком логічним бачиться те, що формуванню хореографічних творчих здібностей найбільш сприяє проблемний тип навчання, ідеї якого ґрунтовно розглядалися різними дослідниками (В. Зягвязинський, І. Лернер, А. Махмутова, А. Терещук). Адже він, як провідний елемент сучасної системи розвиваючого навчання, поєднує в собі самостійну систематичну пошукову діяльність учнів із засвоєнням готових досягнень людства. Ученими (Л. Виготський, І. Лернер, Г. Костюк, О. Матюшкін, В. Розумовський) доведено, що ефективність проблемного навчання полягає у сприянні розвитку аналітичного й логічного мислення, застосовуванні знань у практичній діяльності, забезпечує міцність засвоєння знань і, що важливо, формує учня як активного суб'єкта пізнання. Система методів цього типу навчання покликана активізувати емоційно-чуттєву сферу особистості, визначаючи модальність ставлення молодшого школяра до виконання завдання та його результатів.

Окрім того, цілком логічним бачиться те, що для окресленої вікової категорії прийнятним є евристичний тип навчання. Він передбачає творчий розвиток особистості без наявності репродуктивного танцювального досвіду, який є невеликим або взагалі відсутнім у дітей молодшого шкільного віку. Особлива значущість евристичного типу навчання для нашого дослідження полягає в тому, що в якості об'єктів пошукової танцювальної діяльності є самі діти та їх особистісний потенціал. Також евристична діяльність включає не лише творчі, але й пізнавальні процеси, необхідні для супроводу творчості, які забезпечують креативну та пізнавальну діяльність особистості. Зрештою, дослідники (Л. Масол, О. Гайдамака, Е. Бєлкіна, О. Калініченко, І. Руденко) наголошують, що «творчі здібності, розвинені на уроках мистецтва, екстраполюються на усі інші види діяльності особистості» [6, 79].

Варто зазначити, що процес використання евристичних методів ускладнюється віковими особливостями, адже діти молодшого шкільного віку мають недостатньо сформовані уміння та навички здійснення пошукової діяльності [10]. Разом із тим, характерною рисою даної вікової категорії є нестійкий пізнавальний інтерес, тому використовуючи евристичну бесіду, педагог, системою запитань, поступово має формувати позитивну мотивацію учіння вихованця, постійно підтримувати її, зацікавлювати та спонукати до пошукової діяльності. Запитання евристичної бесіди потрібно будувати таким чином, щоб дитина знаходилась у постійному пошуку на запитання «відкритого» типу, стаючи активним суб'єктом співпраці у творчій діяльності [2].

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Аналіз основних вітчизняних і зарубіжних психолого-педагогічних та культурологічних концепцій і поглядів щодо сутності процесу формування творчих здібностей, його структурних компонентів, механізмів і результатів творчої діяльності особистості свідчить про існування різних аспектів тлумачення даного явища. Вивчення теорії питання дозволяє визначити хореографічні творчі здібності як багатоаспектне й інтегративне явище у структурі спеціальних творчих здібностей, у якому взаємопов'язані мотиваційні, особистісно-когнітивні, діяльнісні та операційні чинники.

З'ясування стану досліджуваної проблеми формування хореографічних творчих здібностей уможливив обрання проблемно-евристичного типу навчання, який, з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей молодшого школяра, створює оптимальні умови для розкриття його творчого потенціалу, сприяє формуванню самоціннісної установки на реалізацію власної «Я-концепції».

Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо у вивченні механізмів взаємодії та взаємовпливу спеціальних і творчих здібностей у хореографічному вихованні, ефективності використання синтезу мистецтв, складових підготовки педагогів-хореографів щодо забезпечення творчого розвитку молодших школярів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андреев В. И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности / В. И. Андреев. – Казань, 1988. – 238 с.

2. Богута В. М. Методичний аспект формування хореографічних творчих здібностей молодших школярів / Валентина Богута // Мистецтво та освіта. – № 3 (73). – 2014. – С. 39–43

3. Выготский Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1987. – 344 с.

4. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; гол. ред. В. Г. Кремінь. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

5. Лук А. Н. Мышление и творчество / А. Н. Лук. – М. : Политиздат, 1976. – 144 с.

6.Методика навчання мистецтва у початковій школі : посіб. для вчителів / Л. Масол. О. Гайдамака, Е. Бєлкіна, О. Калініченко, І. В. Руденко. – Х. : Веста : Ранок, 2006. – 256 с.

7. Поклад І. М. Розвиток хореографічних здібностей дітей молодшого шкільного віку : автореф. дис. … канд. псих. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / І. М. Поклад ; Ін-т псих. ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 2006. – 20 с.

8. Пономарев Я. А. Психология творчества / Я. А. Пономарев. – М. : Наука, 1976. – 303 с.

9. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька : навч. посіб. / О. П. Рудницька. – К., 2002. – 270 с.

10. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи : підручник для студ. пед. фактів / О. Я. Савченко. – К. : Генеза, 2002. – 368 с.

11. Силкин П. А. Хореография: рекомендации по отбору детей и педагогические приемы развития данных : учеб. пособ. для студ. очной формы обучения направления / П. А. Силкин. – СПб. : ФГБОУ ВПО «Акад. Русского балета им. А. Я. Вагановой», 2013. – 81 с.

12. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості : підручник / С. О. Сисоєва. – К. : Міленіум, 2006. – 346 с.

13. Творчість: теорія, діагностика, технології : словник-довідник / під заг. ред. Т. А. Баришевой. – СПб., 2008. – 296 с.

14. Тітов І. Г. Розвиток творчої уяви молодших школярів як компонент становлення їхньої суб'єктності : автореф. дис. … канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / І. Тітов ; Ін-т психології імені Г. С. Костюка АПН України. – К., 2007. – 21 с.

15. Фриз П. І. Хореографічна культура як чинник творчого розвитку особистості дитини : автореф. дис. … канд. мистецтвознавства : спец. 17.00.01 «Теорія та історія культури» / П. І. Фриз ; Київ. держ. акад. керівних кадрів культури і мистецтв. – К., 2007. – 18 с.

16. Чупрун Н. Ф. Морфофункціональна готовність молодших школярів до формування основних компонентів координаційних здібностей в процесі навчання танцювальним вправам / Н. Ф. Чупрун // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – Х., 2009. – № 5. – С. 275–278.

17. Guilford J. P. Intelectual factors in productive thinking / J. P. Guilford // Productive thinking in education. – The National Education Association, 1968. – P. 5–21.

РЕЗЮМЕ

Богута В. Н. Формирование хореографических творческих способностей детей младшего школьного возраста как психолого-педагогическая проблема.

На основе анализа генезиса творческих способностей личности целью статьи стало теоретического обоснования сущности и механизма формирования хореографических творческих способностей младших школьников. Для реализации цели использован метод контент-анализа научниых психолого-педагогических и исскуствоведеческих источников по проблеме формирования творческих способностей личности. В результате теоретического исследования обосновано и предложено авторское определение понятия «хореографические творческие способности детей младшего школьного возраста», практическое значение которого видится в усовершенствовании содержания хореографического воспитания младших школьников.

***Ключевые слова**: творчество, творческие способности, структурные компоненты, мотивы, этапы, результаты творческой активности, дети младшего школьного возраста, хореографические творческие способности, проблемно-эвристический тип обучения.*

SUMMARY

Boguta V. Formation of primary school children's choreographic creative abilities as psychological and pedagogical problem.

In the article on the basis of analysis of scientific psychological, pedagogical and art-study literature a genesis of creative abilities is reflected and the condition of development of the problem in pedagogical theory is found out. Contents of the article represent the results of theoretical part of dissertation research.

Finding out the condition of the investigated problem by means of method of content analysis gave an opportunity to define the choreographic creative capabilities of primary schoolchildren as synthesis of properties and internals of personality of a junior pupils, which are formed at presence of the special knowledge and abilities, high motivation to converting activity in combination with creative imagination during creation of dancing character and valued attitude toward implementation of own capabilities in the process of choreographic activity.

During realization of analytical research the psycho-physiological features (reasons, emotional-value attitude, thinking, memory, imagination, attention processes) of displaying the investigated quality in junior schoolchildren was taken into account, which gave an opportunity to expose and prove that the problem-heuristic type of study is the most effective for forming choreographic creative abilities as an integrated quality.

The practical importance of theoretical research of the problem of forming choreographic creative abilities consists in an opportunity to substantiate criteria (emotional-perceptible, basic individual-functional, value-creative), corresponding indexes and levels of forming the outlined phenomenon in the primary schoolchildren (potentially-creative, adaptive-active and passive-reproductive), to offer authorial methods and pedagogical conditions of their realization (creation of pedagogical comfortable educational environment, motivation of creative interpretational and improvisational activity of primary school children in the process of choreographic activity, usage in organization of educational process of choreographic creative associations, innovative forms and methods, enriching experience of searching activity through mastering of general cognitive abilities, integration of choreographic art with other types of aesthetic art (musical, theatrical, graphic) with their stage-by-stage introduction in educational practical activity of children dancing creative associations at out-of-school educational establishments.

The prospects of further research consist in the study of constituents of teachers' training in relation to providing creative development of junior schoolchildren in choreographic activity.

Key words*: creation, creative abilities, structural components, reasons, stages, results of creative activity, primary schoolchildren, choreographic creative abilities, problem-heuristic type of study.*

УДК 371.71-057.874:796.011.1

В. В. Ворона
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

СТАН ЗДОРОВ'Я УЧНІВ ТА ЇХ МОТИВАЦІЯ ДО ЗАНЯТЬ ФІЗИЧНОЮ КУЛЬТУРОЮ В ШКОЛІ

Мета статті: теоретичний аналіз даних щодо фізичного стану здоров'я сучасних школярів і їх мотивації до занять фізкультурою. Метод дослідження: аналіз літературних джерел. Результати: у 2013 р. частка шкільної молоді, яка визнавалася лікарями здоровою, становила від 9 % до 45 %. Високий та середній рівень здоров'я мають приблизно 30 % осіб. Саме вони є здатними до виконання встановлених нормативів із фізкультури. Провідними мотивами занять фізкультурою в школі є зміцнення здоров'я та потреба в рухах. Практичне значення дослідження: отримання даних, які необхідні для ефективного використання засобів фізкультури. Висновки: необхідно вдосконалювати зміст фізкультури згідно з віково-статевими потребами, мотивами та інтересами школярів.

Ключові слова*: стан здоров'я, рухова активність, мотиви, потреби, інтереси, фізкультура, школярі.*

Постановка проблеми. Здоров'я людей на 75 % залежить від умов його формування в дитячому віці. Тільки 20 % учнів є здоровими, а у 80 % дітей шкільного віку реєструються суттєві відхилення у фізичному розвиткові та стані здоров'я [14]. Протягом навчання в школі питома вага дітей із хронічними захворюваннями збільшується у 2–5 рази [9].

Вікові кризи в процесі навчання викликають додаткову напругу функціональних систем організму дитини й можуть призвести до психоемоційного виснаження. Гормональна перебудова, лабільність вегетативних процесів, нестійкість самооцінки й інші показники – усе це сприяє порушенню процесів адаптації і за несприятливих умов може привести не тільки до розвитку, але й до загострення психосоматичних захворювань [19].

Фізична культура є однією з умов формування фізичного здоров'я учнів. Роль і значення фізичної культури полягає не тільки в безпосередньому впливі на організм (гармонійний фізичний розвиток, підвищення рівня фізичної підготовленості, встановлення оптимального фізичного стану тощо), а й у вихованні ціннісних орієнтацій до зміцнення здоров'я, у формуванні навичок здорового способу життя, умінь самостійно займатися фізичними вправами [18].

Основою ефективного фізичного виховання в школі повинна бути індивідуалізація процесу навчання, орієнтована не тільки на фізичний стан учнів, а й на пріоритети їхньої особистості, мотивацію у вільному і самостійному виборі видів рухової активності.

Аналіз актуальних досліджень. Результати досліджень О. В. Андрєєвої [4], М. М. Борейка [8], Г. В. Глоби [10], С. Г. Приймака [20], І. В. Степанової [22], О. М. Саїнчук [21] констатують незадовільний стан здоров'я сучасних школярів. Саме тому проблема збереження та зміцнення здоров'я дітей набуває загальнодержавного значення та спонукає до необхідності пошуку шляхів вирішення існуючих проблем. Особливої популярності набуває розробка новітніх оздоровчих програм і технологій на основі різних видів рухової активності. Пропонуються підходи оптимізації та вдосконалення процесу фізичного виховання учнів різними засобами й методами фізичної культури, корекція навчальних програм і формування позитивної мотивації.

Мета статті – теоретичний аналіз даних щодо фізичного стану здоров'я сучасних школярів та їх мотивації до занять фізичною культурою.

Методи дослідження: теоретичний аналіз науково-методичної літератури, статистичних даних.

Виклад основного матеріалу. За даними Інституту гігієни та медичної екології ім. О. М. Марзєєва НАМН України, частка шкільної молоді, яка у 2013 р. визнавалася лікарями здоровою (тобто такою, у якої відсутні хронічні захворювання й вади розвитку), коливається в межах від 9 % до 45 %. Тобто здоровими можна визнати менше половини загальної кількості школярів. У свою чергу, серед цих школярів високий та середній рівень здоров'я мають приблизно 30 % осіб. Саме вони визнаються медиками здатними до виконання встановлених нормативів на уроках фізкультури та фізичного виховання. Ще дві третини практично здорових школярів мають недостатній резерв здоров'я (іншими словами – низький рівень адаптаційних можливостей за станом здоров'я) і потребують негайного втручання лікарів профілактичного напряму з метою розробки індивідуальних програм збереження здоров'я [12].

Найбільш поширеними хворобами серед шкільної молоді є: захворювання органів дихання (984,71 %); захворювання органів травлення (133,63 %); захворювання ока та придаткового апарату (придаткового апарату 104,35 %); захворювання шкіри та підшкірної клітковини (86,22 %); захворювання кістково-м'язової системи (84,57 %); захворювання ендокринної системи (83,42 %); захворювання інфекційні та паразитарні (65,48 %); захворювання нервової системи (59,94 %); захворювання травми та отруєння (57,05 %); захворювання сечостатевої системи (53,18 %). Фахівці Національної академії медичних наук України визначають певні схожості та відмінності в структурі поширеності хвороб різних класів серед дітей та молоді відповідних вікових груп. Так, хвороби органів дихання і травлення властиві всім віковим групам, але, на відміну від дітей, молодь частіше має захворювання ока/придаткового апарату і кістково-м'язової

системи сполучної тканини [12]. У структурі захворюваності школярів переважає хронічна й рецидивна патологія.

За результатами дослідження О. В. Андрєєвої [3], найбільше число пропущених через хворобу днів припадає на учнів 6–7 класів. Найменша кількість пропусків за навчальний рік у випускників шкіл і учнів молодших класів. У хлопчиків частота захворюваності на 9 % нижча, ніж у дівчат [3].

Важливим засобом попередження захворювань учнів, зміцнення їхнього здоров'я, підвищення рівня їхньої фізичної підготовленості є рухова активність, яка виявляється в посиленій фізичній діяльності учня. Рухова активність є характерним чинником здорового способу життя учня, що визначає спрямованість його здібностей, знань, навичок, прагнень, концентрацію вольових зусиль на реалізацію навчальних потреб та фізкультурно-спортивних інтересів [2].

За даними О. Я. Кібальник [13], рівень рухової активності підлітків окремих міст центральних та північних регіонів України є низьким і становить близько 30 % гігієнічної норми. Для хлопців, порівняно з дівчатами, характерний на 6 % вищий рівень рухової активності [13]. Також при дефіциті рухової активності спостерігається зниження загальної стійкості організму до простудних захворювань [5].

До того ж на характер рухової активності можуть впливати сезонні та кліматичні зміни. За даними О. Бар-Ора і Т. Роуланда [5], у регіонах із холодним і помірним кліматом рівень рухової активності дітей і підлітків часто підвищується в літні місяці. У зимовий період вона знижується вдвічі як у хлопців, так і в дівчат.

Одним зі шляхів збільшення рухової активності є формування повноцінної мотивації до занять фізичними вправами. Як відомо, мотив є усвідомленою потребою. Усвідомлення потреб виявляється у формі інтересів, бажань, прагнень, цілей, які фактично є різними проявами мотивації [1, 3].

Г. А. Лещенко [16] доведено, що формуванню мотивації до систематичних занять фізичними вправами сприяє дотримання таких педагогічних умов:

– формування позитивного, ціннісного ставлення до занять фізичними вправами;

– цілеспрямоване мотивування та стимулювання до активної фізкультурної діяльності;

– прищеплення інтересу до активної фізкультурної діяльності;

– озброєння знаннями з фізичної культури та формування вміння самостійно займатися фізичними вправами [16].

У підлітковому віці мотиви фізичної активності багато в чому обумовлені особливостями психіки дитини й новими моментами, пов'язаними зі становленням характеру і самоствердженням у суспільстві.

Метою керування процесом формування інтересів у даному віці є правильна організація мотивів, яка багато в чому визначається вчителем фізкультури, батьками й товаришами.

За даними досліджень Г. В. Безверхньої [6], пріоритетними мотивами до занять фізичною культурою та спортом хлопців і дівчат 11–17 років є зміцнення здоров'я (51 %), удосконалення форми тіла (42 %), досягнення високого спортивного результату (24 %), спілкування з друзями і активний відпочинок (18–19 %) [6].

У роботі О. В. Андрєєвої [4] досліджувалося ставлення дівчат-підлітків 12–13 років до занять фізичними вправами і їхні мотиви занять масовим спортом. Результати показали, що серед обраних цілей занять фізичними вправами переважають – потреба в рухах (70,3 %), поліпшення форми тіла (62,6 %), поліпшення здоров'я (50,6 %), активний відпочинок (28 %), досягнення спортивного результату (25,3 %) і потреба в спілкуванні (17,3 %) [4]. О. Я. Кібальник [13] за результатами своїх досліджень стверджує, що провідними мотивами систематичних занять фізичною культурою серед підлітків є оздоровчі та рекреаційні [13].

За даними О. П. Митчик [17], головна мета фізичного виховання, на думку 69,3 % школярів 11 років і 71,25 % – 12 років, полягає в зміцненні здоров'я. Основними мотивами занять фізичними вправами для підлітків є: можливість підвищити свою фізичну підготовку, поліпшити стан здоров'я, оволодіти технікою фізичних вправ та отримати позитивні оцінки [17].

Інтерес можна характеризувати як позитивне прагнення людини до пізнання будь-чого. Виключно інтересом характеризується захопленість спортивною діяльністю дитини 7–11 років [15]. Як показує практика, урахування інтересів школярів до того чи іншого виду рухової діяльності дозволяє значно підвищити ефективність навчального процесу.

Формуванню інтересу до занять лижними перегонами присвячені роботи Н. О. Беляєвої [7]. Згідно з даними автора, найбільший інтерес до цього виду спорту спостерігається серед дітей віком 10–13 років. До 15 років він значно знижується. До того ж у хлопців заняття лижними перегонами значно популярніші, ніж у дівчат.

За результатами досліджень науковців [6; 11; 17], у сучасних школярів найбільший інтерес серед видів рухової активності викликають спортивні ігри. Стосовно популярності інших видів спорту в підлітків нами виявлено суперечливі дані, які, на нашу думку, пов'язані зі статевовіковими особливостями досліджуваного контингенту та кліматичними й соціально-економічними умовами регіонів, де проводилися дослідження.

Так, у дослідженнях О. І. Головченко [11] серед найпопулярніших, окрім спортивних ігор, у підлітків 11–15 років указуються спортивні танці, легка атлетика, лижний спорт, одноборства і велоспорт. У роботі Г. В. Безверхньої [6] у хлопців 5–11 класів це також плавання, бодібілдинг,

види одноборств, туризм, спортивне орієнтування, легка атлетика, а в дівчат – аеробіка, плавання, баскетбол, шейпінг, фітнес, туризм, спортивне орієнтування.

За результатами О. В. Андрєєвої [10], дівчата 12–13 років бажають займатися перш за все оздоровчими видами гімнастики і нетрадиційними видами спорту. О. Я. Кібальник [13] указує на те, що в підлітків 12–13 років найпопулярнішими видами рухової активності є, окрім спортивних ігор, у хлопців – одноборства та заняття в тренажерному залі, у дівчат – аеробіка й одноборства. За результатами дослідження І. В. Степанової [22], найбільш популярні серед дівчат 13 та 14 років є плавання, аеробіка, степ-аеробіка, спортивні ігри, шейпінг, теніс та східні одноборства.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. За даними статистики частка шкільної молоді, яка у 2013 р. визнавалася лікарями здоровою – у межах від 9 % до 45 %. Серед цих школярів високий та середній рівень здоров'я мають лише 30 % осіб, які є здатними до виконання встановлених нормативів на уроках фізкультури. Найпоширенішими хворобами серед шкільної молоді є: захворювання органів дихання, захворювання органів травлення, захворювання ока та придаткового апарату, захворювання шкіри та підшкірної клітковини, захворювання кістково-м'язової системи, захворювання ендокринної системи.

За даними авторів, до числа пріоритетних видів рухової активності підлітків не увійшли види спорту (окрім спортивних ігор), які протягом багатьох років були серед основних розділів шкільної програми з фізичної культури, такі, як легка атлетика і гімнастика. Слід зауважити, що досліджень, присвячених безпосередньому вивченню мотивації до занять фізичною культурою в зимовий період, нами не виявлено.

Таким чином, ураховуючи особливості ставлення підлітків до процесу фізичного виховання в школі, необхідно вдосконалювати його зміст згідно з їхніми віково-статевими потребами, мотивами й інтересами, що має сприяти підвищенню мотивації до занять фізичною культурою на уроках.

Перспектива подальших наукових розвідок полягає у дослідженні стану здоров'я студентів і впливу різних видів рухової активності на їх фізичний стан.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аввакуменков А. А. Методика применения имитационных упражнений лыжника на уроках физической культуры в старших классах общеобразовательной школы : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Аввакуменков Алексей Алексеевич. – Санкт-Петербург, 2000. – 148 с.

2. Ажиппо О. Ю. Розвиток фізичних якостей з одночасним засвоєнням техніки лижних ходів на уроках з лижної підготовки у школярів середніх та старших класів / О. Ю. Ажиппо, Д. В. Водоп'янов // Теорія та методика фізичного виховання. – 2010. – № 11(73). – С. 15–18.

3. Андреева Е. В. Взаимосвязь уровня здоровья и физической подготовленности школьниц 12-13 лет / Е. В. Андреева // Педагогіка, психологія та медико-біологічні

проблеми фізичного виховання і спорту : зб. наук. праць. – Харків : ХХПІ, 2000. – № 9. – С. 47–52.

4. Андрєєва О. В. Програмування фізкультурно-оздоровчих занять дівчат 12–13 років : автореф. дис. … канд. наук з фіз. виховання і спорту : 24.00.02 «Фізична культура, фізичне виховання різних груп населення» / О. В. Андрєєва ; Національний університет фізичного виховання і спорту України. – К., 2004. – 17 с.

5. Бар-Ор О. Здоровье детей и двигательная активность: от физиологических основ до практического применения / О. Бар-Ор, Т. Роуланд ; пер. с англ. И. Андреев. – Киев : Олимпийская литература, 2009. – 528 с.

6. Безверхня Г. В. Мотивація до занять фізичною культурою і спортом школярів 5–11 класів : автореф. дис. … канд. наук з фіз. виховання і спорту : 24.00.02 «Фізична культура, фізичне виховання різних груп населення» / Г. В. Безверхня ; Львівський держ. ін-т фізичної культури. – Л., 2004. – 21 с.

7. Беляева Н. А. Формирование устойчивого интереса сельских школьников к занятиям лыжными гонками : автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.04 «Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры» / Н. А. Беляева ; Московская государственная академия физической культуры. – Малаховка, 2009. – 26 с.

8. Борейко М. М. Оптимізація фізичного виховання дітей 7-8 років засобами легкої атлетики : автореф. дис. … канд. наук з фіз. виховання і спорту : 24.00.02 «Фізична культура, фізичне виховання різних груп населення» / М. М. Борейко ; Львівський держ. ін-т фізичної культури. – Л., 2002. – 22 с.

9. Гігієна дітей та підлітків: підр. / за ред. член-кор. АПН Укр. д-ра мед. наук проф. В. І. Березіня. – К. : Видавничий дім «Асканія», 2008. – 304 с.

10. Глоба Г. В. Інноваційна система фізичного виховання школярів з використанням аеробних технологій : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. наук з фіз. виховання і спорту : 24.00.02 „Фізична культура, фізичне виховання різних груп населення” / Г. В. Глоба; Харківська державна академія фізичної культури. – Харків, 2007. – 22 с.

11. Головченко О. І. Особливості впливу фізичного виховання на формування особистості учнів середнього шкільного віку : автореф. дис. … канд. наук з фіз. виховання і спорту : 24.00.02 «Фізична культура, фізичне виховання різних груп населення» / О. І. Головченко ; Харківська державна академія фізичної культури. – Харків, 2011. – 20 с.

12. Дані центру медичної статистики МОЗ України, 2013 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу :

http://www.moz.gov.ua/ua/portal/oth_stat.html

13. Кібальник О. Я. Застосування фітнес-технології для підвищення рухової активності та фізичної підготовленості підлітків : автореф. дис. … канд. наук з фіз. виховання і спорту : 24.00.02 «Фізична культура, фізичне виховання різних груп населення» / О. Я. Кібальник ; Львівський держ. ун-т фізичної культури. – Л., 2008. – 20 с.

14. Круцевич Т. Ю. Рекреація у фізичній культурі різних груп населення : навчальний посібник [для студентів вищих навчальних закладів] / Т. Ю. Круцевич, Г. В. Безверхня. – Київ : Олімпійська література, 2010. – 248 с.

15. Кузьменко Г. А. Психолого-педагогические основы спортивной подготовки детей 9–12 лет / Г. А. Кузьменко. – М. : Сов. спорт, 2008. – 268 с.

16. Лещенко Г. А. Формування позитивної мотивації школярів до систематичних занять фізичними вправами : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.09 «Теорія навчання» / Г. А. Лещенко. – Кривий Ріг, 2002. – 18 с.

17. Митчик О. П. Індивідуалізація фізичного виховання підлітків у загальноосвітній школі : автореф. дис. … канд. наук з фіз. виховання і спорту : 24.00.02 «Фізична культура, фізичне виховання різних груп населення» / О. П. Митчик. – Львів, 2002. – 20 с.

18. Олексієнко Я. І. Основні чинники здорового способу життя молоді : навчально-методичний посібник / Я. І. Олексієнко, І. О. Дудник, В. В. Курінна. – Черкаси : ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2014. – 176 с.

19. Полька Н. С. Физическое развитие школьников Украины. Пространственно-временные и морфофункциональные особенности : монография / Н. С. Полька, А. Г. Платонова. – Киев : Генеза, 2015. – 272 с.

20. Приймак С. Г. Моделювання параметрів фізичної підготовленості підлітків у процесі фізичного виховання : автореф. дис. … канд. наук з фіз. виховання і спорту : 24.00.02 «Фізична культура, фізичне виховання різних груп населення» / С. Г. Приймак ; Львівський держ. ін-т фізичної культури. – Л., 2003. – 20 с.

21. Саїнчук О. М. Програмування фізкультурно-оздоровчих занять скандинавською ходьбою у фізичному вихованні молодших школярів : автореф. дис. ... канд. наук з фіз. виховання та спорту : 24.00.02 / Ольга Миколаївна Саїнчук ; НУФВСУ. – Київ, 2015. – 20 с.

22. Степанова І. В. Засоби степ-аеробіки в системі урочних занять з фізичної культури дівчат 13-14 років : автореф. дис. … канд. наук з фіз. виховання і спорту : 24.00.02 «Фізична культура, фізичне виховання різних груп населення» / І. В. Степанова ; Львівський держ. ун-т фізичної культури. – Л., 2007. – 20 с.

РЕЗЮМЕ

Ворона В. В. Состояние здоровья учеников и их мотивация к занятиям физической культурой в школе.

Цель: теоретический анализ данных относительно физического состояния здоровья современных школьников и их мотивации к занятиям физкультурой. Метод исследования: анализ литературных источников. Результаты: в 2013 году часть школьной молодежи, которая определялась врачами как здоровая, составила от 9 % до 45 %. Высокий и средний уровень здоровья имеют приблизительно 30 % лиц. Именно они являются способными к выполнению установленных нормативов по физкультуре. Основными мотивами занятий физкультурой в школе является укрепление здоровья и потребность в движениях. Практическое значение исследования: получение данных, которые необходимы для эффективного использования средств физкультуры. Выводы: необходимо совершенствовать содержание физкультуры согласно возрастно-половым потребностям, мотивам и интересам школьников.

***Ключевые слова**: состояние здоровья, двигательная активность, мотивы, потребности, интересы, физкультура, школьники.*

SUMMARY

Vorona V. The state of pupils' health and their motivation for lessons of physical culture at school.

Purpose: theoretical analysis of the level of physical health of schoolchildren and their motivation for physical training. Methods: Analysis of literature. Results: in 2013 from 9% to 45% schoolchildren were recognized healthy by the specialists. High and middle level of health have approximately 30% of individuals. They are able to fulfill the established standards of physical culture.

The most common diseases of schoolchildren are: diseases of the respiratory system, diseases of the digestive system, and diseases of the eye, diseases of skin and subcutaneous tissue, diseases of the musculoskeletal system, diseases of the endocrine system. The

greatest number of days missed due to illness was among the pupils of 6–7 forms. An important means of prevention of pupils' diseases, strengthening their health, improving their physical fitness is physical activity.

The level of physical activity of teenagers in the cities of central and northern regions of Ukraine is low and makes about 30 % of hygienic standards. Seasonal and climatic changes can affect physical activity. Forming a complete motivation to employment by physical exercises is by increasing physical activity. The needs, motives and interests in the field of physical education depend upon age, mental and physical development, temperament, personality. The leading motives of physical education in school are health promotion and the need for movement.

In today's schoolchildren the most interest among the types of physical activity cause sports games. We found conflicting data regarding popularity of different sports games of schoolchildren. Studies on motivation for the study of physical training in winter, we have not identified.

The practical significance of the results: obtained data require the efficient use of physical culture.

Conclusions: for the improvement of physical health of schoolchildren it is necessary to improve the content of Physical Culture according to the age needs, motives and interests of teenagers. Prospects of further research: to study the level of teenagers' health and the influence of different types of physical activity to their physical condition.

***Key words**: health, physical activity, motives, needs, interests, physical education, schoolchildren.*

УДК 796. 011.1- 057. 874:371.311.1

С. В. Гвоздецька, П. Ф. Рибалко, Л. І. Прокопова
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ПІДВИЩЕННЯ РІВНЯ ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВЛЕНОСТІ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ НА ОСНОВІ ВИКОРИСТАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНИХ ЗАВДАНЬ

У статті представлено результати дослідження використання індивідуальних завдань з дітьми молодшого шкільного віку в умовах самостійної роботи вдома.Виявлено, що фізична підготовленість молодших школярів знаходиться на низькому рівні. Ураховуючи отримані дані, нами була розроблена методика використання індивідуальних завдань в умовах самостійної роботи вдома, спрямована на підвищення рівня фізичної підготовленості дітей молодшого шкільного віку.Результати експериментальних досліджень свідчать про те, що запропонована експериментальна методика є надійним засобом підвищення фізичної підготовленості дітей даного віку й може бути використана в загальноосвітніх навчальних закладах у якості методики виконання індивідуальних домашніх завдань, згідно нової програми з фізичної культури.

***Ключові слова:** фізичне виховання, шкільна програма, молодший шкільний вік, рухова активність, фізична підготовленість, самостійна робота, індивідуальні завдання, методика.*

Постановка проблеми. На сьогодні в Україні нагальною залишається проблема зміцнення здоров'я, підвищення рухової активності, фізичного розвитку й фізичної підготовленості молодого покоління. Адже все частіше спостерігаються випадки, коли діти не спроможні витримати навіть невеликі

навантаження на уроках фізичної культури. Тому дуже актуальним є пошук ефективних засобів і форм покращення фізичного здоров'я дітей.

В умовах сьогодення значно підвищується роль фізичних вправ для виховання підростаючого покоління, які вирішують безліч оздоровчих завдань. Положення це дуже важливе, тому що на сьогодні 15 % дітей страждають на хронічні захворювання, до четвертого класу 32 % школярів мають певні відхилення в стані здоров'я, до восьмого – 47 %, а серед старшокласників їх уже більше 60 % [3].

Молодший шкільний вік – найвідповідальніший період у процесі фізичного виховання дитини. Саме в цьому віці відбувається формування культури рухів, розвиток життєвонеобхідних рухових умінь і навичок, надаються спеціальні фізкультурні знання, зміцнюється здоров'я та розвиваються фізичні якості [1; 7; 8; 9 та інші].

Багаточисленні дослідження довели, що рухова активність дітей першого класу знижується наполовину порівняно з дошкільниками, а учні старших класів сімдесят п'ять відсотків усього часу діяльності малорухливі. Обсяг рухової активності учнів протягом дня можна підвищувати за допомогою гімнастики до занять, фізкультхвилинок на загальноосвітніх уроках, ігор та ігрових вправ на великих перервах і в групах подовженого дня. Проте урочні й позаурочні форми роботи в школі не забезпечують необхідну норму рухової активності [2; 5; 6], тому актуальним залишається використання самостійних напрямів роботи з фізичного виховання, у тому числі й виконання домашніх завдань. З метою підвищення фізичної підготовленості та мотивації до занять молодших школярів домашні завдання краще виконувати у формі індивідуальних завдань із використанням ігрової форми та елементами самоконтролю.

Вищенаведені обставини актуалізують проблему використання індивідуальних завдань із дітьми молодшого шкільного віку в умовах самостійної роботи вдома.

Аналіз актуальних досліджень. Проблеми підвищення ефективності фізичного виховання школярів розглядаються в роботах багатьох науковців. Удосконаленню системи фізичного виховання школярів присвятили свої роботи О. Д. Дубогай, Т. Ю. Круцевич, О. С. Куц, Л. В. Волков, Б. М. Шиян та інші; диференційованому фізичному вихованню – Т. В. Гнітецька, Т. В. Петровська, Н. В. Москаленко та інші; самостійним заняттям учнів молодшого шкільного віку – А. Г. Сухарев, Н. А. Симон, С. М. Козацька, Д. Р. Хайбулліна, О. О. Власюк.

Мета статті – розробити та експериментально обґрунтувати методику використання індивідуальних завдань в умовах самостійної роботи вдома, спрямовану на підвищення фізичної підготовленості дітей молодшого шкільного віку.

Методи дослідження: аналіз та узагальнення літературних джерел, тестування фізичної підготовленості, методи математичної статистики.

Дослідження проводилося на базі Сумської загальноосвітньої школі I–III ступенів № 24. У дослідженнях брали участь учні других класів у кількості 24 особи (КГ – 12 дітей, з них 8 хлопчиків та 4 дівчинки; ЕГ – 12 дітей: 9 хлопчиків та 3 дівчинки).

Виклад основного матеріалу. Виключно важливим заходом у фізичному вихованні молодших школярів є вивчення рівня розвитку їх фізичних якостей. З метою визначення особливостей фізичної підготовленості дітей молодшого шкільного віку, було проведене тестування учнів другого класу за державною програмою з фізичної культури [4].

Досліджуючи особливості фізичної підготовленості дітей, ми дійшли висновку, що рівень розвитку фізичних якостей дітей другого класу знаходилися на низькому рівні.

Ураховуючи отримані дані щодо особливостей фізичної підготовленості дітей другого класу, нами була розроблена й запропонована методика використання індивідуальних завдань в умовах самостійної роботи вдома, спрямована на підвищення фізичної підготовленості дітей молодшого шкільного віку.

Під час розробки методики особлива увага приділялася таким аспектам: диференціації в нормуванні об’єму фізичного навантаження з урахуванням статі, віку, фізичного розвитку, фізіологічних особливостей та рівня фізичної підготовленості.

В основу авторської методики нами були покладені такі педагогічні положення:

1. Комплексний підхід у вихованні фізичних якостей. Наші дослідження показали, що багато учнів мали недостатньо розвинені такі рухові якості, як швидкість, сила, гнучкість, спритність. Тому систематичний розвиток даних якостей із чітким дозуванням навантажень став однією з обов’язкових умов авторської методики.

2. Оптимальний підбір комплексів вправ, який дозволив всебічно впливати на організм дитини. Вправи були підібрані з урахуванням статі, вікових особливостей, сенситивних періодів розвитку рухових якостей. До кожного комплексу включалися вправи для роботи різних груп м’язів і комплексного розвитку фізичних якостей.

3. Застосування системи самоконтролю для визначення рівня розвитку фізичних якостей. Після кожного комплексу вправ дитині пропонувалася таблиця з тестовими вправами. Проти кожного тесту учень записував свої показники після першого, другого та третього тижня самостійних занять (див. табл. 1). Це допомагало дитині слідкувати за змінами у своїх показниках протягом всього періоду виконання індивідуальних завдань в умовах самостійної роботи вдома при

проходженні програмного матеріалу за різними школами (школа культури рухів з елементами гімнастики, школа пересувань, школа м'яча, школа стрибків, школа активного відпочинку).

Таблиця 1

Тести для самоконтролю при проходженні матеріалу зі школи культури рухів з елементами гімнастики

Тести	Перший тиждень	Другий тиждень	Третій тиждень
« Пташка » В.п.: упор лежачі на зігнутих руках. Випрямляючи руки, підняти тулуб, прогнутися у спині, голову назад тягнути до спини, ноги разом, носки витягнути. Утримувати таке положення якомога довше. Результат записати у колонки після кожного тижня (сек). « Лелека » В.п.: стійка ноги разом, стопи паралельно одна одній та щільно притиснуті до підлоги. Нахил вперед, опустити долоні, намагаючись випрямити ноги без напруги, не відриваючи рук від підлоги. Утримувати таке положення. Результат записати у колонки після кожного тижня (сек). « Шпагат » (боковий) В.п.: упор присід на правій (лівій), ліва (права) назад. Обережно випрямити коліно правої (лівої) ноги, не піднімаючи при цьому тулуб. Виконувати пружні рухи (змінюючи ногу). Перший тиждень – 6-7 р., на кожну ногу, другий – 8-10 р., третій – 12-15 р. Результат записати (к-ть виконаних разів)			

4. Тісний зв'язок авторської методики зі змістом шкільної програми. Система комплексів індивідуальних завдань відповідає матеріалу, який пропонуються державною програмою з фізичної культури для дітей молодшого шкільного віку [4].

У процесі реалізації системи індивідуальних завдань ми дотримувалися низки правил:

- до одного комплексу включали не більше десяти вправ через недостатню рухову базу дітей молодшого шкільного віку. Тривалість виконання кожного комплексу складала 20–25 хвилин. Вправи мали оздоровчий характер;
- поступово підвищували дозування та складність вправ з метою адаптації організму дітей до систематичної індивідуальної роботи;
- мобілізовували увагу та забезпечували відповідний емоційний стан школярів, змінюючи комплекси вправ кожні три тижні;
- підвищували зацікавленість дітей до систематичного виконання індивідуальних завдань за допомогою системи самоконтролю, тобто учні мали можливість самостійно стежити за змінами в показниках

розвитку фізичних якостей. Особливе значення в роботі з дітьми мав ігровий метод навчання.

Одним із шляхів оптимізації навчального процесу в системі індивідуальних завдань є ретельний підбір комплексів вправ. В індивідуальні завдання дітей обов'язково включалися фізичні вправи на розвиток тих фізичних якостей, які, за нашими експериментальними даними, у них були розвинені найгірше. Розвиток фізичних якостей і формування рухових навичок у дітей планували для кожного індивідуального завдання.

Експериментальна методика була спрямована не тільки на розвиток рухових якостей дітей, але й на активізацію пізнавальних процесів, творчих здібностей, що є великим резервом індивідуальності дитини.

Для експериментальної перевірки ефективності запропонованої нами методики були сформовані експериментальна та контрольна групи. На початку експерименту було проведено тестування дітей. Групи були складені з дітей із приблизно рівними руховими показниками. Наприкінці експериментального періоду тестування було повторено.

Протягом 3-х місяців експериментальна група займалася за запропонованою нами методикою використання індивідуальних завдань в умовах самостійної роботи вдома, спрямовану на підвищення фізичної підготовленості дітей молодшого шкільного віку. Контрольна група займалась за загальноприйнятою методикою, спрямовану на загальне зміцнення дитячого організму та підвищення рухової активності.

Проведені дослідження показали, що запропонована нами методика позитивно вплинула на рівень фізичної підготовленості дітей експериментальної групи на відміну від контрольної (див. рис. 1).

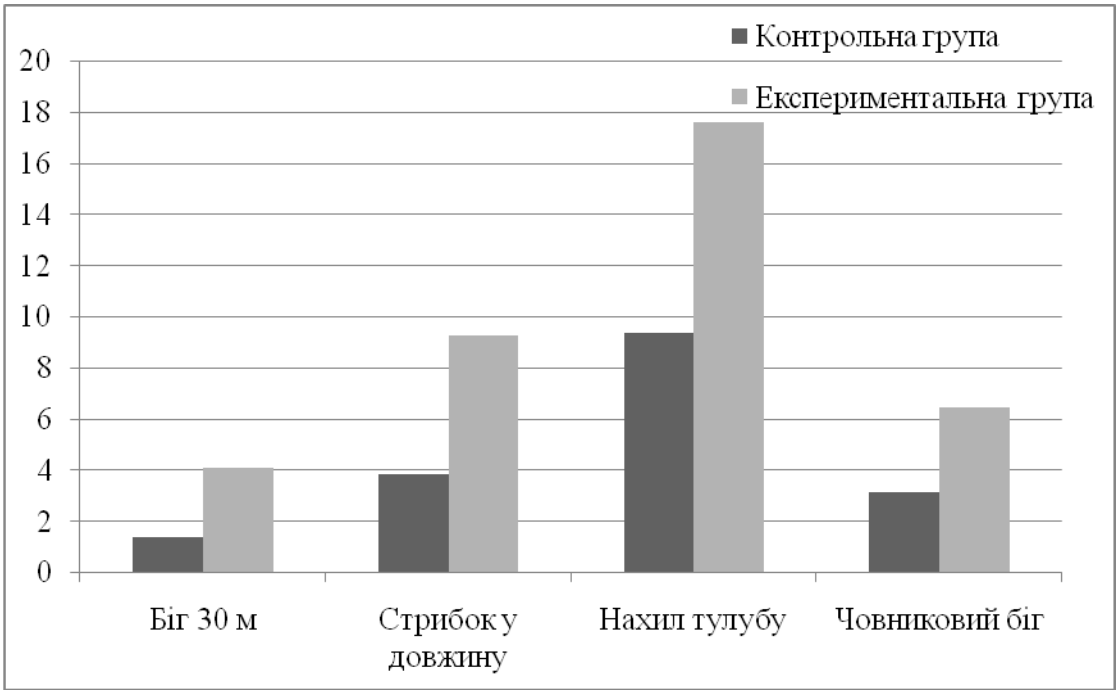


Рис. 1. Приріст результатів фізичної підготовленості школярів КГ і ЕГ до та після експерименту

Аналіз даних контрольної групи показує, що в тестах (стрибок у довжину з місця, біг на 30 м, нахил тулуба вперед із положення сидячи, «човниковий» біг) відбулися незначні зрушення між початковими та кінцевими результатами, коли в експериментальній групі ми спостерігаємо позитивні зміни в даних тестах.

Таким чином, результати проведеного нами дослідження довели ефективність авторської методики використання індивідуальних завдань в умовах самостійної роботи вдома для підвищення рівня фізичної підготовленості молодших школярів.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, розроблена й експериментально обґрунтована нами методика використання індивідуальних завдань в умовах самостійної роботи вдома є надійним засобом підвищення фізичної підготовленості дітей молодшого шкільного віку й може бути використана в загальноосвітніх навчальних закладах.

Подальші дослідження передбачають розробку та експериментальне обґрунтування методики використання індивідуальних завдань в умовах самостійної роботи вдома для підвищення рівня фізичної підготовленості дітей середнього шкільного віку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Білецька В. В. Теоретико-методичне обґрунтування тестування фізичної підготовленості молодших школярів у процесі фізичного виховання : автореф. дис. … кандидата наук з фізичного виховання та спорту зі спеціальності 24.00. 02 – «Фізична культура, фізичне виховання різних груп населення» / В. В. Білецька. – К., 2008. – 20 с.

2. Власюк О. О. Самостійні заняття фізичними вправами як спосіб покращення фізичної підготовленості дітей 7 років / О. О. Власюк // Спортивний вісник Придніпров’я. – 2006. – № 2. – С. 74–78.

3. Дубогай О. Моніторинг оздоровчо-виховного процесу у молодших школярів / О. Дубогай, І. Очагегуєва // Тези допов. 4-ї Міжнар. наук. конф. «Олім-пійський спорт і спорт для всіх: проблеми здоров’я, рекреації і спортивної медицини та реабілітації». – К., 2010. – 365 с.

4. Кривчикова О. Д. Фізична культура в школі навчальна програма для 1-4 класів загальноосвітніх навчальних закладів/ Т. Ю. Круцевич, В. М. Єрмолова, Л. І. Іванова, О. Д. Кривчикова, Г. Г. Смоліус. – К. : Видавничий дім «Освіта», 2013. – 392 с.

5. Круцевич Т. Ю. Теорія і методика фізичного виховання / Т. Ю. Круцевич. – К. : Олімпійська література, 2008. – Т. 2. – 368 с.

6. Москаленко Н. В. Особливості формування інтересу дітей молодшого шкільного віку до занять фізичною культурою / Н. В. Москаленко // Молода спортивна наука України : зб. наук. праць з галузі фіз. культури та спорту. – Львів : Українські технології, 2003. – Вип. 7. – Т. 2. – С. 46–48.

7. Москаленко Н. В. Фізичне виховання молодших школярів : [монографія] / Н. В. Москаленко. – Дніпропетровськ : Інновація, 2010. – 254 с.

8. Сембрат С. Педагогічний контроль та індивідуальна оцінка фізичної підготовленості дітей молодшого шкільного віку / С. Сембрат, В. Степаненко, В. Погребний // Нова педагогічна думка. – 2013. – № 4. – С. 195–198.

9. Симон Н. А. Формирование мотивации самостоятельной физкультурно-оздоровительной деятельностью у школьников младших классов / Н. А. Симон. – Омск, 2000. – 96 с.

РЕЗЮМЕ

Гвоздецкая С. В., Рыбалко П. Ф., Прокопова Л. И. Повышение уровня физической подготовленности детей младшего школьного возраста на основе использования индивидуальных заданий.

В статье рассмотрены результаты исследования по использованию индивидуальных заданий с детьми младшего школьного возраста в условиях самостоятельной работы дома. Выявлено, что физическая подготовленность младших школьников находиться на низком уровне. Учитывая полученные данные, нами была разработана методика использования индивидуальных заданий в условиях самостоятельной работы дома, которая направлена на повышение физической подготовленности детей младшего школьного возраста. Результаты экспериментальных данных подтверждают, что предложенная методика является надежным средством повышения физической подготовленности детей данного возраста и может быть использована в общеобразовательной школе в качестве методики выполнения индивидуальных домашних заданий, согласно новой программы по физической культуре.

***Ключевые слова**: физическое воспитание, школьная программа, младший школьный возраст, двигательная активность, физическая подготовленность, самостоятельная работа, индивидуальные задания, методика.*

SUMMARY

Hvozdetska S., Rybalko P., Prokopova L. Increasing the level of physical preparedness of the primary school age children based on the use of individual tasks.

The article presents the results of a study on the use of individual tasks with children of primary school age in the conditions of independent work at home. The purpose of this article is to develop and experimentally validate a methodology for the use of individual tasks in terms of independent work at home, aimed at improving physical fitness of children of primary school age. Practical value of the work consists in development of methods of using individual tasks in physical education of children of primary school age in conditions of independent work at home, which can be applied in the process of extracurricular work in physical education of children as individual homework, according to the new curriculum for physical education.

The study is based on generally accepted concepts of leading scientists in the field of physical education and sport. Research methods are: analysis and generalization of literary sources, physical fitness testing, and methods of mathematical statistics.

The studies revealed that the level of physical preparedness of junior pupils is low. Considering the data obtained, we developed a technique of using individual tasks in terms of independent work at home, aimed at increasing the level of physical preparedness of children of primary school age. Experimental results proved the effectiveness of our proposed method for increasing the level of physical preparedness of junior pupils.

The results of the experimental studies indicate that the proposed experimental method is a reliable means of improving physical fitness of children of this age and can be used in secondary schools as a procedure of individual homework assignments, according to the new curriculum for physical education.

Further studies involve the development and experimental substantiation of the method of individual tasks usage in conditions of independent work at home to enhance physical fitness level of children of secondary school age.

Key words: *physical education, school curriculum, primary school age, physical activity, physical fitness, independent work, individual tasks, methods.*

УДК 371.134:009

Т. Є. Дерев'янко
Харківський національний педагогічний
університет імені Г.С. Сковороди

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КУЛЬТУРИ ВЧИТЕЛЯ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Метою статті є ґрунтовний аналіз педагогічної умови ефективності формування дослідницької культури вчителя школи. Методами є аналіз, порівняння, узагальнення, синтез. У результаті дослідження в роботі виявлено сутність поняття «дослідницька культура вчителя», визначено й схарактеризовано особливості, функції, форми науково-методичної роботи. Практичне значення полягає в тому, що науково обґрунтована педагогічна умова пройшла експериментальну перевірку, що дає можливість реалізувати її у школах. У висновках наголошено на організації цілеспрямованої, системної науково-методичної роботи в школі. Перспективами дослідження є аналіз інших педагогічних умов формування дослідницької культури вчителів у школах.

Ключові слова*: учитель, дослідницька культура, педагогічна умова, науково-методична робота, загальноосвітній навчальний заклад.*

Постановка проблеми. В умовах сучасних вимог суспільства суттєво змінюється роль учителя, який повинен мати власні навички дослідницької діяльності, дати учням знання та сформувати дослідницькі вміння й навички, навчити їх самостійно вести дослідницький пошук. Так, набуває актуальності процес формування й розвитку дослідницької культури вчителя в загальноосвітніх навчальних закладах (ЗНЗ).

Концепція розвитку науково-методичної діяльності вчителя базується на теоретико-методологічній основі: Конституції України, Національній Доктрині розвитку освіти України у XXI ст., Законі «Про освіту», регіональних програмах, у яких чітко зазначена вимога до орієнтації науково-методичної та дослідно-експериментальної діяльності щодо розвитку ініціативи, творчості педагогічних працівників.

Змістом системи методичної роботи у ЗНЗ стає орієнтація предметно-професійної діяльності вчителя на розвиток його інноваційного стилю діяльності, здібностей до творчої самореалізації, поєднання фундаментальності професійних знань з інноваційністю мислення, практико-зорієнтованим, дослідницьким підходом до розв'язання певних освітніх завдань з оновлення змісту, підвищення якості й ефективності шкільної освіти.

Аналіз актуальних досліджень. Окремими аспектами формування й розвитку дослідницької культури в педагогічних установах займалися Н. М. Гловін [1], В. В. Кулешова, О. Л. Миргородська, О. О. Мілаш [4], Н. Г. Недодатко, І. О. Романовська [6], І. А. Сенча [7]. Однак їх праці присвячено здебільшого формуванню дослідницьких умінь студентів і

школярів. Проте дослідники не приділяли уваги аналізу педагогічних умов, які сприятимуть ефективності формування й розвитку дослідницької культури вчителя в загальноосвітніх навчальних закладах.

Мета статті – проаналізувати одну з педагогічних умов, яка сприятиме ефективності формування дослідницької культури вчителя ЗНЗ. Для вирішення вказаної мети постали такі *завдання*: дати авторське визначення поняття «дослідницька культура вчителя», схарактеризувати провідну педагогічну умову формування дослідницької культури вчителя, окреслити особливості забезпечення визначеної педагогічної умови в межах науково-методичної роботи школи.

Методи дослідження: аналіз і порівняння педагогічних літературних джерел з проблеми дослідження щодо поняття «дослідницька культура вчителя»; аналіз та узагальнення педагогічної літератури вітчизняних і зарубіжних авторів щодо визначення педагогічних умов; узагальнення й синтез наукового знання щодо особливостей науково-методичної роботи школи.

Виклад основного матеріалу. У ході багатолітніх досліджень [2; 3] завдяки аналізу і порівнянню педагогічних літературних джерел щодо поняття «дослідницька культура» ми сформулювали авторське визначення поняттю «дослідницька культура вчителя». На наш погляд, *дослідницька культура вчителя – це психолого-педагогічний феномен, цілісне системне утворення, інтеграційна, динамічна, особистісна характеристика, відмінними ознаками якої є ставлення до досвіду, накопиченого людством, що формується і розвивається у процесі професійно-педагогічної діяльності та об'єктивується як сукупність норм і методів пізнання власної предметної сфери, способів реалізації та вдосконалення; синтезує особистісну й суспільну форми, відображається різними рівнями, втілюється у функціях (креативній, імперативній, адаптивній, розвивальній, моделюючій, формуючій), спирається на дослідницькі способи вирішення творчих професійно-педагогічних завдань, творчу активність, ступень самореалізації в інноваційній діяльності.*

На наше глибоке переконання, формуванню дослідницької культури вчителя сприятиме науково-методична робота в школі. Тому першою умовою формування дослідницької культури вчителя є *організація цілеспрямованої, системної науково-методичної роботи в школі*. Визначимо особливості цієї педагогічної умови.

Загальним завданням науково-методичної роботи в школі є розвиток творчого потенціалу вчителя. Цей напрям конкретизується в розвитку ціннісних орієнтацій, у наданні вчителеві можливості усвідомлювати методологію вирішення творчих професійно-педагогічних завдань; у знаходженні способів реалізації психолого-педагогічних досліджень у педагогічній практиці; у створенні умов для осмислення вчителем результативності педагогічних нововведень, сприянні формуванню

критеріїв власної оцінки й самооцінки. У процесі науково-методичної роботи вчитель вдосконалює професійні знання, дослідницькі вміння й способи дослідницької діяльності.

Специфіка змісту науково-методичної роботи вчителя забезпечує поетапне формування дослідницьких умінь з творчого вирішення проблем професійної діяльності, які служать універсальною характеристикою дослідницької діяльності й ступеня її освоєння особистістю. У ході науково-методичної роботи забезпечується подальше професійне вдосконалювання вчителя, розвиток свідомості, формування здатності до саморозвитку.

Безперечно, науково-методична діяльність є основним компонентом системи методичної роботи в школі, важливою ланкою в системі безперервної освіти. Зазначимо також, що це цілісна система взаємопов'язаних дій, які забезпечують постійний розвиток творчої особистості педагога, формування єдиного колективу педагогів-дослідників, а в кінцевому результаті – підвищення креативного освітнього рівня всього навчального закладу.

Необхідно зазначити, що в останні роки багато науковців (В. І. Гончарова, С. В Кульневич, Т. П. Лакоценіна, В. М. Лізинський та інші) звертають увагу на необхідність внесення суттєвих змін в організацію науково-методичної роботи у школі, яка має бути зорієнтована на реалізацію сучасних завдань навчально-виховного процесу, а також на ліквідацію наявних в її організації недоліків.

Серед цих недоліків вищевказаними вченими виокремлено, передусім, такі: 1) відсутність системності в проведенні науково-методичної роботи у школі, розробка її змісту без належного обґрунтування й без урахування специфіки функціонування конкретного шкільного закладу, результатів аналізу навчально-виховної роботи в ньому; 2) відсутність її практичної спрямованості, орієнтації на кінцевий результат, реальної допомоги педагогам; 3) випадковість обрання загальнометодичної теми, над якою працює школа, що призводить до виявлення формалізму під час її дослідження; 4) формулювання завдань науково-методичної роботи в занадто загальному вигляді, без уточнення її конкретних бажаних результатів, 5) наявність розриву між теоретичними та практичними аспектами науково-методичної діяльності; використання одноманітних методів і форм роботи, що не сприяє активізації ініціативності та творчості вчителів.

Ефективність в організації вищевказаної роботи не досягається також через відсутність системного вивчення індивідуальних потреб учителів у методичній допомозі, приділення недостатньої уваги підвищенню творчого потенціалу педагогічного колективу й забезпеченню активного впровадження у практику школи досягнень психолого-педагогічної науки, передового педагогічного досвіду, діагностично-прогностичного підходу до проведення науково-методичної роботи, що не дає змогу надавати педагогам своєчасну диференційовану допомогу; захоплення

керівництвом школи зовнішніми показниками результативності науково-методичної роботи (відсотком охоплення вчителів, кількістю проведених заходів тощо), що не стимулює реальні зрушення у стані педагогічної майстерності вчителів, рівнях вихованості й навченості школярів.

На наш погляд, у межах традиційної науково-методичної роботи підвищення рівня педагогічної майстерності вчителів відбувається головним чином за рахунок покращення їхніх знань про нові методики, прийоми, технології через копіювання ними нових ефективних педагогічних прийомів у власній навчально-виховній діяльності.

Проте, в останні роки сформувався якісно новий підхід до організації науково-методичної роботи в школі, який зумовлює визначення принципово іншої її мети – надання науково-методичної підтримки вчителю в його становленні як суб'єкта професійної діяльності й водночас суб'єкта особистісної самореалізації, самоактуалізації й самоорганізації, здатності фахівця «самонарощувати» власні педагогічно-особистісні ресурси.

У світлі цього проголошується, що підвищення професіоналізму педагогів має відбуватися не стільки за рахунок накопичення ними нових професійних знань, скільки через опанування особистісно зорієнтованих технологій, поглиблене проникнення в них. У зв'язку з цим науково-методична робота школи, на наш погляд, має бути зорієнтована на стимулювання в педагогів подальшого розвитку таких професійно-особистісних характеристик, як потреба в постійній самоосвіті, здатності своєчасно змінювати пріоритетні цінності навчально-педагогічної взаємодії, які зумовлюють відбір змісту освіти тощо. Тому в основу організації науково-методичної роботи в школі, з метою формування дослідницької культури педагогів, мають бути покладені такі нові пріоритети, як культура педагогічної взаємодії, розвиток творчості, діалогічне спілкування, педагогічна підтримка саморозвитку й самоорганізації особистісної свідомості кожного педагога й учня.

З огляду на це необхідна переорієнтація науково-методичної роботи на формування дослідницької культури вчителя. Адже тільки в такому випадку можна забезпечити створення педагогічних умов для всебічного розкриття потенційних можливостей кожного вчителя, його успішного саморозвитку, упровадження оптимального наукового супроводу особистісного розвитку учнів.

Для розкриття особливостей визначеної педагогічної умови важливо чітко визначитися із трактуванням поняття «науково-методична робота», її функціями, змістом і завданнями, основними вимогами до її організації.

Як з'ясовано, науковці по-різному розкривають сутність науково-методичної роботи. Так, К. М. Криворот, В. В. Крижко, В. М. Лізінський, І. В. Маслікова, Є. М. Павлютенков, В. І. Пуцов, О. Л. Сидоренко визначають науково-методичну роботу як цілісну систему педагогічних заходів і дій,

спрямованих на підвищення загальнокультурного рівня, психолого-педагогічної підготовки та професійної майстерності вчителів.

Інший погляд висловлюють Ю. К. Бабанський, А. І. Воловиченко, Ю. С. Кононенко, С. В. Крисюк, Т. М. Лебеденець, В. І. Пуцов. Вони сприймають науково-методичну роботу як форму організації вивчення та впровадження досягнень педагогічної науки і передового педагогічного досвіду.

На відміну від них, В. В. Григораш, Г. С. Данилова, А. М. Єрмола, І. П. Жерносек, М. Ю. Красовицький, С. В. Крисюк, Н. В. Кузьміна, Т. М. Хлебнікова розглядають науково-методичну роботу як важливу складову системи підвищення кваліфікації вчителів. На думку Б. І. Коротяєва, М. М. Поташника, В. І. Загвязинського, науково-методична робота – це важливий засіб стимулювання педагогічної творчості педагогів.

Інший погляд мають Н. М. Ващенко, Ю. О. Конаржевський, С. В. Кульневич, В. І. Гончарова, Т. П. Лакоценина, Т. В. Рогова, які тлумачать науково-методичну роботу як важливий компонент системи управління навчально-виховним процесом в освітньому закладі.

Причому Т. В. Рогова наголошує, що однією з основних вимог до управління педагогічним колективом має бути забезпечення його гуманістичної спрямованості, що передбачає, насамперед, виявлення керівниками школи та іншими організаторами науково-методичної роботи поваги, довіри до вчителів, створення сприятливих умов для їхнього професійно-особистісного зростання [5].

Зіставлення виділених підходів щодо визначення сутності науково-методичної роботи дозволяє стверджувати, що вони принципово не суперечать один одному. Спільною для науковців є ідея про те, що науково-методична робота являє собою систему взаємопов’язаних між собою заходів, що ґрунтується на новітніх досягненнях педагогічної науки та забезпечує підвищення професійної майстерності вчителів, а як наслідок – дає змогу покращити результативність педагогічного процесу.

Однак важливо відзначити в межах проблематики нашого дослідження, що в усіх запропонованих визначеннях науково-методичної роботи не відображено той суттєвий факт, що ця робота має стимулювати формування в учителів дослідницької культури, забезпечувати озброєння їх необхідними для цього знаннями та вміннями, розвиток відповідних професійно-особистісних якостей. Оскільки науково-методична робота має значні потенційні можливості в цьому плані, вважаємо за доцільне уточнити це поняття, визначаючи *науково-методичну роботу* як *цілісну систему заходів і дій, що ґрунтується на досягненнях науки й передового педагогічного досвіду, результатів аналізу навчально-виховного процесу у школі та спрямовується на всебічне підвищення рівня професіоналізму вчителя, формування його дослідницької культури, а в результаті – на*

підвищення результативності освіти, створення оптимальних передумов для особистісного становлення та самореалізації учнів.

Необхідність переорієнтації науково-методичної роботи школи на формування дослідницької культури вчителя вимагає переосмислення її основних функцій. Функції й завдання науково-методичної роботи в сучасній школі зумовлюють визначення основних напрямів її здійснення, а саме:

- запровадження гнучкої системи безперервної освіти педагогічних кадрів щодо адаптації їх до ефективної професійної діяльності в умовах соціально-економічних змін в освітньому просторі України;

- упровадження ефективних технологій підвищенні кваліфікації учителів; використання інтерактивних форм навчання педагогічних працівників; забезпечення провідної ролі самостійності педагогів у підвищенні власної кваліфікації, проблемно-діалогічного підходу, мотивації та розвитку їх творчого потенціалу;

- методичне сприяння зовнішньому оцінюванню та об'єктивному, науково-обґрунтованому моніторингу навчально-виховного процесу, використання його результатів у науково-методичній роботі з педагогічними кадрами;

- методичне забезпечення впровадження наукового змісту шкільної освіти в умовах переходу на 12-річний термін навчання школярів і запровадження профільного навчання;

- упровадження інформаційних технологій, активізація самостійної роботи школярів, розвиток інноваційного потенціалу інтелектуально обдарованих дітей.

У контексті нашого дослідження важливо також визначити основні форми науково-методичної роботи, які можна ефективно використовувати для формування дослідницької культури вчителя. Для їхнього виокремлення нами було проаналізовано найбільш поширений у науковій літературі підхід (Ю. К. Бабанський, Н. П. Волкова, В. М. Галузяк, М. І. Сметанський, В. І. Шахов, І. П. Жерносек) до класифікації існуючих форм науково-методичної роботи, відповідно до якого виділяють масові, групові й індивідуальні форми роботи.

У *масових* формах науково-методичної роботи беруть участь усі члени вчительського колективу. Серед цих форм учені називають такі: педагогічна рада, науково-методична рада, інструктивно-методична нарада, науково-методична конференція, лекція, доповідь, психолого-педагогічний консиліум, проблемний семінар, семінар-практикум, педагогічні читання, методична виставка, школа передового досвіду, ярмарок передових педагогічних ідей, методичний бюлетень, конкурс «Учитель року», школа педагогічної майстерності, експериментальний майданчик, відкритий урок, відкритий виховний захід тощо.

Групові форми науково-методичної роботи охоплюють певні частини учительського колективу. До основних групових форм цієї роботи належать такі: школа молодого вчителя, педагогічна майстерня, засідання творчої групи, засідання методичного об'єднання, ділова гра, лекція-консультація, взаємовідвідування уроків, майстер-клас, предметний семінар, методична «п'ятихвилинка», творча зустріч, круглий стіл, консиліум, педагогічна експертиза, предметні кафедри, клуб за інтересами, педагогічна студія, школа передового педагогічного досвіду, предметний тиждень тощо.

Також у сучасній школі активно застосовуються *індивідуальні* форми науково-методичної роботи, які розраховані на окремого педагога. Серед форм цієї групи можна виділити такі: самоосвіта, наставництво, стажування, індивідуальна консультація, курси підвищення кваліфікації, атестація, творчий звіт, опрацювання наукової й науково-методичної літератури тощо.

Посилення інноваційного потенціалу змісту науково-методичної роботи, як зазначає дослідниця О. В. Темченко, потребує оновленої організації структури методичної роботи для забезпечення оптимального результату окреслених школами завдань.

У зв'язку з цим поширення набувають такі *нетрадиційні* форми, як: методичний фестиваль, аукціон, методичний турнір, творчий звіт, ярмарок педагогічних ідей, авторська школа, педагогічний КВК, педагогічна олімпіада, конкурс педагогічної майстерності, методична сесія, клуб, тренінг, педагогічні ігри [8]. Вони сприяють залученню педагогів до пошукової, науково-дослідної роботи, що формує творче професійне мислення, педагогічну творчість і методологічну культуру, у цілому сприяють формуванню дослідницької культури вчителів.

Упровадження вищезазначених форм, на наше глибоке переконання, дозволяє поглибити психолого-педагогічні, наукові та методичні знання, удосконалити й підвищити професійну майстерність учителя, покращити рівень дослідницької культури, а також поглибити творчий потенціал кожного педагога й створити умови для їхньої самореалізації та самоосвіти.

Безперечно, зміст науково-методичної роботи має сприяти підвищенню професійної майстерності вчителя, охоплюючи різні аспекти його професійної діяльності. Однак, вважаємо за необхідне наголосити на тому, що й теоретико-методична підготовка педагогів, і надання підтримки в їхньому професійно-особистісному саморозвитку в межах організації науково-методичної роботи школи мають обов'язково передбачити поглиблення професійних знань кожного вчителя, необхідних для формування дослідницької культури.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Наприкінці дослідження ми дійшли висновку, що ефективно організована науково-методична робота, як педагогічна умова формування дослідницької культури вчителя, передбачає гармонійне поєднання різних форм науково-методичної

роботи, зміст яких має системно поєднуватися між собою. Тільки в цьому випадку можна забезпечити ефективне підвищення рівня педагогічної майстерності вчителя, сформувати в нього дослідницьку культуру, а як наслідок – покращити результати педагогічного процесу. Завдяки запропонованому авторському визначенню поняття «дослідницька культура вчителя» окресленню змісту, функцій, форм проведення науково-методичної роботи школи було з'ясовано можливості впровадження розглянутої педагогічної умови формування дослідницької культури вчителя.

Перспективою подальших наукових розвідок у цьому напрямі буде аналіз інших педагогічних умов формування дослідницької культури вчителів у загальноосвітніх навчальних закладах.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гловін Н. М. Формування дослідницьких умінь з дисциплін природничо-математичного циклу в студентів агротехнічного інституту в процесі фахової підготовки : автореф. дис. … канд. пед. наук, 13.00.04 / Н. М Гловін. – Тернопіль, 2007. – 20 с.

2. Дерев'янко Т. Є. Роль дослідницьких умінь у процесі формування дослідницької культури вчителя / Т. Є. Дерев'янко // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Г. Сковороди». – Додаток 1 до Вип. 35. – Том IX (60). Тематичний випуск: Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору. – К. : Гнозис, 2015. – С. 356–364.

3. Дерев'янко Т. Є. Формування дослідницької культури вчителів у процесі професійної підготовки / Т. Є. Дерев'янко // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Г. Сковороди». – Додаток 1 до Вип. 27. – Том III (36). Тематичний випуск: Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору. – К. : Гнозис, 2012. – С.336–342.

4. Мілаш О. О. Формування дослідницької культури майбутніх учителів історії та суспільствознавства у процесі фахової підготовки : автореф. дис. … канд. пед. наук, 13.00.04 / О. О. Милаш. – Харків, 2014. – 20 с.

5. Рогова Т. В. Теоретичні і методичні основи персоналізованого підходу в управлінні педагогічним колективом середньої загальноосвітньої школи : автореф. дис. … докт. пед. наук, 13 00 01 / Т. В. Рогова. – Харків, 2006. – 35 с.

6. Романовская И. А. Формирование исследовательской позиции будущих учителей в процессе профессионально-педагогической подготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук, 13.00.08 / И. А. Романовская. – Астрахань, 2006. – 20 с.

7. Сенча І. А. Педагогічні умови формування дослідницької культури майбутніх менеджерів у процесі фахової підготовки: автореф. дис. … канд. пед. наук, 13.00.04 / І. А. Сенча. – Одеса, 2008 – 23 с.

8. Темченко О. В. Науково-методична робота, як засіб формування професійної позиції вчителя / О. В. Темченко. – Х. : Вид. група «Основа», Бібліотека журналу «Управління школою». – 2010. – Вип. 2. (86). – 128 с.

РЕЗЮМЕ

Деревянко Т. Е. Педагогические условия формирования исследовательской культуры учителя общеобразовательного учебного заведения.

Целью статьи является основательный анализ педагогического условия эффективности формирования исследовательской культуры учителя школы. Методами являются анализ, сравнение, обобщение, синтез. В результате исследования в работе раскрыто сущность понятия «исследовательская культура

учителя», определены и охарактеризованы особенности, функции, формы научно-методической работы. Практическое значение состоит в том, что научно обоснованное педагогическое условие прошло экспериментальную проверку, что дает возможность реализовать его в школах. В выводах подчеркивается необходимость организации целенаправленной, системной научно-методической работы в школе. Перспективою исследования является анализ других педагогических условий формирования исследовательской культуры учителя школы.

***Ключевые слова**: учитель, исследовательская культура, педагогическое условие, научно-методическая работа, общеобразовательное учебное заведение.*

SUMMARY

Derevyanko T. Pedagogical conditions of forming teacher's research culture at school.

The pedagogical condition of forming teacher's research culture at school is described in the article. The basic analysis of pedagogical condition that is efficient in forming teacher's research culture is the purpose of the article. The methods are analysis, comparison, generalization, synthesis.

The results of the article are explaining the term «teacher's research culture», determining the features, functions, forms of scientific and methodological work as a pedagogical condition of forming teacher's research culture at school. In fact teachers' research culture is physiological and pedagogical phenomenon, integral system culture, it has integrative, dynamic, personal features, it reflects accumulated human experience, that is formed and developed in the process of professional and pedagogical activity and has specific norms and methods of realization and perfection.

It is underlined that teachers' research culture is the subsystem of teachers' pedagogical culture. Teachers' research activity is determined by development of analytical, project, structural, predicted, estimation and reflective skills and abilities. It is pointed out that teacher's research culture is considered as a means and method of person's creative self-realization in pedagogical activity that represents the innovative orientation of the research activity and professional thought, pedagogical creation and methodological culture.

We determine scientific and methodological work as an integral system of means and activities that is based on science achievements and pedagogical experience and leads to the comprehensive increase of teacher's professional level, as well as effective educational increase and schoolchildren's self-realization. To our mind the effectively organized scientific and methodological work as a pedagogical condition of forming teacher's research culture foresees correct combination of different forms of scientific and methodological work which can be united. Only in this case it is possible to provide the effective development of teachers' pedagogical skills, to form the research culture and as a result to improve the pedagogical process in general. Teachers' research skills are basic ones for forming teachers' research culture. The creative process of making pedagogical decisions forms innovative style of teachers' research culture. Practical value of the research is the fact that pedagogical condition is efficient in forming teacher's research culture, the pedagogical condition is experimentally checked, and that's why we can use it at schools.

At the end of the research we come to the conclusion that teacher's research culture is the subsystem of pedagogical culture which is formed and developed during professional and pedagogical activity; organization of purposeful, system of scientific and methodological work at school is the basic pedagogical condition of forming teacher's research culture. The prospect of the research is the analysis of other pedagogical conditions of forming teacher's research culture at school.

***Key words**: teacher, research culture, pedagogical condition, scientific and methodological work, school.*

УДК 37.091.2

П. І. Кендзьор
Інститут проблем виховання
Національної академії педагогічних наук України

ОСНОВНІ ЗАСАДИ ОРГАНІЗАЦІЇ ПОЛІКУЛЬТУРНОГО ВИХОВАННЯ В ПЕДАГОГІЧНІЙ СИСТЕМІ ШКОЛИ

У статті висвітлюються ключові засади реалізації полікультурного виховання в загальноосвітньому навчальному закладі, розкриваються мета й завдання полікультурної освіти загалом. З позицій системного підходу полікультурне виховання розглядається як сукупність взаємопов'язаних компонентів, що, у свою чергу, дозволяє виокремити основні принципи його організації у полікультурному суспільстві. Запропоновано практичні рекомендації щодо здійснення полікультурного виховання у шкільному середовищі залежно від соціокультурного контексту.

Ключові слова: *полікультурна освіта, організація полікультурного виховання, толерантність, полікультурне суспільство.*

Постановка проблеми. Активна життєва позиція, громадські ініціативи, патріотизм молодого покоління, його виховання на засадах загальнолюдських цінностей і толерантності повинні бути метою освітньої системи в демократичній державі. З одного боку, це гарантує збереження унікальності, індивідуальності, культурної специфіки, а з іншого, допомагає конструктивно використовувати подібності, стимулює продуктивний суспільний діалог, співпрацю на різних рівнях, формує громадянську культуру членів соціуму. Відтак, розвиваючи в молодої особи плюралізм думок і поглядів, формуючи критичний світогляд та аналітичне мислення, уміння орієнтуватися в суспільних процесах, брати активну участь у громадському житті, полікультурне виховання сприяє утвердженню толерантного й демократичного суспільства.

Полікультурна освіта – порівняно нова концепція у світовій освітній системі, яка трансформується та вдосконалюється, аби відповідати потребам суспільства, що постійно змінюється. Таким чином, полікультурне виховання є відповідною реакцією педагогічної системи на суспільні проблеми, що випливають з міжетнічних і міжконфесійних відмінностей, політичних і соціальних суперечностей і конфліктів.

Полікультурне виховання особистості – це сфера педагогічної діяльності, яка має на меті формування полікультурної компетентності, що забезпечує гармонійне співіснування представників етнічних, релігійних, мовних спільнот у демократичному суспільстві. Полікультурне виховання передбачає формування особистості, яка зберігає власну ідентичність, позитивно сприймає інші культури, поважає соціальну та культурну різноманітність, здатна ефективно спілкуватися з представниками інших рас, етносів, конфесій, соціальних груп. На нашу думку, мета полікультурного виховання має два головні виміри. Перший – створення

позитивної атмосфери спільного життя представників різних культур, а другий – організація суспільного діалогу, який би робив культурну багатоманітність фактором соціального капіталу, а не проблемою. Таким чином, полікультурний компонент загального виховного процесу в загальноосвітньому навчальному закладі забезпечує успішну інтеграцію дітей, які представляють як культуру більшості, так і культурні меншини в сучасне громадянське суспільство.

Аналіз актуальних досліджень. Фундаментальним питанням розвитку педагогічної науки на сучасному етапі є дилема щодо соціальної спрямованості виховного процесу молодої генерації. Як підкреслює М. Крюгер-Потратц, полікультурна освіта покликана допомогти учням орієнтуватися в суспільстві, що характеризується етнічною, мовною, релігійною та соціальною гетерогенністю, яка в майбутньому буде ще чіткіше виражена. Вона повинна навчити їх знайти своє місце в цьому різноманітті [5, 3]. Полікультурне виховання має стати основоположним принципом усієї виховної діяльності від дошкільних закладів до університетів. Адже воно ставить собі за мету підтримувати рівні можливості кожного учня на освіту, соціальну інтеграцію та культурний розвиток, незалежно від етнічного походження, кольору шкіри, рідної мови, статі, віку чи соціальної приналежності.

Важливий внесок у формування змістового наповнення системи полікультурного виховання здійснили німецькі науковці Х. Гепферд та У. Шмідт. Зокрема Х. Гепферд на прикладі аналізу баварських шкільних програм з історії, суспільствознавства та релігії стверджує, що не можна судити про багатокультурний характер освітніх та виховних програм лише за фактом представлення в них інших культур. Важливішим є те, як ці культури представлені самими учнями. Учений формулює критерії, які варто брати до уваги, формуючи змістову основу шкільних програм: «інші народи і культури мають розглядатися не як об’єкти, а як історичні суб’єкти. Необхідно зображати представників інших культур у їхніх безпосередніх життєвих ситуаціях, стилем життя, традиціями, особливостями й життєвими обставинами [6, 43].

У «Програмі українського патріотичного виховання дітей та учнівської молоді» зазначено, що полікультурність передбачає інтегрованість української культури у європейський і світовий простір, створення для цього необхідних передумов: формування в дітей та учнівської молоді відкритості, толерантного ставлення до цінностей, культури, мистецтва, вірування інших народів, здатності диференціювати спільне й відмінне в різних культурах, сприймати українську культуру як невід’ємну складову загальнолюдської [1, 23].

Метою статті є визначення основних принципів, за якими повинна здійснюватись організація полікультурного виховання в середовищі, де

одночасно співіснує декілька ціннісних систем, спрямованого на подолання міжкультурних бар'єрів і встановлення добросусідських та рівних партнерських відносин поміж індивідами.

У плані **методів дослідження,** ми взяли за основу системний підхід, що відображає взаємозв'язок об'єктів, явищ і процесів педагогічної реальності. Зазначений підхід наголошує на необхідності розглядати їх як системи, що мають певну структуру й закони функціонування, фокусуючись на аналізі педагогічних явищ з точки зору категорій системи, розвитку, зв'язку, взаємодії. У його рамках полікультурне виховання постає як сукупність взаємопов'язаних компонентів (концептуальна основа, суб'єкти полікультурного виховання, його мета, завдання, зміст, педагогічні технології, соціально-педагогічні умови підготовки дітей до життя в полікультурному середовищі).

Виклад основного матеріалу. Опираючись на світовий педагогічний досвід та результати нашого та інших педагогічних досліджень, визначаємо низку принципів, тобто загальних положень що характеризують систему організації полікультурного виховання в загальноосвітньому навчальному закладі. У досягненні поставленої в статті мети вихідними були положення, зазначені в уже згаданій «Програмі українського патріотичного виховання дітей та учнівської молоді»[1].

Провідним у системі полікультурного виховання є принцип гуманізму. Він будується на повному визнанні загальнолюдських і громадянських прав людей, які представляють різні культурні спільноти. Принцип гуманізму в системі полікультурного виховання реалізується в особистісно-орієнтованому підході. Як зазначає І. Бех, позитивне ставлення людини до себе й до інших виражається в прийнятті себе й інших такими, якими вони є. Це не викликає в дитини роздратування, ворожості, знехтування. Дитина-гуманіст з повагою ставиться до інтересів своїх товаришів, однокласників, дорослих, навіть якщо вони суперечать її власним [3, 51].

Принцип діалогової взаємодії: полікультурне виховання не може бути одностороннім процесом, а передбачає прагнення до взаємодії з боку представників тих культур, які беруть участь у комунікації. Цей принцип декларує рівний статус різних культур у тому чи іншому суспільстві, спільну відповідальність, взаємозалежність і співпрацю.

Принцип цілісності культурної картини світу: культура в педагогіці має осмислюватися з позиції просторово-часового континууму цілісного культурного розвитку. Сутність цього принципу полягає в узагальненні системи поглядів на світ, який складається з різних культурних, релігійних, етнічних груп, а також усвідомлення людиною свого місця в ньому. Тобто всі елементи культурного багатоманіття мають розумітися як прояв цілісного образу світу, який має історично зумовлений характер. Важливою складовою

цілісності культурної картини світу є ставлення дитини до навколишньої дійсності й самої себе, що визначається її ціннісними орієнтаціями.

Принцип культурної відповідності передбачає поєднання в полікультурному вихованні історії, мови, традицій та звичаїв, котрі забезпечують духовну єдність, наступність та спадковість поколінь. Реалізація цього принципу означає, що в процесі полікультурного виховання мають забезпечуватись передумови для формування особистості, вихованої у традиціях рідної культури і разом з тим відкритої до інших культур, ідей, цінностей. Лише така особистість спроможна зберегти свою національну ідентичність, оскільки вона глибоко усвідомлює національну культуру, як невід'ємну складову світової культури. Полікультурне виховання має на меті не асиміляцію представників різних культур у середовище домінуючої культури, а взаємну інтеграцію та створення нової культури, яка має опиратися на кращі зразки й досягнення кожної з них. Німецький дослідник В. Міттер підкреслює, що: «складність завдання зростає, коли на одній території співіснують різні етнічні спільноти, особливо коли політичний статус здійснює експліцитне чи імпліцитне розрізнення між домінуючою більшістю і не домінуючою меншістю». І тоді «масштаб території – місцевий, провінційний чи національний – породжує різні проблеми і багатопланові стратегії» [4, 45]. Культурний релятивізм передбачає, що цінності й норми однієї культури не можна застосовувати для охарактеризування інших культур. Це не означає що іншу культуру не можна і не потрібно критично оцінювати. Полікультурне виховання повинне забезпечувати можливість повноцінного представлення в педагогічному процесі всіх культурних проявів, зберігати й розвивати базові цінності, які мають місце як прояв тієї чи іншої культурної норми.

Принцип громадянської участі та інтеграції. Полікультурне виховання є невід'ємною частиною процесу становлення громадянина демократичної держави. Важливо, щоб у навчальному закладі представники різних культур однаковою мірою залучалися до обговорення та прийняття рішень на рівні шкільного самоврядування, позакласних заходів, участі в суспільно-корисній роботі, відпочинково-розважальних заходах тощо. Усі формальні та неформальні правила шкільного товариства мають бути однаковими для всіх. Не слід замовчувати міжетнічні, міжконфесійні проблеми:вихованці повинні обґрунтовано представляти та захищати свою позицію. У школі потрібно створити атмосферу, що сприяє безпосередній громадянській ініціативі та міжкультурній інтеграції. У цьому сенсі особливої ваги ми надаємо кооперативному навчанню, яке створює для учнів ситуацію взаємозалежності, і таким чином допомагає їм досягати навчальних цілей і взаємодіяти.

Принцип позитивного ставлення до культурної багатоманітності. Відповідно до синергетичного підходу, життєздатність складних систем, які саморозвиваються, залежить від диференційності та багатства їхніх елементів. Чим складнішою є структура суспільства, багатограннішою етнічна й культурна палітра населення, тим вищим є його потенціал розвитку. Тому в питанні національної консолідації важливо зберігати баланс і не допустити уніфікації, одновимірності та посередності. На нашу думку, культурне багатоманіття слід розглядати не як проблему, а як досягнення, фундамент успішного подальшого розвитку. Існує стереотип, що багатокультурність у суспільстві є загрозою для культурної автентичності. Саме тому в процесі полікультурного виховання слід обговорювати як проблемні ситуації, спричинені співіснуванням різних культур, так і акцентувати на позитивних сторонах полікультурності. Принцип позитивного ставлення до культурного багатоманіття має на меті переконати учнів, що культурне розмаїття є суспільною нормою.

Принцип педагогічної етики й такту. Полікультурне виховання здійснюється в умовах проявів різних культурних ідентичностей, що тим чи іншим чином зумовлюють поведінку дітей, їхній світогляд. Учителеві вкрай важливо проявляти особливий такт при організації спільних заходів для дітей, які представляють різні культури, беручи до уваги особливості менталітету представників різних культур.

Оскільки полікультурне виховання являє собою багатоаспектну систему педагогічних впливів, важливим є принцип міждисциплінарності та комплексності, який передбачає відображення ідей полікультурності у спектрі всіх навчальних предметів. Включення елементів полікультурності у навчальні плани, позакласну та позашкільну роботу сприятиме взаєморозумінню, успішній інтеграції представників різних спільнот. Полікультурне виховання повинно стати важливим атрибутом загальної атмосфери навчального закладу, зокрема відображатися в системі роботи з батьками та партнерстві з місцевою громадою.

Дослідники В. Борисенков, О. Гукаленко, А. Данилюк пропонують такі принципи реалізації полікультурного виховання в демократичному суспільстві:

1. Принцип антропоцентризму, котрий, на думку вчених, передбачає наповнення виховного простору особистісними смислами, створення таких виховних умов, за яких активуються особистісні функції дитини.
2. Принцип культурної відповідності, що передбачає відтворення в освітньому просторі національної культури в її цілісності й осмисленому історичному розвитку та дозволяє визначити місце людини в ній.

3. Принцип єдності інтеграції та диференціації, не дивлячись на взаємовиключність цих двох понять, дозволяє зберігати неповторну ідентичність дитини у вирі інтеграційних та глобалізаційних процесів [2].

Таким чином, полікультурне виховання базується на принципах сприяння відкритості до інших, повазі до відмінностей, взаєморозуміння, толерантності, визнання культур, надання рівних можливостей та боротьби з дискримінацією. Ці принципи є погодженими в теорії, але суттєвим викликом є їхнє практичне запровадження.

До завдань полікультурного виховання, заснованих на перелічених принципах його реалізації й урахуванні особливостей українського суспільства, ми відносимо:

1. Формування в особистості візії власної культури в цілісній картині культурного багатоманіття.

2. Оволодівання знаннями про культурну багатоманітність свого середовища, традиції, вірування, особливості поведінки представників інших етнічних, релігійних, соціальних та культурних груп і визнання їхнього права на своєрідність та неповторність.

3. Встановлення позитивних ціннісних установок до представників інших культур.

4. Формування практичних вмінь ефективної співпраці з представниками інших культур, емпатії.

На нашу думку, зміст полікультурного виховання повинен формуватися залежно від соціокультурного контексту. Полікультурне виховання учнів у загальноосвітньому навчальному закладі може реалізуватись у різних контекстах, особливо на рівні початкової та середньої освіти; інтегруватись у різні види діяльності при викладанні навчальних дисциплін (мови та літератури, історії, суспільствознавства, громадянської освіти, етики тощо), а також за допомогою міждисциплінарних тем (наприклад, місцевих проблем, розв’язання конфліктів); здійснюватись у процесі організації проектної діяльності.

Акцент має здійснюватися на формуванні толерантної поведінки, що ґрунтується на громадянській відповідальності та соціальному партнерстві. Реалізація цього підходу передбачає запровадження у шкільний виховний простір різноманітних ситуацій: інтеграції елементів полікультурного виховання в предмети шкільного циклу, створення сприятливої атмосфери відносин між усіма членами шкільної спільноти, позакласної навчально-виховної роботи, заохочення участі вихованців у діяльності місцевих культурних та громадських організацій. Тобто полікультурне виховання надає можливості для усіх учасників навчально-виховного процесу (учнів, вчителів, батьків, членів місцевої громади) розвивати і вдосконалювати полікультурні компетентності на різних рівнях функціонування шкільної спільноти.

Формування позитивного досвіду міжкультурної взаємодії розпочинається з найближчого середовища особи, поглиблюється й удосконалюється в ширших соціальних групах. Відтак, кожна змістова складова полікультурного виховання включає певне коло питань, що характерні для тієї чи іншої спільноти: сім'ї, родини, друзів, класу, вулиці, школи, місцевої громади тощо. Запропонована проблематика розглядаються в морально-етичному, правовому, політичному та історико-культурному аспектах. Таким чином, зміст полікультурного виховання може бути представлений знаннями про полікультурність навколишнього світу, навичками його пізнання, повагою й толерантним ставленням до етнічних, культурних, расових, релігійних та інших відмінностей, рівнем оволодівання різноманітними моделями міжкультурної взаємодії.

До аналізу змістової природи полікультурної компетентності ми застосували системний підхід, розглядаючи її як цілісну систему взаємопов'язаних складових. Тобто зміст полікультурного виховання повинен визначатися проблематикою таких ключових тем і питань:

1. Що таке культура.

Які соціальні й психологічні категорії творять багатогранну природу феномену культури?

2. Полікультурне суспільство.

Культурна різноманітність – це суспільна проблема чи потенціал для розвитку?

3. Я та культура.

Я належу до певної культури чи створюю її?

4. Культура та міжкультурне спілкування.

Як навчитися ефективно спілкуватися з представниками різних культур?

5. Історія багатокультурна.

Як жили разом представники різних культур? Уроки історії.

6. Міжкультурні стереотипи та упередження.

Як безпосереднє пізнання інших людей змінює наші уявлення про них?

7. Разом на одній землі.

Як розвиток регіональної самобутності може сприяти національній єдності?

8. Соціальний вимір полікультурності.

Як соціальне становище впливає на формування особистості дитини та її взаємостосунки з іншими?

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. З огляду на вищесказане можна підсумувати, що завдання української системи освіти та виховання сформувати в юної особистості здатності до життя в багатокультурному суспільстві, не відмовляючись при цьому від коренів, що

визначають її ідентичність, є вкрай важливим та актуальним. Тому в процесі реалізації полікультурного виховання слід керуватися перерахованими у статті принципами, здійснювати пошук нових, ознайомлюючи учнів із прикладами успішної взаємодії з національними культурами, громадами, які формують спільну культурну спадщину українського суспільства. Такий підхід є особливо актуальним для української педагогіки на тлі мовного, етнічного, релігійного та регіонального розмаїття суспільства. Адже становлення громадянського суспільства можливе за умови трансформації етнічної спільноти у спільноту політичну, об'єднану єдиними цінностями та пріоритетами, тобто політичну націю.Система полікультурного виховання розвиває гуманні та толерантні відносини, прагнучи навчити особистість пізнавати різні культури, позитивно та толерантно сприймати відмінності інших, зберігаючи при цьому власну ідентичність.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бех І. Програма українського патріотичного виховання дітей та учнівської молоді / І. Бех, К. Чорна. – Київ, 2014. – 29 с.
2. Борисенков В. Поликультурное образовательное пространство России: история, теория, основы проектирования / Борисенков В., Гукаленко О., Данилюк А. – М. ; Ростов-н/Д., 2004. - 576 с.
3. Виховання особистості : навч.-метод. Посібник : у 2 кн. / [уклад. І. Бех]. – К. : Либідь, 2003. – Кн. 2 : Особистійно орієнтований підхід: науково-практичні засади. – 344 с.
4. Миттер В. Многокультурное образование и междисциплинарный подход / В. Миттер // Перспективы. – 1993. – № 1. – С. 37–48.
5. Krüger-Potratz M. Interkulturelle Pädagogik. Studienbrief der Fern Universität / M. Krüger-Potratz Hagen, 1994.
6. Schmitt H. Beauftragter der Stadt Mannheim für ausländische Einwohner / H. Schmitt (Hg). – Abschlußbericht : JUST – Modellprojekt für interkulturelle Jugendarbeit. – Mannheim, 1998.

РЕЗЮМЕ

Кендзьор П. И. Ключевые основы организации поликультурного воспитания в педагогической системе школы.

В статье освещены ключевые основы реализации поликультурного воспитания в общеобразовательном учебном заведении, раскрываются цель и задания поликультурного образования в целом. С позиций системного подхода поликультурное воспитание рассматривается как совокупность взаимосвязанных компонентов, что, в свою очередь, помогает выделить основные принципы его организации в поликультурном обществе. Предложено практические рекомендации по осуществлению поликультурного воспитания в школьной среде в зависимости от социокультурного контекста.

Ключевые слова: *поликультурное образование, организация поликультурного воспитания, толерантность, поликультурное общество.*

SUMMARY

Kendzor P. The main principles of policultural education organization in the school pedagogical system.

The article outlines the main principles of policultural education organization. The main goal and the tasks of policultural education are the development of policultural competences and formation of tolerant person and responsible citizen who can effectively take part in the policultural democratic society.

Due to the goal and tasks of policultural education, using the system approach, the following principles of its organization are distinguished: the principle of humanism, the principle of entire cultural picture of the world, the principle of cultural relevance, the principle of citizenship and integration, the principle of positive attitude to cultural diversity, the principle of dialogical interaction, the principle of pedagogical ethics, the principle of interdisciplinarity.

Policultural education should be organized according to peculiarities of sociocultural context, as well as integrated in different teaching activities and interdisciplinary topics. The accent should be put on the formation of tolerant behavior which is based on citizen responsibility and social partnership.

Thus the task of Ukrainian educational system is the formation of person able to live with the others in the policultural democratic society and, keep own cultural identity.

***Key words**: policultural education, policultural education organization, policultural society, tolerant behavior*

УДК 780:378(477)

А. С. Коваленко
Уманський державний педагогічний
Університет імені Павла Тичини

ІНСТРУМЕНТАЛЬНА (ГІТАРНА) ОСВІТА ЯК ОБ'ЄКТ НАУКОВОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

У статті здійснено теоретичний аналіз поняття інструментальної (гітарної) освіти шляхом вивчення й узагальнення ключових категорій теорії педагогіки: освіта, мистецька освіта, музична освіта та інструментальна освіта. На підставі аналізу їх змісту, поданих у довідково-енциклопедичній, навчально-методичній та спеціалізованій літературі, з'ясовано, що увага вітчизняних науковців сфокусована на визначенні основних категорій теорії педагогіки, проте зміст поняття інструментальної (гітарної) освіти залишається не визначеним, що й зумовило вибір теми власного теоретико-педагогічного проекту.

***Ключові слова**: освіта, мистецька освіта, музична освіта, інструментальна освіта, інструментальна (гітарна) освіта, виконавство, теорія педагогіки, система освіти.*

Постановка проблеми. Невід'ємним атрибутом розвитку суспільства є освіта, яку досліджують із загальнонаукових, філософських, музикознавчих, музично-педагогічних і соціокультурних позицій. Поняття «освіта» широко вживають у науковій теорії та практиці, воно має широкий спектр дефініцій, у яких інтегровано особливості різних наукових і окремо фахових галузей, що відповідає, за Н. Гуральник, системному науковому аналізу [6, 23]. Широке використання терміну «освіта» в науковій і галузевій літературі визначило **мету статті** – систематизувати наукові

підходи щодо інтерпретації його змісту; визначити сутність ключових понять дослідження – «мистецька освіта», «музична освіта», «інструментальна освіта», «інструментальна (гітарна) освіта».

Аналіз актуальних досліджень. У процесі узагальнення ключових понять роботи ми спиралися на думку Б. Вульфсона, який до найважливіших джерел дослідження в галузі педагогіки відносить законодавчі акти й урядові постанови про освіту, циркуляри та інструкції відомств освіти, педагогічну документацію, навчальну й методичну літературу, статистичні видання, педагогічну та суспільно-політичну періодику, праці педагогів-дослідників різних країн, рішення й рекомендації регіональних і всесвітніх педагогічних форумів. Узявши до уваги положення автора, джерельну базу теоретичного аналізу склали:

1) законодавчі акти й урядові постанови про освіту, циркуляри та інструкції відомств освіти, педагогічна документація;

2) дослідження провідних учених України;

3) педагогічна й суспільно-політична періодика, матеріали міжнародних, республіканських, регіональних конференцій із проблем організації професійної освіти;

4) навчальна й навчально-методична література.

Інструментальна (гітарна) галузь як компонент загальної системи освіти розвивається відповідно до освітньої політики, яку проводить держава. Тому до першої групи джерел нашого дослідження ввійшли такі закони України: «Про освіту», «Про вищу освіту», що дало можливість визначити загальні тенденції розвитку системи вітчизняної освіти.

Мета статті – здійснити теоретичний аналіз поняття «інструментальна (гітарна) освіта» як компонента цілісної системи освіти.

Методи дослідження. Для реалізації мети роботи було використано такі методи дослідження: використано комплекс теоретичних методів: аналіз філософської, педагогічної та спеціальної літератури для визначення стану розробленості проблеми й отримання фактичного матеріалу щодо інструментальної (гітарної) освіти; метод головного масиву в сукупності з вибірковим методом – при відборі джерельної бази дослідження; системно-компонентний – для визначення елементів системи освіти; системно-структурний – для визначення зв’язків між елементами цієї системи; описовий метод – під час групування, систематизації та інтерпретації фактів.

Виклад основного матеріалу. В урядових постановах зміст поняття «освіта» інтерпретується як основа інтелектуального, культурного, духовного, соціального, економічного розвитку суспільства й держави, мета якої – всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей, формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору, збагачення на цій основі інтелектуального,

творчого, культурного потенціалу народу, підвищення освітнього рівня народу, забезпечення народного господарства кваліфікованими фахівцями. Визначення поняття «освіта» в урядових постановах трактується в загальнонауковому контексті, проте зміст його дефініцій залишається не визначеним, що викликало необхідність звернутисядо наукових праць провідних учених України та довідкової літератури.

В Українському педагогічному словнику С. Гончаренка поняття «освіта» – «це духовне обличчя людини, яке складається під впливом моральних і духовних цінностей, що є надбанням її культурного кола, а також процес виховання, самовиховання, впливу, шліфування, тобто процес формування обличчя людини» [5, 241]. Дослідник висловлює людиноцентристську позицію в контексті визначення терміну та розрізняє загальну (початкову й середню) та спеціальну освіту, яка «озброює людину знаннями, уміннями й навичками, необхідними для працівника певної галузі» [5, 242]. Водночас поняття «освіта» автор розглядає як явище історичне, завдання й напрями якої змінюються внаслідок соціально-економічних трансформацій [5, 364].

В. Краєвський розглядає освіту у двох аспектах – як суспільне явище і як педагогічний процес. І в цьому сенсі В. Курило пропонує шкалу відповідності освіти, заснованої на комплексі критеріїв, а саме: доступність, демократичність, особливості цілей закладів освіти, зміст навчально-виховного процесу, зв’язок освіти з національною культурою, рівень її ідеологічної спрямованості, характер взаємин освіти та релігії, дидактична й методична забезпеченість навчально-виховного процесу, характер функцій педагога та учня в системі освіти, кадрове забезпечення системи освіти, рівень матеріального забезпечення освіти, оцінка її якості [7, 18–23]. Комплекс критеріїв В. Курила, який заснований на соціальному та педагогічному підходахможемо розглядати як універсальну шкалу визначення ліквідності системи національної системи світовим культуроосвітнім стандартам.

Стає зрозумілим, що освіта охоплює комплекс культурних, соціальних, ментальних цінностей та особистісних, професійних якостей, які набуває людина у процесі навчання. І в цьому сенсі В. Бочарова визначає головні функції освіти – «формувати людину, адекватну вимогам суспільства й часу, ростити, навчати й виховувати молодь з урахуванням соціальних умов, у яких вони будуть жити та працювати» [3, 200].

Узагальнюючи різні наукові підходи щодо визначення поняття *«освіта»,* зміст цього терміну інтерпретуємо як *полізмістовий, організований навчально-виховний процес, спрямований на всебічний розвиток особистості.*

О. Рудницька пропонує власну інтерпретацію поняття «мистецька освіта» з позиції мистецько-педагогічного підходу. За визначенням автора – «це освітня галузь, спрямована на розвиток у людини спеціальних здібностей

і смаку, естетичного досвіду й ціннісних орієнтацій, здатності до спілкування з художніми цінностями у процесі активної творчої діяльності й удосконалення власної почуттєвої культури» [12, 34]. Нам імпонує визначення терміну «мистецька освіта» О. Рудницької, у змісті якого схарактеризовано сутність і сфера впливу на особистість, галузь знань і процес їх засвоєння.

Г. Падалка пропонує власне визначення поняття «мистецька освіта» – це «процес і результат освоєння суб'єктом істотних властивостей навколишньої дійсності, відтвореної в художніх образах» [10, 3]. На думку дослідниці, змістом мистецької освіти «виступає спрямована на загальний і художній розвиток особистості система педагогічно адаптованих художньо-практичних умінь, навичок, знань, досвіду ціннісного ставлення до мистецтва, досвіду творчої діяльності» [Там само]. Проте, авторка висловлює критичну думку щодо розвитку мистецької освіти в сучасному культуроосвітньому просторі, свідчить про її відірваність від суспільного загалу, системи загальної шкільної освіти та невизначеність соціального статусу з боку науковців. Ми поділяємо думку дослідниці про те, що «саме мистецька освіта містить важелі розвитку тих якостей і властивостей людини, що визначають собою спосіб її буття у світі» [10, 4], тому заслуговує на відповідну соціальну та наукову оцінку як феномена, що впливає на процес формування «пізнавальних інтересів особистості, її знання про всесвіт, причому не тільки інтелектуальне охоплення подій, а й, головне, здатність до проникнення уїх емоційний підтекст» [10].

До аналізу структури та організації «мистецької освіти» звернулася Т. Смирнова, запроваджуючи синергетичний підхід або теорію самоорганізації, які останнім часом стійко увійшли в методологію мистецької освіти (О. Олексюк, В. Орлов). Їх систематичне використання у процесі наукового пошуку науковці та практики пояснюють надзвичайною складністю і нестабільністю сучасного світу, системи освіти, педагогічних принципів і прийомів [13]. Спираючись на думку О. Олексюк, яка акцентує увагу на пануванні синергетичного підходу в сучасному мистецько-педагогічному дискурсі, констатуємо про те, що виявлені на його основі методологічні принципи (самоорганізації, варіативності та гнучкості) дозволяють обґрунтувати мобільність організації будь-якої педагогічної системи, актуальність творчого (свідомого й інтуїтивного) процесу, варіативність педагогічної взаємодії. Принцип самоорганізації, за Т. Смирновою, «засновується на закономірності, яка розглядає структуру й функціонування мистецької освіти як нелінійний саморозвиток, процес, зумовлений внутрішньою активністю її суб'єктів (студентів і викладачів)» [13]. Ми погоджуємося з висловом дослідниці, адже самепринцип самоорганізації системи мистецької освіти як нелінійної структури уможливлює варіативне використання способів її корекції.

Актуальним вектором методологічних пошуків у сфері сучасної мистецької освіти стає дискурс щодо розвитку її окремих складових. Так, протягом другої половини ХХ століття увага мистецтвознавців і педагогів сфокусована на явищі музичної освіти, яка в минулому столітті,за свідченням Г. Ніколаї, відокремилась у самостійну галузь освітньої системи з відповідною структурою тазмістом [9, 5].

Визначення поняття «музична освіта» представлено в роботі О. Ростовського «Теорія та методика музичної освіти» [11]. Автор на основі співставлення музично-педагогічних категорій (музичний розвиток, музичне навчання, музичне виховання), які в колах науковців характеризуються як синоніми, пропонує власну інтерпретацію змісту терміну «музична освіта».

Так, *музичне навчання*, за О. Ростовським, – «це процес взаємодії вчителя й учнів з метою передачі одним і засвоєння іншими досвіду музичної діяльності, як складової змісту соціального досвіду» [11, 11]. Під поняттям *музичне виховання* автор розуміє «цілеспрямоване формування естетичного,ціннісного, особистісного ставлення учнів до явищ музичного мистецтва» [11]. *Музичний розвиток* – «це процес і результат розвитку музично-творчих здібностей особистості, що виводить його на якісно новий рівень музичної діяльності» [11].

На основі визначення змісту музично-педагогічних термінів автор доводить подібність категорій музичного навчання й музичного виховання [11]. Проте, вважаємо, що відмінність полягає у принципах їх застосування в навчальному процесі. У першому випадку, навчальний процес спрямований на засвоєння знань учнем, а в другому, – на формування його естетичного смаку, аналізу музичних творів, емоційного тонусу, усвідомлення зразків мистецтва як ціннісних категорій. О. Ростовський справедливо зазначає, що обидва поняття або їх чергування в навчальному процесі відбувається згідно завдань, які вирішуються в певний час [11].

Не зважаючи на відмінність у сферах використання зазначених понять, ми дійшли висновку про їх органічну цілісність, яка полягає в технічній, технологічній та естетичній єдності музичної діяльності. Адже процес опанування виконавською майстерністю не може бути зведено до суто технологічного засвоєння прийомів або вирішення технічних завдань музичного твору. Становлення майбутнього митця відбувається шляхом органічного поєднання, за О. Ростовським, «емоцій і розуму, свідомості й почуття» [11]. В іншому випадку, на думку автора, музика втрачає функції, які характерні мистецтву.

Аналіз категорій музичного навчання, музичного виховання, музичного розвитку та їх визначення дав змогу О. Ростовському з’ясувати таку галузь музичної педагогіки, як *музична освіта*, під якою автор розуміє «процес і результат музичного навчання, виховання й розвитку як передумов активної музично-творчої діяльності учня» [11]. Дійсно, музична освіта як процес здійснюється шляхом накопичення арсеналу знань, умінь і навичок музичної

діяльності, унаслідок якого відбувається професійне зростання музиканта, відтворюються його індивідуальні здібностіемоційного та естетичного сприймання, художньої інтерпретації музики та її виконання. Показниками та результатами музичної освіти стають музично-педагогічний досвід індивіда, комплекс знань та якість їх засвоєння.

Зазначимо, що система музичної освіти складається з окремих структурних компонентів, які вирізняються за видами музичної діяльності: теоретичного, музикознавчого, вокально-академічного, вокально-естрадного, хорового, диригентського, інструментального. Останній є предметом нашого дослідження, адже гітарну виконавську практику розуміємо як невід'ємний складник інструментальної освіти.

Виходячи з теми статті, ключовими поняттями дослідження є: інструментальна освіта, інструментальна (гітарна) освіта.

Поняття «інструментальна освіта» останнім часом широко використовують у галузі музикознавства, проте дослідник Ю. Болотов визнає, що у вітчизняному музикознавстві існує незначна кількість праць, присвячених музично-теоретичним аспектам інструментальної галузі [1].

Тільки у 2007 р. з'явилася дисертація О. Бородіна «Формування поняття „фортепіанна школа" у музикантів-виконавців в процесі професійної освіти» [2]. У роботі дослідник уперше здійснив спробу сформулювати зміст поняття «виконавська школа», яке сучасні науковці часто використовують у якості універсального терміну для визначення компонентів музичної освіти. За визначенням науковця, це «неформальне об'єднання музикантів, яке має центр або вирізняється поліцентричністю, має індивідуальну парадигму, що містить естетичні, педагогічні, виконавські, професійні принципи, якому властивий прямий або опосередкований тип комунікації і яке здійснює збереження, передачу, генерування художніх ідей і вироблення технічних засобів для їх втілення в місцевому, національному або інтернаціональному масштабі в межах конкретного історичного періоду» [2, 19].

Авторська інтерпретація терміну «виконавська школа» базується на суто музикознавчому підході та висвітлює загальні принципи функціонування видів музичної галузі, проте зміст поняття «інструментальна освіта» має розкривати специфіку навчального процесу, особливості його організації, соціальні функції тощо. Вважаємо, що поняття «виконавська школа» та «інструментальна освіта» схожі за змістом, висвітлюють специфіку музичних видів діяльності, проте остання потребує уточнення або більш ґрунтовного узагальнення, що не дозволяє ототожнювати зміст цих термінів.

Аналіз музикознавчих робіт дозволяє дійти висновку про те, що автори розглядають інструментальне явище скоріше як мистецький напрям, ніж як вид освітньої діяльності, тому, незважаючи на схожість наявних визначень змісту поняття «інструментальна освіта», ми не можемо взяти їх за основу нашого дослідження, яке присвячено професійній підготовці фахівців

інструментального (гітарного) профілю. У зв'язку з цим, ми звузили аналіз лише до робіт науковців, які безпосередньо займаються проблемами підготовки інструменталістів, з метою зіставлення їхніх позицій у визначенні феномену інструментальної освіти.

Нам імпонує визначення терміну «інструментальна освіта» Н. Гуральник, яка розглядає його як систему, що функціонує в контексті взаємозумовленого дворівневого процесу – творчого й навчального [6].

І. Власенко для вивчення поняття «інструментальна освіта» пропонує використовувати синергетичний підхід. З позицій синергетики «інструментальна освіта» є «складною дисипативною еволюційною системою з багаторівневою структурною ієрархією й наявністю потенціалу самоорганізації» [4]. Синергетичний підхід акцентує увагу на варіативному розвиткові інструментально-освітньої галузі.

Теоретичне осмислення феномену «інструментальна освіта» з позиції музичної педагогіки дозволило С. Ліпській сфокусувати увагу на його процесуальному аспекті [8]. На думку дослідниці, «це багатокомпонентний, цілісний процес, спрямований на оволодіння певною системою музично-теоретичних знань і практично-виконавських навичок, формування художньо-естетичного досвіду й виконавської культури, що забезпечує досягнення найкращого результату в сприйнятті, розумінні, емоційному та інтелектуальному пізнанні музичного мистецтва, усебічний розвиток індивідуальних якостей і музичних здібностей кожного суб'єкта навчання, можливість його самореалізації в музично-виконавській творчості» [8, 8]. Авторка визначає структуру інструментально-виконавської підготовки майбутніх музикантів у складі чотирьох взаємопов'язаних компонентів: пізнавально-комунікативного, емоційно-ціннісного, мотиваційно-вольового та практично-регулятивного [8], які в єдності мають забезпечити якісне навчання інструменталістів у музично-освітніх закладах.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, ураховуючи наукові погляди дослідників, поняття «інструментальна освіта» розуміємо так: *навчально-виховна система музикантів-інструменталістів, які об'єднані у творчу спільноту для досягнення високого рівня професійної майстерності у сферах виконавства та педагогіки.* Умовами для успішної діяльності інструментальної освіти, на нашу думку, мають стати: збереження традицій, послідовність у впровадженні новітніх музично-педагогічних прийомів і технологій у процес навчання, досконалість його організації.

На розвиток інструментальної (гітарної) освіти безпосередньо впливають усі вказані чинники: ідея збереження традицій, пошук нових музично-творчих і методико-технологічних шляхів; розкриття індивідуальних інтелектуальних і креативних здібностей кожної

особистості; соціальна роль творчої діяльності, характерна культуровідповідність усіх видів музичної комунікації.

Спираючись на комплекс авторитетних наукових положень щодо визначення сутності поняття «освіта» та його дефініцій, ми пропонуємо розглядати інструментальну (гітарну) освіту *як підсистему музичної освіти, що функціонує на основі комплексу педагогічних, творчих і виконавських надбань, які транслюються у процесі педагогічної діяльності як особлива форма передачі знань та вмінь від майстра до послідовника; інструментально-виховна галузь системи музичної освіти, що функціонує на базі теоретичного, практичного, художньо-естетичного досвіду історії поколінь*.

Проведений теоретичний аналіз інструментальної (гітарної) галузі як компоненти загальної системи освіти не вичерпує всіх її аспектів. Теоретичного осмислення потребують її структурні компоненти, функціональні характеристики, типологічні особливості – питання, які у сфері музично-педагогічної науки залишаються не визначеними.

ЛІТЕРАТУРА

1. Болотов Ю. В. Исполнительская и педагогическаядеятельность А. Н. Есиповой в контексте отечественного фортепіанного искусства : автореф. дис. … канд. искусствоведения : спец. 17.00.02 «Музыкальное искусство» / Ю. В. Болотов. – СПб., 2008. – 22 с.

2. Бородин А. Б. Формирование понятия «фортепианная школа» у музыкантов-исполнителей в процес се профессионального вузовского образования : автореф. дис. … канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / А. Б. Бородин. – Екатеринбург, 2007. – 24 с.

3. Бочарова В. Г. Педагогика социальной работы / В. Г. Бочарова. – М. : SvR-Аргус, 1994. – 207 с.

4. Власенко І. М. Фортепіанний стиль М. Ровеля : композиторський текст і виконавська інтерпретація : автореф. дис. … канд. мистецтвознавства : спец. 17.00.03 «Музичне мистецтво» / І. М. Власенко. – О., 2008. – 22 с.

5. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.

6. 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.

7. Курило В. С. Освіта та педагогічна думка Східноукраїнського регіону у ХХ столітті : монографія / В. С. Курило. – Луганськ : ЛДПУ, 2000. – 460 с.

8. Ліпська С. Л. Методичні засади удосконалення музично-виконавської підготовки учнів в умовах позашкільної спеціалізованої освіти : автореф. дис. … канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія і методика музичного навчання» / С. Л. Ліпська. – К., 2007. – 20 с.

9. Ніколаї Г. Ю. Методологічні пошуки у сфері мистецької освіти / Г. Ю. Ніколаї // Актуальні питання мистецької освіти та виховання : зб. наук. праць / гол. ред. Ніколаї Г. Ю. – Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2013. – Вип. 1.– С. 3 – 17.

10. Падалка Г. М. Мистецька освіта: сучасні проблеми розвитку / Г. М. Падалка // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти : сборник / М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. – Вип. 7 (12) : матеріали ІІІ Міжнародної науково-практичної

конференції «Гуманістичні орієнтири мистецької освіти», 22 – 24 квітня 2009 р. : до 175-річчя Нац. пед. ун-ту ім. М. П. Драгоманова. – С. 3–9.

11. Ростовський О. Я. Теорія і методика музичної освіти : навч.-метод. посіб. / О. Я. Ростовський. – Тернопіль : Навч. кн. Богдан, 2011. – 640 с.

12. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька : навч. посіб. / О. П. Рудницька. – Т. : Навч. кн. Богдан, 2005. – 360 с.

13. Смирнова Т. А. Сучасні аспекти методології мистецької освіти / Т. А. Смирнова // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – 2010. – № 22 (209). – Ч. IV. – С. 38–44.

РЕЗЮМЕ

Коваленко А. С. Инструментальное (гитарное) образование как объект научного исследования.

В статье осуществлен теоретический анализ понятия инструментальное (гитарное) образование путем изучения и обобщения ключевых категорий теории педагогики: образование, художественное образование, музыкальное образование и инструментальное образование. На основе анализа их содержания, представленного в справочно-энциклопедической, учебно-методической и специализированной литературе, установлено, что внимание отечественных ученых сфокусировано на определении основных категорий теории педагогики, однако содержание понятия инструментального (гитарного) образования остается не определенным, что и обусловило выбор темы собственного теоретико-педагогического проекта.

Ключевые слова: *образование, художественное образование, музыкальное образование, инструментальное образование, инструментальное (гитарное) образование, исполнительство, теория педагогики, система образования.*

SUMMARY

Kovalenko A. Instrumental (guitar) education as an object of scientific study.

The article is a theoretical analysis of the concept of instrumental (guitar) education by studying and summarizing the key categories of the theory of pedagogy: education, art education, music education and instrumental education. Based on an analysis of their content, presented in reference teaching methods and specialized literature, we found out that the attention of domestic scholars was focused on identifying the main categories of the theory of pedagogy, but the content of the concept of instrumental (guitar) education is not certain, and that led to the choice of the topic of own theoretical and pedagogical project.

In order to disseminate the theoretical and methodological framework proposed by the author's own interpretation of the concept of "instrumental (guitar) education", due to the subject of the research. We propose to interpret the content of the concept of music education as a subsystem that operates on the basis of complex educational, creative and performing acquisitions that are broadcast in the educational activities as a special form of transfer of knowledge and skills from master to follower; educational instrumental music education industry system, which operates on the basis of theoretical, practical, artistic and aesthetic experience of the history of generations.

The study of scientific approaches and definitions of the concept of "instrumental (guitar) education" was necessary to clarify the content of these events (musical performance, musical and performing activities, musical and performing process), which in scientific literature are treated as synonymous. It is proved that these terms have a direct relationship with the practice of instrumental guitarists, but the meaning of these concepts reveals different aspects of the performing and creative activity, which we interpret as follows: musical performance – a special kind of artistic and creative activity, which means action game artist reveals the emotional, artistic and imaginative scope of music; music and

performing activity – the process of assimilation and reproduction technology-art system music performer; music and performing a process – a way of realization of artistic, technical and aesthetic problems in cognitive, analytical and consistently practice performer.

Key words: *education, art education, music education, instrumental education, instrumental (guitar) education, performance, theory of pedagogy, educational system.*

УДК 378+37.004

О. В. Коротун
Житомирський державний
університет імені Івана Франка

ХМАРО ОРІЄНТОВАНА СИСТЕМА УПРАВЛІННЯ НАВЧАННЯМ CANVAS

Сучасний процес інформатизації освіти є основою впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у навчальний процес, де надзвичайної актуальності набувають тенденції впровадження хмарних технологій організації доступу до програмного забезпечення, яке має місце в різноманітних видах навчальної діяльності. Стаття присвячена проблемі використання одного з засобів ІКТ, а саме системі управління навчанням з відкритим кодом, розміщеної у «хмарі» Canvas від компанії Instructure, наведені відгуки викладачів навчальних закладів США про систему, висвітлені переваги її використання в навчанні та інструменти, з яких вона складається.

Ключові слова: *інформатизація освіти, ІКТ, дистанційне навчання, система управління навчанням, хмаро орієнтована система управління навчанням.*

Постановка проблеми. У сучасному світі спостерігається процес інформатизації освіти, який передбачає забезпечення сфери освіти методологією, практикою розробки та оптимального використання сучасних інформаційних технологій, орієнтованих на реалізацію психолого-педагогічних цілей навчання, виховання. Інформаційні технології для розвитку суспільства відіграють важливу роль у прискоренні процесів отримання, поширення й використання суспільством нових знань. М. Ю. Кадемія, І. Ю. Шахіна розуміють під ІТ в освіті «технології навчання, виховання, наукових досліджень і управління, засновані на використанні обчислювальної та інформаційної техніки і спеціального програмного, інформаційного та методичного забезпечення» [3, 24].

Сучасні інформаційні технології відкривають нові перспективи для підвищення ефективності освітнього процесу та характеризуються наявністю всесвітньої мережі Інтернет, що надає широкі можливості в навчанні. Водночас жива комунікація невід'ємна від інформаційних технологій, тому на сучасному етапі розвитку технічних і програмних засобів інформаційні технології називають інформаційно-комунікаційними (ІКТ). І. Захарова визначає ІКТ як конкретний спосіб роботи з інформацією: це і сукупність знань про способи та засоби роботи з інформаційними ресурсами, і спосіб та засоби збору, обробки й передавання інформації для набуття нових відомостей про об'єкт, що вивчається [2, 22]. У законі «Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» (№344/2013) було зазначено, що пріоритетом розвитку освіти є

впровадження сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, тому впровадження в навчально-виховний процес вищих навчальних закладів (ВНЗ) ІКТ є вимогою часу. Подібні технології активно застосовуються для передачі інформації та забезпечення взаємодії викладача і студента в сучасних системах відкритої та дистанційної освіти. Використання ІКТ у навчальному процесі змінює якість навчання за рахунок збільшення самостійного навчання на основі активного використання сучасних ІКТ та додаткових освітніх ресурсів, а також підготовить молоде покоління до життєдіяльності в інформаційному суспільстві [5, 22].

Одним із засобів ІКТ є система управління навчанням (СУН), яка організовує взаємодію між викладачем і студентами в процесі навчання, може бути використана для створення традиційних дистанційних курсів та підтримки очного і заочного навчання. За визначенням І. Іванюк, система управління навчанням (Learning Management System, LMS) – це інтерфейс, який забезпечує перевірку автентичності входу в систему, он-лайн ресурси, зв'язок, тести, загальні файли, бази даних і послуг для полегшення роботи онлайн-класу [1]. На даний час у світовому інформаційному просторі існує велика кількість програмних продуктів, які бувають як із закритим кодом (Blackboard, Coursera, EdX, Desire2Learn, Udacity), де виші можуть мати доступ до них тільки після укладання відповідного договору про співпрацю, так і з відкритим кодом (Canvas Instructure, Udemy, Moodle, OpenLearning), де викладачі вищих навчальних закладів можуть безкоштовно розміщувати свої курси.

Найбільш привабливими для викладачів є СУН із відкритим кодом для створення дистанційних навчальних курсів, які створюють умови для надання процесу навчання якості неперервності шляхом технологічної інтеграції аудиторної та позааудиторної роботи. Перспективним шляхом застосування СУН в умовах вищої освіти стає хмаро орієнтована організація доступу до ПЗ. Отже, за цих обставин, актуальність даної проблеми зумовила вибір теми дослідження: Хмаро орієнтована система управління навчанням з відкритим кодом Canvas.

Аналіз актуальних досліджень. Різні аспекти інформатизації освіти висвітлені в працях таких науковців: В. Ю. Бикова, Д. Є. Швеця, В. Г. Кременя, В. П. Вембер, Ю. С. Рамського, В. В. Лапінського, Н. І. Апшай та ін. Питанням використання інформаційних технологій присвячені роботи: М. І. Жалдака, В. П. Зінченка, Ю. І. Машбиця, С. У. Гончаренка, Ю. О. Жука, І. М. Богданової, В. Ю. Бикова, Н. В. Морзе, А. М. Гуржія, М. Ю. Кадемія, І. Ю. Шахіна. Дослідженнями в галузі інформаційно-комунікаційних технологій займалися такі вчені, як: М. І. Жалдак, Н. В. Рашевська, С. О. Семеріков, О. В. Співаковський, Ю. С. Рамський, Н. В. Морзе, С. А. Раков, Ю. В. Триус та ін.

Досить глибоко проведений аналітичний огляд функціональних можливостей сучасних систем дистанційного навчання, розглянуті їх переваги і недоліки, надані рекомендації для їх вибору в праці В. М. Томашевського, Ю. Л. Новікова, П. А. Камінської. На сьогоднішній час досить мало праць, присвячених системам управління навчанням, але деякі аспекти висвітлені в роботах М. П. Шишкіної, А. Л. Бочкова, Ч. Д. Куулар, В. А. Богомолова. Проведений аналіз вітчизняних наукових праць з проблеми хмаро орієнтованих систем управління навчанням свідчить про недостатню її розробленість.

Мета статті полягає у висвітленні хмаро орієнтованої системи управління навчанням Canvas Instructure, зарубіжного досвіду використання цієї системи, визначенні її можливостей та інструментів, з яких вона складається.

Методи дослідження. Під час проведення дослідження застосовувалися такі методи: теоретичний – аналіз навчальних посібників, монографій, статей, матеріалів науково-методичних конференцій із проблеми дослідження; емпіричні – педагогічні спостереження, бесіди з викладачами та студентами, аналіз досвіду роботи викладачів за основними положеннями дослідження.

Виклад основного матеріалу. Можливість організації процесу навчання з використанням Інтернет вимагає від викладачів пошуку нових форм, методів і засобів, які б відповідали функціям глобальної мережі: свободі, масовості, відкритості, індивідуальності, колективному розвиткові ідей, конструюванню змісту тощо. Такими інструментами сучасного навчального процесу стають: програмне забезпечення для створення електронних навчальних матеріалів, системи управління навчанням, платформи для інтерактивної взаємодії учасників навчального процесу (вебінари, форуми, чати, соціальні мережі). Ці інструменти можуть бути як окремими програмними продуктами, так і часткою, реалізованою в одному з них. Логічно, коли їх об’єднання відбувається навколо системи управління навчанням, яка представлена в мережі Інтернет, де учасники навчального процесу отримують можливість навчатись «через одне вікно». Ці системи використовуються найчастіше для дистанційного навчання або для дистанційної підтримки навчального процесу, їх використання в умовах вищої освіти може відповідати індивідуальним потребам, інтересам та цілям студентів.

Освітня технологічна компанія (Education technology company) Instructure Inc. була створена у 2008 році в м Сенді, штат Юта (США), двома аспірантами Університету Брігама Янга (Brigham Young University, BYU) Брайаном Уітмером та Девліном Дейлі [0], які розробили нове програмне забезпечення (ПЗ) для освіти, спираючись на такі вже популярні веб-технології, як Facebook, Twitter і Google Docs, а саме систему управління навчанням, назва якої спочатку була Instructure, але згодом засновники змінили її на Canvas. Зі слів одного з розробників, Девлін Дейлі: «Це

намагання зробити речі якомога простішими. Учитель або учень не обов'язково технолог. Вони повинні зосередитися на тому, що намагаються зробити, а не на самому інструменті. Кожен, хто знайомий із веб-додатками, знає, як використовувати Instructure (Canvas)». Джаред Штайн, директор служби проектування навчальних проектів Університету Юта, експериментуючи з Canvas, назвав його «новим та чудовим суперником на ринку LMS» [0].

Canvas був побудований із використанням Ruby On Rails, фреймворку, написаному мовою програмування Ruby, у якості основи веб-додатків підкріплена база даних PostgreSQL, включає JQuery, HTML5 та CSS3 для забезпечення сучасного користувацького інтерфейсу. Використовується протокол OAuth, що дозволяє соціальним сервісам, таким, як Facebook і Twitter, інтегруватися між собою та надає безпечний спосіб обміну персональною інформацією користувача. Canvas – це програмне забезпечення як послуга (Softwareas a Service, SaaS) з використанням Amazon Web Services у «хмарі», хмаро орієнтована система управління навчанням, саме на такому хмарному сервісі, який на даний час набуває популярності у використанні в навчальній практиці вищих навчальних закладів України, спеціалізується компанія Instructure.

Потрібно звернути увагу на те, що використання хмаро орієнтованої СУН Canvas у навчальній діяльності ВНЗ надає низку переваг: не потрібні потужні комп'ютери; відсутність високих вкладень на покупку ліцензій, дорогого устаткування [4, 52]; відсутність піратства; на етапі впровадження мінімальні витрати; не потребує встановлення ніякого додаткового програмного забезпечення на комп'ютер; швидкість упровадження; користування ПЗ на легальних підставах; забезпечення захисту даних від втрат; одночасно в системі працює велика кількість користувачів; додаток налагоджено під віддаленого користувача; за роботу додатків відповідає постачальник; налаштування, оновлення та модернізація ПЗ на сервері провайдера хмари без шкоди для користувачів; сервер провайдера хмари бере на себе захист даних та надання технічної підтримки.

Сайт компанії (режим доступу: https://www.instructure.com/) (рис. 1) – це програмний комплекс управління сайтом або система управління контентом (Content Manager System – CMS), що надає інструменти для додавання, редагування, видалення інформації на сайті та допомагає керувати вмістом сайту, не вимагаючи при цьому будь-яких особливих знань і навичок від користувача. Canvas дозволяє організаціям по всьому світу розробляти, доставляти та управляти курсами для онлайн навчання, на сьогодні об'єднує близько 2 мілйонів студентів і викладачів і 930 установ по всьому світу за даними CrunchBase [6]. Компанія Instructure робить основний наголос на практичне застосування інформаційних технологій у різних сферах життя та має гаслом: «Навчання+Технології=Чудово».

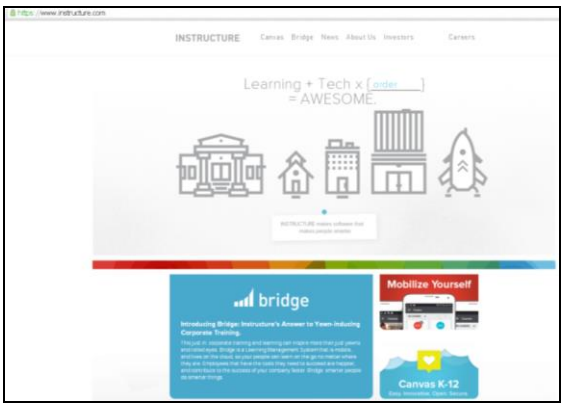


Рис 1. Головна сторінка сайту компанії Instructure.

Компанія протестувала систему на кількох місцевих школах, а також в Університеті штату Юта (Utah State University) та Університеті Бригама Янга (Brigham Young University), перш ніж офіційно запустити Canvas. До складу програмних продуктів, створених компанією Instructure, входять Canvas, Canvas Higher Ed, Canvas K-12, Canvas Network, Bridge. Розглянемо кожний програмний продукт:

- **Canvas Higher Ed** – це СУН для навчальних закладів вищої освіти, університетів. Розглянемо діаграму на рис. 3, де у відсотковому вигляді зображено використання Canvas порівняно з іншими СУН у навчальних закладах США (синій стовпчик – використання Canvas, сірий стовпчик – використання іншої СУН) [0]:

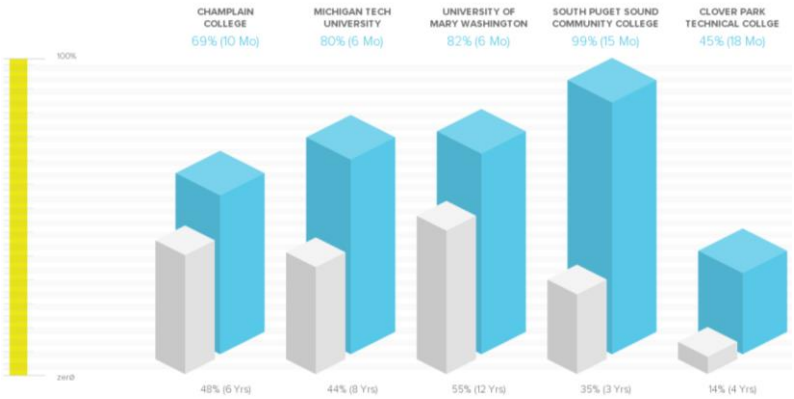


Рис 2. Діаграма використання Canvas та інших СУН у закладах США

Надамо відгуки викладачів ВНЗ, які у своїй навчальній діяльності використовують СУН Canvas [0].

Тед Коопман, Державний університет Сан-Хосе: «Canvas дійсно робить моє життя краще, це дозволяє мені робити те, що я завжди хотів зробити, але ніколи не було таких інструментів, економить час».

Бренда Фріден, Державний університет Пітсбурга: «Мені дуже подобається гнучкість і природність Canvas. Він здається дуже інтуїтивним. Я відчуваю різницю між Canvas та нашою попередньою LMS».

Кетрін Чеал, Державний університет Сан-Хосе: «Canvas – це наступне покоління систем управління навчанням».

• **Canvas К-12** запущена в лютому 2012 року як хмаро орієнтоване рішення для К-12 шкіл (система освіти США) – це СУН, яка спрощує процеси викладання та навчання шляхом підключення вчителя до цифрових інструментів, що зібрані в одному місці, та призначена для конкретних потреб старшої школи. Надає можливість вчителю застосувати на практиці одну з форм хмарних технологій як «віртуальний клас» з унікальними персональними та потрібними для конкретного вчителя інструментами і доступом у будь-який час, у будь-якому місці та з будь-якого пристрою. Відгуки викладачів К-12 шкіл про Canvas [0]:

Лариса Пахомова, вчитель англійської мови Академії наук лідерства (Філадельфія), описує Canvas у якості віртуального круглого столу, де всі студентські голоси можна почути.

Кріс Лонг, технічний спеціаліст у Вищій школі Хантінгтон-Біч (США): «Canvas дозволяє вчителям спільно розробляти та передавати свої навчальні матеріали в середовище професійного електронного навчання, де студенти можуть отримати до нього доступ у будь-який час, у будь-якому місці й із будь-якого пристрою».

Девід Дейміко, директор з освітніх технологій, Вища школа Каліфорнії: «Ми взяли Canvas та вирішили використовувати її в нашій школі протягом наступних шести років. Ми не були розчаровані. Це інтерактивна, зручна та динамічна СУН, яка робить співпрацю легкою. Вчителі бачать, що Canvas є що запропонувати, і вони приймають це з легкістю».

• **Canvas Network** з'явилась у листопаді 2012 року як каталог масових відкритих онлайн-курсів (Massive open online courses, МООС), які надходять від різних коледжів, університетів та організацій всього світу. Canvas надає можливість викладачу як створювати свої власні курси, так і використовувати в навчанні готові курси інших навчальних закладів. Підхід Instructure в МООС: полегшення експериментування в педагогіці та можливість у новий спосіб використовувати мультимедійні середовища, що призводить до змінення та підвищення ефективності процесу навчання.

Instructure за допомогою компанії професійного дослідження Qualtrics обстежила учасників МООС у Canvas мережі Instructure на предмет їх мотивації до проходження та завершення онлайн-курсів [7]. Опитування проводилось у травні та червні 2013 року, опитаних 1834 учасників, зареєстрованих у базі даних Canvas, із них 696 учасників, які тільки розпочати, та 1138, які завершили МООС. Результати виявилися такими: 76 % студентів сказали, що вони підписались на курси МООС, бо цікаві теми; 75 % – тому що були вільні; 61 % – для професійного розвитку; 44 % – тому що вони хотіли з'ясувати все про МООС. З'ясувалося, що 72 % з тих, хто самостійно підписався, були професійні педагоги. Близько двох третин опитаних заявили, що вони мають намір завершити МООС, але близько 10 % тих, хто не завершив, відзначали брак стимулу в якості основної причини.

Хоча дослідження не охопило репрезентативну вибірку всіх тих, хто не зміг завершити МООС, але з них 68 % повідомили, що дуже зайняті, та 20 % сказали, що втратили інтерес. Як зазначив Дені Вандерер, директор з маркетингу Qualtrics: «Час є дуже цінним товаром. З електронного або віртуального курсу легше піти, ніж з очного».

Дослідження показало, що 30% студентів раніше брали участь у МООС, найчастіше Coursera (81 %), Canvas Network (36 %), EDX (22 %) та Udacity (20 %). Багато опитаних за освітою мали ступінь бакалавра (19 %), магістра (37 %) та доктора (11 %). Отримані результати свідчать про те, що інтерес до МООС досить великий серед студентів та викладачів. Безперечно, МООС дає унікальну можливість людям будь-якого достатку, соціального статусу, національності отримати доступ до освітніх ресурсів безкоштовно або за символічну ціну, прослухати матеріал так, як його викладають визначні вчені та фахівці, підвищити свою кваліфікацію і відкрити нові види діяльності.

- 18 лютого 2015 компанія Instructure офіційно запустила **Bridge** [6], корпоративну систему управління навчанням, на відміну від освітніх СУН Canvas Higher Ed та Canvas K-12.

Розробники Canvas акцентують увагу на підтримці взаємодії «викладач – студент» і розвиткові концепції «навчання без втрат» (lossless learning) за рахунок запису того, що відбувається в класі та надання аналітики в режимі реального часу. «Навчання без втрат» покликане підключити «простоту та ефективність онлайн-навчання до очного навчання в класі».

Для того, щоб використовувати СУН Canvas у професійній діяльності викладачу потрібно мати комп'ютер, підключений до мережі Інтернет, браузер, обліковий запис в Canvas та навички роботи з Інтернетом і веб-сторінками. Canvas пропонує низку характеристик веб 2.0 та дозволяє викладачу:

- задавати і приймати домашні завдання в електронному вигляді, достатньо додати домашні завдання в Cavnas і можна бачити, хто і що надіслав. Більше того, через Cavnas можна переадресувати перевірку домашніх завдань студентів аспірантам;
- створювати різноманітні контрольні роботи (практична контрольна робота, контрольна робота з оцінкою, опитування з оцінкою, опитування без оцінки);
- проводити тести (типи питань тесту: вибір декількох варіантів; вибір так/ні; заповнення порожнього місця; заповнення декількох порожніх місць; декілька відповідей; декілька списків, що розгораються; на співпадіння; числова відповідь; питання з формулою; питання есе; питання з завантаженням файлу; текст (нема питання)), наприклад, протягом дня після кожної лекції студенти відповідають на пару питань за змістом лекції

або створити тест навчальних досягнень після завершення модуля. Оцінки та бали система виставить автоматично;

- влаштовувати конференції та дискусії, де студенти можуть публічно, у межах групи, обговорювати питання курсу. Викладач може як брати, так і не брати участь в обговореннях;
- створювати відкритий або закритий курс, який складається з модулів та завдань. Викладач може відкрити курс, так що матеріали курсу будуть доступні всім користувачам мережі Інтернет (дані студентів будуть закриті), або ж навпаки – закрити матеріали курсу, так що тільки окремі студенти та групи будуть мати до них доступ;
- робота з вікі-сторінками;
- можливість імпорту готових курсів з інших СУН;
- інструменти оцінювання та взаємооцінювання;
- аналітика процесу навчання – по всьому курсу, по кожному студенту окремо;
- спільне редагування документів в Google Docs;
- інтеграція з іншими сервісами, зокрема Facebook, Twitter, Skype, LinkedIn, Diigo, Delicious.

СУН Canvas суб'єктам навчального процесу надає такі інструменти: навчальні матеріали; засоби комунікації між суб'єктами; облік та контроль діяльності студентів; розподілений доступ до навчального матеріалу; спільна діяльність; зворотний зв'язок.

На підставі вищезазначеного можна стверджувати про те, що, якщо перед викладачем ВНЗ стоїть завдання безкоштовно розмістити свій курс у будь-якій СУН, без залучення програмістів, то можна рекомендувати хмаро орієнтовану СУН Canvas,оскільки вона відкрита, має зручний та зрозумілий інтерфейс, організований інтерактивний зв'язок із викладачем за допомогою вебінарів та Google Docs, є можливість проведення відео лекцій, створення тестів, частина системи є русифікованою. За допомогою Canvas можна організувати дистанційний навчальний процес.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, хмаро орієнтована система управління Canvas призначена для побудови процесу навчання в вищій школі, виділимо основні сервіси, що входять до складу цієї системи: адміністрування навчальної діяльності; управління навчальним контентом; доставка контенту; управління навігацією по контенту; тестування та оцінювання навчальних досягнень студентів; облік діяльності та результатів роботи студента; ведення профілю суб'єкту навчання.

Вищезазначені сервіси для реалізації дистанційного навчання на основі web-застосунку, складають стандарт SCORM, який підтримує Canvas, тому в системі передбачена можливість як імпорту курсу з іншої СУН (Moodle, Udemy тощо), так і експорту курсу з Canvas в іншу СУН. Багато переваг при використанні Canvas у навчальному процесі надає те, що це модель SaaS,

обираючи її доречно звернути увагу та врахувати такі характеристики: надійність в експлуатації; безпека; сумісність (відповідність стандартам); зручність використання й адміністрування; модульність; забезпечення доступу; відкритість коду. На нашу думку, у зв'язку з тенденцією скорочення бюджету на навчання, можливо цю СУН будуть використовувати в повній мірі вищі навчальні заклади України, а не тільки зарубіжні заклади освіти, бо як зазначив Девлін Дейлі: «Освіта – це майбутнє нашої країни та світу» [0].

Перспективою подальшої роботи є розробка методичних питань щодо роботі з хмаро орієнтованою системою управління навчанням Canvas.

ЛІТЕРАТУРА

1. Іванюк І. В. Формування понятійно-термінологічного апарату з питань розвитку дистанційної освіти [Електронний ресурс] – Режим доступу : http://lib.iitta.gov.ua/740/1/Іванюк_стаття.pdf - Назва з екрану.

2. Захарова И. Г. Информационные технологии в образовании : учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. завед. / И. Г. Захарова. – М. : Академия, 2003. – 192 с.

3. Кадемія М. Ю. Інформаційно-комунікаційні технології в навчальному процесі : навчальний посібник / Кадемія М. Ю., Шахіна І. Ю. – Вінниця, ТОВ «Планер», 2011. – 220 с.

4. Коротун О. В. Хмарні SaaS – сервіси в освітньому процесі загальноосвітніх навчальних закладів / О. В. Коротун //Наукові записки. – Випуск 7. – Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти. Частина 2. – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2015. – 300 с.

5. Кривонос О. М. Змішане навчання як основа формування ІКТ-компетентності вчителя / О. М. Кривонос, О. В. Коротун // Наукові записки. – Випуск 8. – Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти. Частина 2. – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2015 – 180 с.

6. Buhr, Sarah (2015-02-18). "On The Way To An IPO, Education Technology Startup Instructure Is Close To Raising A Big New Round" [Електронний ресурс] – Режим доступу : http://techcrunch.com/2015/02/18/on-the-way-to-an-ipo-education-technology-startup-instructure-is-close-to-raising-a-big-new-round/

7. F. Carr David. "MOOC Students Attracted Most By Course Topics" [Електронний ресурс] – Режим доступу : http://www.informationweek.com/software/mooc-students-attracted-most-by-course-topics/d/d-id/1110976

8. Sara Israelsen-Hartley (June 20, 2010). "BYU grads introduce education-savvy software" [Електронний ресурс] – Режим доступу : http://www.deseretnews.com/article/700040784/BYU-grads-introduce-education-savvy-software.html

9. Higher-education in Canvas [Електронний ресурс]. – Режим доступу : https://www.canvaslms.com/higher-education/

10. See how Canvas is changing the face of education one institution at a time [Електронний ресурс]. – Режим доступу : https://www.canvaslms.com/higher-education/stories

11. See how Canvas is changing the face of education one school at a time [Електронний ресурс]. – Режим доступу : https://www.canvaslms.com/k-12/stories

РЕЗЮМЕ

Коротун О. В. Облако ориентированная система управления обучением CANVAS.

Современный процесс информатизации образования является основой внедрения информационно-коммуникационных технологий в учебный процесс, где чрезвычайно актуальными становятся тенденции внедрения облачных технологий организации доступа к программному обеспечению, которое имеет место в различных видах учебной деятельности. Статья посвящена проблеме использования одного из его средств, а именно системе управления обучением с открытым кодом, размещенной в «облаке» Canvas от компании Instructure, приведены отзывы преподавателей учебных заведений США о системе, освещены преимущества ее использования в обучении и инструменты, из которых она состоит.

Ключевые слова: *информатизация образования, ИКТ дистанционное обучение, система управления обучением, система управления обучением в «облаке».*

SUMMARY

Korotun O. Clouds oriented learning management system CANVAS.

The modern process of informatization of education is the basis for the introduction of information and communication technologies (ICT) in the learning process, where cloud technologies become the most popular, which takes place in different types of learning activities. These technologies are actively used to transfer information and to provide teacher-student cooperation in modern systems of open and distance education.

One means of ICT is a learning management system (LMS). One of the promising ways of using LMS of higher education is a cloud-oriented organization access to the software. So, in these circumstances, the relevance of this problem has led to the choice of research topic summary: clouds oriented learning management system canvas.

Currently in the global information space, there are many LMS with clouses source (Blackboard, Coursera, EdX, Desire2Learn, Udacity), where universities can have access to them only after the conclusion of the relevant agreement on collaboration and with open source (Canvas Instructure, Udemy, Moodle, OpenLearning), where Lecturers are free to post their courses.

Therefore, the article is devoted to the learning management system Canvas of the company Instructure with open source placed in the «cloud». LMS consists of the following services: management learning activity; management of learning content; content delivery; navigation control on content; testing and evaluation of educational achievements of students; accounting activities and results of the student; keeping the Profiles of Student and Lecturer.

To use the LMS Canvas in professional activities the teacher must have a computer connected to the Internet browser, the account in Canvas and skills with the Internet and Web applications.

It should also be noted that in the article there are different reviews of the US Lecturers where they convince that this system has a lot of possibilities and is interactive, comfortable, dynamic and designed for the needs of higher education. Particular attention is paid on instruments that make up the Canvas: Canvas Higher Ed, Canvas K-12, Canvas Network, Bridge.

Key words*: informatization of education, ICT, distance learning, learning management system, cloud oriented learning management system.*

УДК 378.147/159.953.5

М. С. Курач
Національний педагогічний університет
імені М. П. Драгоманова

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ВИМОГИ ДО ПРОФЕСІЇ ВЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГІЙ У КОНТЕКСТІ ХУДОЖНЬО-ПРОЕКТНОЇ ПІДГОТОВКИ

Стаття присвячена питанню висвітлення вимог до професійних якостей сучасного вчителя технологій. Зокрема, увага акцентується на психолого-педагогічних вимогах до знань, умінь та навичок зазначеної категорії фахівців.

У процесі узагальнення та систематизації наукових даних розкрито вимоги до формування та розвитку таких якостей майбутнього педагога, як наочно-образна пам'ять, просторова і творча уява, наочно-образне мислення, художні здібності, художня культура, естетичний смак, а також особливого способу пізнання навколишнього світу, основою якого визначено художньо-проектне мислення.

Ключові слова: *учитель технологій, вимоги до професії, знання, уміння, навички, художньо-проектне мислення, естетичний смак.*

Постановка проблеми. Впровадження занять із художнього проектування в процес трудового навчання в сучасній школі ставить специфічні вимоги до структури і змісту фахової підготовки майбутнього вчителя технологій. Ці специфічні вимоги суголосні (з певною кореляцією) з вимогами до фахівців у галузі дизайну, хоча й мають певні особливості, пов'язані, по-перше, з педагогічною спеціальністю вчителя технологій як основною, а, по-друге, – з технікою та технологічними процесами на виробництві як підґрунтям для навчання школярів розв'язанню проектно-технологічних завдань.

Аналіз актуальних досліджень. З проблем підготовки вчителя технологій (у минулому – трудового навчання) до організації різноманітної трудової діяльності школярів захищено значну кількість докторських і кандидатських дисертацій. І хоча процес його підготовки досліджувався багатьма науковцями, серед яких Р. С. Гуревич, О. М. Коберник, М. С. Корець, В. М. Мадзігон, В. К. Сидоренко, В. В. Стешенко, Г. В. Терещук, Д. О. Тхоржевський та інші, у їхніх працях розглядаються переважно питання технічної творчості майбутнього вчителя, його техніко-конструкторської діяльності.

У контексті ж художньо-естетичної підготовки учителів трудового навчання окремі аспекти висвітлені в дисертаціях В. М. Бовсунівського, А. І. Бровченка, Н. П. Знамеровська, Л. В. Оршанського, В. М. Слабко, О. Д. Сидоренка. Разом із тим чітких психолого-педагогічних вимог до професії вчителя технологій у контексті його художньо-проектної підготовки на сьогодні немає.

Наголошуючи на певних суміжних якостях художньо-підготовленого учителя технологій та дизайнера, повернемося до однієї з найбільш популярних класифікацій професій (ярусної), запропонованої Є. Клімовим,

основними ознаками якої є предмет, мета, знаряддя й умови праці. Предмет праці – те, на що спрямована діяльність людини, та чим визначається її професія. За Є. Клімовим, професії поділяються на технономічні («людина – техніка»), біономічні («людина – природа»), сигнономічні («людина – знакова система»), артономічні «людина – художній образ» та соціономічні («людина – людина») [2].

Професія вчителя технологій тим чи іншим чином торкається всіх вище зазначених типів професій, однак у контексті навчання художнього проектування варто закцентувати увагу на характеристиці вимог до структури і змісту його професійної діяльності, спрямованої на художні об'єкти або способи їх створення, тобто на професії типу «людина – художній образ».

Мета статті – виокремити психолого-педагогічні вимоги до професії вчителя технологій у контексті його художньо-проектної підготовки, охарактеризувати основні процеси та якості психіки творчо та художньо розвиненої особистості педагога, а також запропонувати педагогічні шляхи формування цих якостей.

Виклад основного матеріалу. Традиційно праця представників професій типу «людина – художній образ», а також сферу їх діяльності називають мистецтвом, яке поділяється на підтипи відповідно до історично встановлених видів художнього відображення дійсності, а саме: декоративно-ужиткове мистецтво, скульптуру, архітектуру, живопис, дизайн тощо. Звісно, що результатом процесу пізнання змісту і характеру праці, пов'язаної з дизайн-діяльністю, є професійні знання (у нашому випадку художньо-проектні), які містять: основні поняття й терміни, що відображають як повсякденну дійсність, наукові знання, так і знання основ художнього проектування; основні наукові закони, що розкривають зв'язки й відносини між різними об'єктами та явищами дійсності або професійної дизайн-діяльності; теорії, що містять систему наукових знань про певну сукупність об'єктів, взаємозв'язки між ними та методи пояснення та представлення явищ у зазначеній професійно-предметній сфері та ін.

Дизайн-діяльність також передбачає практичну підготовленість, оволодіння професійними художньо-проектними вміннями. Професійні вміння – це освоєний людиною спосіб виконання професійних дій на основі отриманих знань відповідно до досягнутого рівня виробництва і науково-технічного прогресу [5].

На сьогодні не існує однозначного тлумачення сутності поняття «вміння». Такі психологи і педагоги, як М. Данилов, Г. Костюк, І. Лернер, В. Разумовський, М. Скаткін, Н. Тализіна, Б. Теплов розглядають «уміння» як процес діяльності, здатність до виконання дій, а інші, зокрема Є. Кабанова-Меллер, тлумачать «уміння» як готовність і здатність виконувати певні види діяльності, тому, на її думку, розвивальне навчання має цілеспрямовано скеровуватися на формування прийомів навчальної

роботи, тобто системи дій, спрямованих на розв'язання навчальних завдань [1]. В. Крутецький пропонує диференціювати, з одного боку, поняття «здібності», а з іншого – уміння і навички, наголошуючи на тому, що «як невірно було б розривати їх, так і неправильним було б їх ототожнювати. Розрізняти їх у дослідницьких цілях, «розвести» у процесі наукового аналізу не лише можна, а й потрібно» [3, 84].

Іншого погляду дотримувався С. Рубінштейн, вважаючи ці категорії взаємозв'язаними і взаємозалежними й акцентуючи увагу на своєрідній діалектиці між уміннями, навичками та здібностями. Він наголошував, що з одного боку, у процесі набуття знань, умінь і навичок розвиваються здібності, тобто їх формування й розвиток неможливі поза процесом оволодіння відповідними знаннями, уміннями й навичками. З іншого, процес набуття знань, умінь і навичок залежить разом з іншими умовами й від індивідуальних особливостей учня: здібності дозволяють швидше, легше та глибше оволодіти відповідними знаннями, уміннями й навичками [8].

Нами підтримується положення, запропоноване В. Крутецьким, який під уміннями і навичками розуміє конкретні акти діяльності, що здійснюються людиною на достатньо високому рівні. Натомість здібності – це індивідуально-психологічні особливості людини, які сприяють швидкому й легкому оволодінню відповідними вміннями тай навичками [4].

Необхідно підкреслити, що під час аналізу вмінь, навичок і здібностей завжди потрібно аналізувати діяльність. Тому про наявність у студента здібностей, художньо-проектних знань, умінь і навичок ми судимо за особливостями виконання ним відповідної дизайн-діяльності. Однак цю діяльність можна розглядати під різним кутом зору; саме цей підхід і визначає відмінність між здібностями та художньо-проектними знаннями й уміннями.

Крім цього, для успішного оволодіння тією чи іншою професійною діяльністю потрібні професійно значущі якості особистості, до яких можна віднести: інтереси, схильності, здібності; властивості темпераменту, особливості характеру; особливості перебігу психічних процесів: відчуттів, уваги, мислення, пам'яті, уяви та ін.; моторно-рухові особливості; загальний фізичний розвиток, стан здоров'я тощо. Дослідники виділяють також загальні професійно значущі якості, потрібні для будь-якого фахівця: професіоналізм, компетентність, організованість, сумлінність, творче ставлення до праці, діловитість, заповзятливість, прагнення до розумного ризику та ін.

Водночас професія вчителя технологій (зокрема її художньо-проектна складова) ставить до студента низку специфічних психологічних вимог, які детермінуються предметом праці – художнім образом.

Художній образ – це результат розумової, пізнавально-духовної і естетико-практичної діяльності людини, а поняття «художність» безпосередньо пов'язане зі специфікою творчої практики, яка забарвлює

людське пізнання і мислення. Результатом цього пізнання та мислення є художнє знання, художнє уявлення про світ, що зумовлює в цілому художню свідомість людини. Під впливом мистецтва мислення збагачується почуттями, переживаннями, фантазією творців художньої практики, стаючи художнім на основі досвіду спілкування з мистецтвом.

Аналіз наукової літератури свідчить про те, що для професії типу «людина – художній образ» найбільшого значення мають наочно-образна пам'ять, просторова і творча уява, наочно-образне мислення, художні здібності, художня культура, естетичний смак. Розглянемо їх детальніше.

Під *пам'яттю* розуміють закріплення, зберігання та наступне відтворення людиною її попереднього досвіду. Саме завдяки пам'яті людина може накопичувати інформацію, здобувати необхідні для діяльності знання, вміння та навички [7, 133]. За змістом і характером психічної активності розрізняють рухову, емоційну, словесно-логічну й наочно-образну пам'ять.

Наочно-образна пам'ять виявляється в запам'ятовуванні образів, уявлень картини природи і життя, конкретних предметів і явищ, їх властивостей і зв'язків між ними. Сутність цього виду пам'яті полягає в тому, що сприйняте раніше відтворюватиметься пізніше у формі уявлень. Слід зазначити, що залежно від того, якими аналізаторами сприймаються об'єкти при їх запам'ятовуванні, пам'ять буває зоровою, слуховою, дотиковою, нюховою, смаковою. Цей поділ пов'язаний із переважанням того чи іншого типу відтворювальних уявлень, а «фізіологічним підґрунтям є тимчасові нервові зв'язки першосигнального характеру» [7, 136]. У художньо-проектній діяльності особливе місце посідає зорова наочно-образна пам'ять.

Легкість відтворення образів залежить від двох чинників: по-перше, на характер відтворення впливають змістові особливості образу, його емоційне забарвлення та загальний стан людини у момент сприйняття; по-друге, легкість відтворення залежить від стану людини у момент відтворення, а точність відтворення – визначається мірою використання мови при сприйнятті. Тобто мова постає як засіб усвідомлення людиною її чуттєвого досвіду.

Уява – це своєрідна форма відображення людиною дійсності, процес створення нею на основі попереднього досвіду образів об'єктів, яких вона ніколи не сприймала [7, 127]. Термін «*просторова уява*» застосовується до тих випадків, коли чітко уявляються просторова форма і розташування об'єктів, але при цьому самі об'єкти можуть уявлятися вкрай невизначено. Просторова уява в основному залежить від зорово-рухового апарату, причому інколи на перший план виступає зоровий, а в інший час – руховий компонент [6, 241].

Роль уяви у творчому процесі, пов'язаному з художнім проектуванням, важко переоцінити. Тому в контексті навчання художнього проектування варто говорити про творчу уяву, яка характеризується тим,

що студент перетворює уявлення та самостійно створює нові образи, вибираючи для них необхідні матеріали. Тобто важливу роль у створенні образів відіграє практична дизайн-діяльність, бо, втілюючи образ у малюнку, моделі чи макеті, студент перевіряє їх реальність.

Процес уяви завжди перебуває в нерозривному зв'язку з двома іншими психічними процесами – пам'яттю і мисленням. Рівень розвитку уяви та її особливості мають для художньо-проектної творчості не менше значення, ніж рівень розвитку мислення. *Мислення* є вищим пізнавальним психічним процесом «опосередкованого й узагальненого відображення людиною предметів та явищ об'єктивної дійсності в їх істотних зв'язках і відношеннях» [7, 114]. Сутність цього процесу полягає у виникненні нового знання на основі творчого віддзеркалення і перетворення людиною об'єктивної навколишньої дійсності. Найчастіше мислення поділяють на теоретичне і практичне, при цьому в теоретичному мисленні виділяють словесно-логічне (абстрактне), а в практичному – наочно-дієве та наочно-образне мислення.

Аксіоматичним є те, що мислення породжено потребами людської практики, тому в онтогенезі *наочно-дійове мислення* – генетично найбільш рання стадія його розвитку – в елементарній формі притаманне дітям раннього віку. Цей вид мислення властивий і дорослій людині, яка за змістом професії потребує різноманітного комбінування, конструювання, проектування. Тобто наочно-дійове мислення необхідне тоді, коли найефективніший розв'язок завдання можливий саме у процесі практичної діяльності (у нашому випадку – художньо-проектної) із застосуванням практично-предметних процедур.

Образне мислення – це вид розумового процесу, у якому використовуються образи, які ніби «витягаються» безпосередньо з пам'яті або відтворюються уявою. *Наочно-образне мислення* виникає безпосередньо при сприйнятті навколишньої дійсності і без цього здійснюватися не може. Воно значно розширює пізнавальні можливості особистості, даючи їй змогу змістовніше й різноманітніше відображати реальність [7, 122]. Значні можливості цього різновиду мислення виявляються, зокрема, у художньому проектуванні (прикладами є стилі модерну або кубізму) та технічному конструюванні. Отже, наочно-образне мислення розвивається в діяльності, характер якої потребує оперування образами різного ступеня узагальненості (наприклад, при використанні біологічних структур у формоутворенні), схематичного зображення предметів (наприклад, при розташуванні меблів на схематичних планах приміщень) та їх символічного позначення (наприклад, при створенні логотипів).

Фахова підготовка майбутніх учителів технологій має певну специфіку, яка полягає в тому, що навчання художнього проектування в цьому випадку хоча й не ставить за кінцеву мету виконання професійних

функцій дизайнера, все ж вимагає формування у студентів *художньо-проектного мислення*.

Вважаємо, що зміст цієї дефініції певним чином зумовлюється значенням її складових: «художнє проектування» і «мислення». На перший погляд, це словосполучення досить незвичне, проте, спробуємо дати його попереднє тлумачення за аналогією з такими поняттями, як математичне мислення, художнє мислення тощо, кожне з яких, безумовно, передбачає оволодіння певними спеціальними знаннями, але не зводиться до них. Абсолютно очевидно, що коли йдеться про той чи інший тип мислення, то мається на увазі не кількість спеціальних знань, а особлива якість свідомості та відношення до дійсності.

Численними дослідженнями встановлено, що мислення об'єктивно існує як живий процес, тобто як щось мінливе, повністю незавершене, адже діалектично воно є віддзеркаленням умов життя, що постійно змінюються. У процесі розумової діяльності людина замислюється над сутністю тих фактів, які відкриває перед нею дійсність, і ця обставина, мабуть, є найбільш важливою: саме здатність замислитися зумовлює можливість оцінки власних відкриттів і дій. Стосовно тих чи інших знань і вмінь, то вони, як відомо, можуть впливати на розвиток мислення, але ніколи повністю не замінюють його. Саме тому важливим є формування в майбутніх учителів технологій як художньо-проектних знань і вмінь, так і особливих способів пізнання навколишнього світу, які б дозволяли їм разом з учнями розробляти гармонійне предметне середовище, що відповідає сучасним вимогам, тенденціям і стилям.

Художньо-проектне мислення зумовлює наявність у студента таких оціночних суджень і способів творчої діяльності, які визначають естетичне ставлення до світу речей і навколишньої дійсності в цілому. До найбільш важливих компонентів художньо-проектного мислення належать: конструктивність, доцільність, варіативність і гнучкість, почуття стилю та стильової гармонії.

Під *конструктивністю* розуміють таку якість мислення, яка дозволяє здійснювати перетворювальну діяльність на основі функціонального аналізу початкової предметної ситуації. Фактично, це загальна здатність до перетворювальної діяльності.

При отриманні відомостей про те, що певний об'єкт або система не відповідає поставленим вимогам (утилітарним, естетичним, екологічним, економічним тощо), виникає проблемна ситуація. Для її розв'язання має бути спроектована система дій, спрямованих на перетворення недосконалого предмета або створення нового, який відповідає вимогам. Конструктивність мислення дозволяє в цій ситуації створити ідеальний (тобто уявний) образ, який і спрямовуватиме практичні дії з його втілення. Конструктивність – це здатність до вироблення проектних ідей. Ця стадія в художньо-проектній діяльності є найбільш важливою, оскільки дозволяє

представити в модельно-знаковій формі «сценарій» майбутнього функціонування предмету й тим самим виявити й усунути його недосконалі властивості на стадії проектної розробки.

Доцільність як якість художньо-проектного мислення тісно пов'язана з конструктивністю. Якщо конструктивність можна визначити як здатність до постановки мети (тобто цілепокладання), то доцільність – це здатність будувати систему дій, яка чітко відповідає цій меті.

Доцільність проявляється на стадії розробки проектної ідеї: чим точніше уявна модель відповідатиме поставленим вимогам, тобто меті, тим вона є вдалішою. Наступна діяльність, спрямована на матеріалізацію ідеальних проектів, також повинна будуватися згідно з поставленою метою. У доцільності відображається розуміння зв'язку декоративних, художніх, колористичних, фактурних і конструктивних властивостей предмета зі сферою його функціонування. Наявність цієї якості мислення зумовлює можливість розробки об'єкту проектування з урахуванням утилітарних, естетичних та інших вимог до нього.

Варіативність і гнучкість мислення дозволяє створювати та розробляти декілька варіантів проектів, які відповідають поставленій меті (завданню). Творчо мислячий дизайнер прагне побудувати якомога більше варіантів, з яких можна вибрати один – найкращий, а можна розробляти й багато варіантів як різновиди творчого розв'язання проблеми. Варіативність мислення, безумовно, підвищується з набуттям і розширенням досвіду та знань, однак, окрім них, у навчальному процесі важливу роль відіграють відповідні методи, які додатково стимулюють розв'язання творчих завдань.

Почуття стилю і стильової гармонії дозволяє підходити до оцінки і творення навколишнього предметного середовища як єдиного цілого. Саме стиль, як сукупність характерних ознак, особливостей, властивих чому-небудь, характеризує стійку єдність. Зазвичай ця єдність розкривається через певні прийоми художнього оздоблення та способи формоутворення. Взагалі поняття «стиль» об'єднує в собі достатньо складний комплекс діалектичних відношень ідейного змісту та художньої форми, що характеризує як епоху, регіон, націю, соціальну групу, так і окрему творчу особистість.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Розглянуті вище якості художньо-проектного мислення складають його основний зміст. Абсолютно очевидно, що вони важливі як для типу професій «людина – художній образ», так і «людина – людина». У цьому полягає головна цінність творчої художньо-проектної діяльності, яка дозволяє системно формувати перераховані якості в майбутнього вчителя технологій.

Проте, найважливішим, на наш погляд, є те, що художньо-проектне мислення увиразнює ставлення людини до навколишньої дійсності. Справа в тому, що специфічною рисою художньо-проектної діяльності є естетична забарвленість, яка передбачає не лише осмислення, а й

переживання сприйманої навколишньої дійсності. У процесі цієї діяльності зовнішня реальність стає фактом внутрішнього життя, вона оцінюється з погляду цілей і цінностей людини, таким чином формуючи ставлення до неї. А це означає, що система оцінок, якими майбутні вчителі технологій та їх учні керуватимуться у процесі художньо-проектної діяльності, повинна відображати найбільш важливі людські цінності. Тому творча художньо-проектна діяльність має будуватися на певній світоглядній основі. Нині такою світоглядною основою діяльності стає особливе ставлення людини до навколишнього світу та розуміння свого місця в ньому.

Для ефективної художньо-проектної діяльності у студентів необхідно сформувати передусім художньо-проектне мислення як результат набутих знань, умінь і розвинутих творчих здібностей. Тому перспективами подальших наукових розвідок може стати моделювання цілеспрямованої і систематичної художньо-проектної підготовки студентів під керівництвом викладача, що повинна передбачати чітку постановку завдань, а також доцільний відбір змісту, методів, прийомів і засобів реалізації завдань зі створення об'єктів проектування та гармонійного середовища загалом.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кабанова-Меллер Е. Н. Учебная деятельность и развивающее обучение / Е. Н. Кабанова-Меллер. – М. : Знание, 1981. – 96 с.

2. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения : учеб. пособие [для студ. высш. пед. учеб. заведений] / Е. А. Климов. – М. : Издательский центр «Академия», 2004. – 304 с.

3. Крутецкий В. А. Психология математических способностей школьников / В. А. Круткцкий. – М. : Просвещение, 1968. – 432 с.

4. Крутецький В. А. Психологія / В. А. Крутецький. – К. : Вища школа, 1978. – 284 с.

5. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи : навч. посібник / А. І. Кузьмінський. – К. : Знання, 2005. – 486 с.

6. Маклаков А. Г. Общая психология / А. Г. Маклаков. – СПб. : Питер, 2002. – 592 с. – (Учебник нового века).

7. Максименко С. Д. Загальна психологія : навч. посібник [для студентів ВНЗ] / С. Д. Максименко, В. О. Соловієнко. – К. : МАУП, 2000. – 256 с.

8. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии : учеб. пособ. [для студ. высш. учеб. завед.] / С. Л. Рубинштейн. – СПб : Питер, 2006. – 713 с.

РЕЗЮМЕ

Курач Н. С. Психолого-педагогические требования к профессии учителя технологий в контексте художественно-проектной подготовки.

Статья посвящена вопросу выявления требований к профессиональным качествам современного учителя технологий. В частности, внимание акцентируется на психолого-педагогических требованиях к знаниям, умениям и навыкам указанной категории специалистов.

В процессе обобщения и систематизации научных данных раскрыты требования к формированию и развитию таких качеств будущего педагога как наглядно-образная память, пространственное и творческое воображение, наглядно-образное мышление, художественные способности, художественная

культура, эстетический вкус, а также особого способа познания окружающей среды, основой которого определено художественно-проектное мышление.

Ключевые слова: *учитель технологии, требования к профессии, знания, умения, навыки, художественно-проектное мышление, эстетический вкус.*

SUMMARY

Kurach M. The psychological and pedagogical requirements for the profession of technology teacher in the context of art and design preparation.

The article deals with elucidation of professional qualities of a modern technology teacher. In particular, the attention is focused on the psychological and pedagogical requirements for knowledge, skills and practical knowledge of this category of professionals.

Based on the analysis of the content of such notions as «knowledge», «skills», «practical knowledge» and synthesis of their different interpretations there are distinguished approaches and conceptions to ensure the appropriate level of the technology teacher's preparation to work in conditions of a modern school and the school of future.

The paper identifies the main similarities and differences in the professional activity of the technology teacher in the implementation of art and design activity of pupils and the professional designer while he is projecting art products.

In the process of generalization and systematization of research data requirements for the formation and development of such qualities of a future teacher as visual-shaped memory, spatial and creative imagination, visual-shaped thinking, artistic abilities, art culture and aesthetic taste are defined.

It is proved that along with the importance of formation of art and design knowledge, skills and practical knowledge of technology of future teachers is necessary to cultivate the special way of knowledge of outworld, which would allow them with their pupils to elaborate objective environment, that complies with modern requirements, tendencies and styles. The basis of this knowledge of surrounding reality method is defined in art and design thinking.

This type of mental activity leads to the formation in students of such value judgments and ways of creative activity that define aesthetic relation to the world of things and reality in general. The most important components of art and design thinking include: constructability, expediency, variety, flexibility, sense of style and stylistic harmony.

Key words: *technology teacher, requirements for profession, knowledge, skills, practical knowledge, art and design thinking, aesthetic taste.*

УДК 796.015.59 : [796.074.4 : 796.8]

С. А. Лазоренко, М. Б. Чхайло
Сумський державний педагогічний
університет імені А.С. Макаренка
В. Б. Романова
Українська академія банківської справи

ПСИХОЕМОЦІЙНА ПІДГОТОВКА ОДНОБОРЦІВ У СПОРТІ ВИЩИХ ДОСЯГНЕНЬ

Спорт вищих досягнень – багатофакторна система підготовки висококласних атлетів, які представляють нашу країни на представницьких змаганнях різного рівня: на Олімпійських іграх, чемпіонатах світу і континентальних першостях, на міжнародних турнірах тощо. Ця система складається з багатьох чинників, від яких залежить спортивний результат.

Більшість вітчизняних фахівців у підготовці висококваліфікованих атлетів, розробляють план підготовки до змагань, ураховують техніко-тактичний вишкіл,

створюють спеціальний тренувальний режим для підлеглих, організовують контроль та раціональну дієту, ігноруючи психоемоційний стан своїх вихованців. А сучасні наукові дослідження констатують, що головна причина поразки наших одноборців на міжнародних змаганнях, лежить у площині психології.

Тому в даній статті ми зробили аналіз сучасних наукових досліджень та науково-методичної літератури й виокремили психоемоційні чинники, що заважають нашим спортсменам у досягненні високих власних результатів, а також указали способи їх подолання.

Ключові слова: *психологія спорту, психоемоційна підготовка, психічний стан, психологічна атмосфера, стрес.*

Постановка проблеми. Спорт вищих досягнень – багатофакторна система підготовки висококласних атлетів, які представляють нашу країну на представницьких змаганнях різного рівня: Олімпійських іграх, чемпіонатах світу і континентальних першостях, міжнародних турнірах тощо. Такі спортсмени входять до складу національних збірних України, до збірних фізкультурно-спортивних товариств, до когорти найсильніших обранців різних регіонів. Їхньою підготовкою займаються провідні тренери, які носять почесні звання «Заслужений тренер України» та являються провідними фахівцями вищої категорії зі своїх видів спорту. Але на превеликий жаль, більшість фахівців у підготовці висококваліфікованих атлетів, головний акцент роблять на техніко-тактичну підготовку та інші аспекти, ігноруючи психоемоційний вишкіл своїх підлеглих. Підтвердженням вище сказаного є констатація сучасних науковців у сфері спортивної психології, дослідження яких зазначають, що головна причина поразки наших одноборців на міжнародних змаганнях лежить у площині психології.

Психоемоційна підготовка у спорті вищих досягнень, а особливо в одноборствах, на сьогодні набуває неабиякої актуальності, оскільки виступає головним чинником, через який велика кількість борців на офіційних змаганнях не здатні продемонструвати максимально можливий для себе результат. Це підтвердив останній чемпіонат світу 2015 року з греко-римської, вільної та жіночої боротьби в Лас-Вегасі (США). На думку тренерського штабу національної збірної України, саме психологічний чинник не дозволив українським майстрам боротьби здобути потрібну кількість кваліфікаційних путівок на Олімпійські ігри 2016 року. З 18 відбіркових ліцензій, було виборено три – по одній на кожен вид. На цьому наголошують і останні дослідження вітчизняних учених і країн близького зарубіжжя. Так, російський професор Ю. А. Шуліка[10], дослідивши причини поразок атлетів національної збірної з греко-римської боротьби, зробив висновок, що фактори, які заважають досягненню бажаного результату в одноборствах, на 77,4 % складаються з психофізіологічних чинників. Як бачимо, усі інші мають лише кількісний показник 22,6 %.

Дещо по-іншому, але з досить високим відсотком причин поразок сумських одноборців, які мають психоемоційну основу, виглядає інформація, одержана в результаті опитування «Заслужених тренерів України», наставників, які мають вищу та першу тренерську кваліфікацію обласного центру та Сумської області. Респонденти, які взяли участь у опитуванні, працюють у Сумській школі вищої спортивної майстерності, ВНЗ Сумського регіону (Сумському національному аграрному, Сумських державних політехнічному і педагогічному імені А. С. Макаренка університетах, Державному вищому навчальному закладі «Українська академія банківської справиНаціонального Банку України»), обласному комунальному закладі «Обласна дитячо-юнацька спортивна школа», міських комунальних закладах «Школа одноборств» та «Дитячо-юнацька спортивна школа з вільної боротьби». Загалом, у дослідженні взяли участь 56 тренерів, які вважають, що головна причина поразок вітчизняних атлетів на міжнародних та офіційних змаганнях належить до компетенції психології (таблиця 1).

Таблиця 1

Фактори, що негативно впливають на перебіг подій під час поєдинку в одноборствах

№ з/п	Назва чинника	Показники (%)
1.	Ранг змагань	6,8
2.	Виступ за межами рідного міста	9
3.	Стресові ситуації	13,3
4.	Непередбачуваний перебіг поєдинку	7,4
5.	Техніко-тактична підготовленість атлета	20,6
6.	Функціональна підготовленість	10,7
7.	Передстартове хвилювання	9,7
8.	Атмосфера закордону	8,8
9.	Травми	2,2
10.	Інші причини	11.5
Разом		100

Дані таблиці 1 демонструють такі результати: 55 % усіх зазначених факторів, що негативно впливають на перебіг подій під час поєдинку для сумських атлетів, мають психоемоційну основу.

Аналіз актуальних досліджень. Розгляду питань проблематики психології у спорті присвятили свої пошуки на зламі століть велика кількість вітчизняних і закордонних науковців. Мотивацію молодих людей до занять спортом досліджував у кінці минулого століття Б. Дж. Кретті [4] та О. Є. Тарас [7]. Практичну сторону підготовки спортсменів у спорті вищих досягнень вивчав професор Г. Д. Горбунов [2]. Хвилюванню як психічному стану та фізіологічним і психічним ознакам його виникнення приділив увагу власних наукових пошуків О. Кондаш [6]. Шляхи подолання

несприятливих станів у спорті описали Е. М Хекалов [9] та В. В. Клименко [3]. Психомоторний розвиток спортсменів описали у своїх наукових роботах В. П. Озеров [5] та Є. Н. Сурков [8]. Не залишилася поза увагою і тема підготовки психологів у спорті. Зміст і структуру професійної діяльності фахівця з психології у спорті описали В. Й. Бочелюк та О. А. Черепєхіна [1].

Метою проведеного наукового пошуку стало виявлення генези психоемоційних причин, які негативно впливають на результат у одноборствах та розробка рекомендацій щодо їх подолання.

Для досягнення поставленої мети вирішувалися такі задачі:

- проаналізувати науково-методичну літературу та сучасні дослідження у сфері спортивної психології, які вбачають причину невдалих виступів вітчизняних звитяжців на міжнародних змаганнях різного рівня в їхній неадекватній психоемоційній підготовленості;
- визначити детермінацію виникнення негативних психічних станів у спортсменів-одноборців;
- розробити рекомендації щодо подолання несприятливих психічних станів у передстартовий період і під час підготовки до відповідальних змагальних поєдинків у різних видах боротьби.

Виклад основного матеріалу. В основі психології спорту лежить поняття «психічний стан» – психічна діяльність у конкретно визначений проміжок часу, яка має демонстративні ознаки перебігу психічних процесів, детермінованих умовами зовнішнього середовища, лабільністю нервової системи спортсмена, швидкістю адаптаційних реакцій організму атлета, особливістю психічних індивідуальних якостей особистості, типу темпераменту тощо [9]. Тренерська практика наполягає на необхідності теоретичного аналізу та класифікації психічних станів атлетів національних збірних з різних видів боротьби, тобто індивідуалізації психології кожного спортсмена. Проводячи аналіз психічного стану звитяжців ми маємо обов'язково враховувати такі детермінанти:

- типи темпераменту;
- вплив зовнішнього середовища;
- комунікативні можливості;
- лабільність нервової системи;
- психологічні стани (особистісні й ситуативні, глибокі й поверхневі, позитивні й негативні, тимчасові та тривалі, свідомі й несвідомі) тощо.

Ураховуючи останні, ми можемо виокремити сприятливі та несприятливі психічні стани у спортсменів. Але особливу увагу, на нашу думку, треба приділити несприятливим станам, які порушують оптимальний перебіг психічних функцій, формують негативні та неадекватні соціальні моделі поведінки особистості, їхвплив на емоційний стан спортсмена. Іншими словами, пригнічують психічну функціональність, що призводить до

погіршення результатів виступу атлета на змаганнях, розбалансовують його спортивну підготовленість, знижують адаптаційні можливості, призводять до небажаного травматизму тощо.

За загальною класифікацієюЄ. М. Хекалова [9], до несприятливих станів належать:

– стани, пов'язані з негативними асоціальними за своїм напрямом рисами характеру та властивостями особистості, стійкі за своїми проявами (наприклад, зарозумілість, пихатість, бахвальство);

– рецесивні, астенічні емоції, які знижують соціально значущі основи спортивної активності (наприклад, апатія, самозаспокоєння тощо);

– стани, які відволікають від головних спортивних завдань та які мають спрямованість акцентування уваги на сторонні об'єкти, відсторонення її від виконання поставленого завдання (наприклад, гнів, негативні власні стосунки, трагедії, турбота, захоплення та ін.);

– стани, які несприятливо впливають на психічне та фізичне здоров'я (чинники, які іннервують психіку, знижують імунітет, порушують роботу систем органів, сприяють розвиткові хвороб та ін.).

Несприятливі стани, безпосередньо у змагальній практиці, пов'язані, в основному, з передстартовим періодом, під час якого вони і проявляються. Тому, ураховуючи вище зазначене, ми виокремили такі несприятливі передстартові психічні стани, які є головною причиною поразок українських одноборців:

– **стан непокійливості** – найбільш розповсюджений стан у спортсменів перед стартом або перед виконанням складної змагальної програми, перед відповідальною грою тощо;

– **стан страху –** стан виникає під час виконання складної вправи, що може призвести до травми, перед зустріччю з сильним суперником (особливо розповсюджений у одноборствах);

– **стан психічного перенасичення** – симптоматика цього стану пов'язана з дратівливістю, збудженістю, огидним ставленням до виконання певної роботи, брадикардією, зниженням метаболізму тощо;

– **стрес –** детермінований участю спортсмена в змаганнях, це психофізіологічний стан особистості у відповідальній ситуації, переживання атлета за результат своєї роботи, адекватна реакція психіки на зовнішні подразники тощо;

– **стан невпевненості –**якрезультат оцінки індивідуального виступу спортсмена в майбутніх змаганнях. Якщо одноборець упевнений у собі й у власних можливостях, то під час поєдинку в більшості випадків бажаний результат обов'язково досягається;

– **стан фрустрації –** стан людини, який виражається в характерних особливостях переживання та поведінки, що обумовлені об'єктивною неможливістю подолати труднощі, які виникають на шляху до

досягнення поставленої мети. Тому, для покращення спортивних результатів і оптимізації спортивної форми одноборців та формування лабільної нервової діяльності, врахувавши рекомендації фахівців у сфері психології спорту (Є. М. Хекалова, Ю. А. Шуліки, Г. Д. Горбунова, А. Є. Тараса та ін.) у практику підготовки спортсменів національних збірнихз різних видів боротьби ми пропонуємо впровадити низку рекомендацій. Дані рекомендації спрямовані до виконання, як тренерами ,так і членами національних збірних команд з різних одноборств.

Для запобігання**непокійливості** в одноборців рекомендується:

– розвиток морально-вольових якостей;

– забезпечення спортсмена перед відповідальним стартом необхідною інформацією, для прийняття адекватного рішення;

– формування в атлета адекватної самооцінки;

– розвиток емоційної стійкості;

– формування балансу між домаганнями спортсмена та його можливостями;

– емоційна підтримка атлета перед відповідальним стартом з боку тренерів національної збірної, особистого наставника, рідних і друзів.

Для запобігання **фрустрації** слід дотримуватися таких рекомендацій:

– зменшення ризику появи непокою в індивидів зі слабкою нервовою системою;

– зменшення ризиків прояву агресивної поведінки в осіб зі швидко збуджуваною нервовою системою;

– формування балансу між домаганнями спортсмена та його можливостями в даний момент;

– запобігання повторних невдач спортсменів під час виступу їх на змаганнях, під час вивчення нової вправи тощо;

– розвиток вольових якостей;

– зниження емоційної дратівливості тощо.

Монотонію дають можливість подолати т акі заходи:

– урізноманітнення змісту тренувальних занять;

– включення інноваційних елементів у тренувальний процес;

– проведення навчально-тренувальних занять у різних умовах і на різних спортивно-тренувальних базах;

– проведення самостійних тренувальних занять без впливу та з поточним контролем тренера;

– підвищення мотивації спортсменів;

– виокремлення поетапних цілей та завдань тренувального заняття, його поділ на самостійні блоки, серії, завдання;

– чергування різних видів діяльності під час тренувального заняття;

– пропорційне збільшення темпу виконання навантаження до об'єму запланованої роботи тощо.

Стан психічної пересиченості може виникати слідом за монотонією і протікати самостійно. Основним напрямом подолання психічної перенасиченості – фахово організований тренувальний процес із використанням різних форм мінливості: хвилеподібний, ударний, маятникоподібний. При цьому тренер, який проводить заняття, повинен контролювати зворотну реакцію організму на тренувальне навантаження і з появою перших ознак монотонії та психічної пересиченості, негайно переглянути зміст тренування, та усунути причини негативного психічного стану.

У якості запобіжних заходів для подолання **страху** фахівці декларують такі рекомендації:

–організація тренувальних занять з застосуванням принципів доступності, послідовності алгоритмізації навчання та ін.;

–урахування ступеня підготовленості спортсмена до вивчення складно-координаційних вправ тощо;

–розвиток вольових якостей;

–формування стійких стереотипів;

–запобігання травматизму;

–використання методик аутосуґестії та ін.

Для усунення причин виникнення у спортсменів **стресових станів** пропонуємодотримуватися таких рекомендацій:

–виключення надзвичайних зовнішніх подразників;

–зменшення максимальних фізичних і психічних навантажень;

–баланс між домаганнями спортсмена та його можливостями;

–розвиток вольових якостей;

–підвищення стійкості у спортсменів до стресових детермінацій;

–виключення надмірних зовнішніх стимуляторів спортсменів перед змаганнями тощо.

А також ми пропонуємо запрошувати психологів перед відповідальними змаганнями для тематичних бесід, індивідуальних занять, тренінгів, проведення тестування тощо з метою усунення психічних причин, які шкодять досягненню нашими спортсменами максимальних результатів у спорті вищих досягнень. На нашу думку, використання запропонованих рекомендацій та заходів, допоможуть подолати психологічні причини поразок наших одноборців на міжнародних змаганнях.

Перспективою подальшого наукового пошуку має стати впровадження даних рекомендацій у практику роботи провідних тренерів з одноборств, для формування психологічної стійкості своїх вихованців під час офіційних змагань, а також у період підготовки до них. Одержану інформацію ми пропонуємо використовувати для лекційних і практичних занять із навчальної дисципліни «Психологія спорту».

ЛІТЕРАТУРА

1. Бочелюк В. Й. Психологія спорту. Навчальний посібник. / В. Й. Бочелюк, О. А. Черепєхіна. – К. : Центр учбової літератури, 2007. – 224 с.

2. Горбунов Г. Д. Психопедагогика спорта [Текст] – 3-е изд., испр. / Г. Д. Горбунов. – М. : Советский спорт, 2007. – 296 с.

3. Клименко В. В. Психологія спорту : навч. псосіб. для студ. вищ. навч. закл. / В. В. Клименко. – К. : МАУП, 2007. – 432 с.

4. Кретти Б. Дж. Психология в спорте / Б. Дж. Кретти. – М. :ФиС, 1978. – 224 с.

5. Озеров В. П. Психомоторное развитие спортсменов / В. П. Озеров. – Кишинёв: Штинца, 1983. – 40 с.

6. Ондрей Кондаш. Хвилювання: страх перед випробовуваннями / Кондаш Ондрей. – К. : Радянська школа, 1981. – 168 с.

7. Психология спорта: Хрестоматия / Сост.-ред. А. Е. Тарас / М. : АСТ; Мн. : Харвест, 2007. – 352 с.

8. Сурков Е. Н. Психомоторика спортсмена / Е. Н. Сурков. – М. : ФиС, 1984. – 120 с.

9. Хекалов Е. М. Неблагоприятные психические состояния спортсменов, их диагностика и регуляция : учебное пособие. – 2-е изд. / Е. М. Хекалов. – М. : Советский спорт, 2003. – 64 с.

10. Ю. А. Шулика. Психолого-педагогические проблемы повышения специальной выносливости в единоборствах / Ю. А. Шулика // Теория и практика физической культуры: всероссийский научно-теоретический журнал. – М. : Научно-издательский центр «Теория и практика физической культуры и спорта», 2004. – № 8. – С. 35–36.

РЕЗЮМЕ

Лазоренко С. А., Чхайло Н. Б., Романова В. Б. Психоэмоциональная подготовка единоборцев в спорте высших достижений.

Спорт высших достижений – многофакторная система подготовки высококлассных атлетов, которые представляют нашу страну на представительных соревнованиях различного уровня: на Олимпийских играх, чемпионатах мира и континентальных первенствах, на международных турнирах и т.д. Эта система представлена многими факторами, от которых зависит спортивный результат. Многие отечественные специалисты по подготовке высококлассных атлетов разрабатывают план подготовки к соревнованиям, учитывая технико-тактические возможности спортсмена, создают специальный тренировочный режим для подчинённых, организовывают контроль и рациональную диету, игнорируя психоэмоциональное состояние своих воспитанников. А современные научные исследования констатируют, что главная причина поражений наших единоборцев на международных состязаниях лежит в плоскости психологии.

Поэтому в данной статье мы сделали анализ современных научных исследований и научно-методической литературы, выделив психоэмоциональные факторы, которые мешают нашим спортсменам достичь высоких индивидуальных результатов, а также указали способы их преодоления.

Ключевые слова: *психология спорта, психоэмоциональная подготовка, психологическое состояние, психологическая атмосфера, стресс.*

SUMMARY

Lazorenko S., Chkhaylo M., Romanova V. Psycho-emotional preparation of single combats in sport of highest achievements.

Sport of highest achievements is a multiple-factor system of training of high quality athletes who represent our country at representative competitions of various level: at the

Olympic Games, the World Cups and continental superiority, at the international tournaments and so forth. Such athletes are a part of national teams of Ukraine, the national teams of sports and sports societies, a number of the strongest people of different regions of our country.

The leading trainers who carry honorary titles "The honored trainer of Ukraine" are engaged in their preparation and are leading experts of the highest category from the sports. But unfortunately, most of the experts in training of highly skilled athletes, place the main emphasis on technical and tactical preparation, ignoring psycho-emotional training of the subordinates. And modern scientific researchers note that the main reason of defeats of our combat athletes at the international competitions lies in the psychological factor.

Psycho-emotional preparation in sport of highest achievements, and especially in single combats, for today, does not receive proper attention that is the main factor through which a large number of athletes at official competitions aren't capable to show the result, greatest possible for themselves and to occupy the first place on a podium.

Therefore in this article, we made the analysis of modern scientific researches and scientific and methodological literature and allocated the psycho-emotional factors disturbing our athletes in their achievement of high results and also specified the ways of their overcoming.

The prospect of further research should be the implementation of these recommendations in practice of the leading trainers in martial arts, for the formation of psychological stability of their children during the official competitions, as well as in preparation for them. We propose to use the obtained information for lectures and practical classes on the discipline "Psychology of sports".

Key words: *sport psychology, psycho-emotional preparation, mental state, psychological atmosphere, stress.*

УДК 377.013.42

В. В. Любарець
Школа юних лідерів громадянського суспільства

ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ЮНОГО ЛІДЕРА ГРОМАДЯНСЬКОГО СУСПІЛЬСТВА

У публікації означено особливості соціалізації особистості як необхідну передумову підготовки юних лідерів громадянського суспільства. Здійснено аналіз різних підходів учених до питань соціалізації юних лідерів громадянського суспільства. Висвітлено ключові питання актуальної проблеми сьогодення – соціалізації юних лідерів громадянського суспільства та визначення інноваційних аспектів педагогізації освітнього середовища формування сучасного лідера громадянського суспільства. Означено необхідність створення єдиного інноваційного освітнього середовища: Школа – Вищий навчальний заклад – Громадська організація. Встановлено необхідні шляхи оптимізації процесу соціалізації юних лідерів громадянського суспільства. Визначено організаційно-педагогічні умови, спрямовані на соціалізацію учасників інноваційного інформаційно-освітнього середовища. Окреслено подальші об'єкти дослідження в соціалізуючому інформаційно-освітньому середовищі формування юного лідера громадянського суспільства.

Ключові слова: *соціалізація, соціальна компетентність, особистість, інформаційно-освітнє середовище, юний лідер громадянського суспільства.*

Постановка проблеми. Нині проблема соціалізації молодого покоління є надзвичайно актуальною, оскільки саме в період становлення

особистості формуються їх лідерські позиції в громадянському суспільстві. Однією з неодмінних передумов формування юних лідерів має бути їх громадська активність. На сучасній тернині сьогоденного суспільства продовжується хід становлення й утвердження громадських організацій як інституту соціалізації нової генерації.

Формування в підлітків і молоді громадської активної позиції є однією з головних задач у сучасній освіті. Вирішення якої відображається на направленості освітньої діяльності, а саме здатності до ефективної соціалізації її учасників, що потребує більш ретельного вивчення.

Аналіз актуальних досліджень. Науковий пошук із даної проблеми дав можливість систематизувати результати досліджень науковців: проблеми соціалізації в процесі встановлення особистості (Л. Виготський, С Максименко, Ж Піаже); багато праць розкривають вікові особливості перебігу процесу соціалізації (Л. Божович, І. Кон, В. Мейлі, Н. Чепелєва); питання взаємодії особистості й освітнього середовища (В. Москалець, Т. Щербан); акмеологічний аспект як органічну єдність процесу становлення особистості (Л. Орбан-Лембрик, О. Панасюк), аналіз структурно-функціонального апарату соціалізації (Г. Балл, А. Дмитренко, М. Корнєв), питання застереження десоціалізації підлітків (В. Ілійчук, В. Кушнірюк, В. Оржеховська). Незважаючи на те, що соціалізація дітей і молоді знаходиться в полі зору науковців, не вистачає досліджень, які б означували проблеми соціалізації саме юних лідерів громадянського суспільства.

Мета статті полягає у висвітленні ключових питань актуальної проблеми сьогодення – соціалізації юних лідерів громадянського суспільства та визначенні інноваційних аспектів педагогізації освітнього середовища формування сучасного лідера громадянського суспільства.

Виклад основного матералу. Освіта – основа інтелектуального, культурного, духовного, соціального, економічного розвитку суспільства і держави. Її метою є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей, формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу, підвищення освітнього рівня народу, забезпечення народного господарства кваліфікованими фахівцями [5].

Головними завданнями освіти в Україні є виховання громадянина України, формування особистості вихованця, розвиток його здібностей і обдарувань, наукового світогляду; підготовка їх до подальшої освіти та трудової діяльності; виховання поваги до Конституції України, державних символів України, прав і свобод людини та громадянина, почуття власної гідності, відповідальності перед законом за свої дії, свідомого ставлення до обов'язків людини та громадянина; реалізація права вихованців на вільне формування політичних і світоглядних переконань; виховання

шанобливого ставлення до родини, поваги до народних традицій і звичаїв, державної та рідної мови, національних цінностей Українського народу та інших народів і націй; виховання свідомого ставлення до свого здоров'я та здоров'я інших громадян як найвищої соціальної цінності, формування гігієнічних навичок і засад здорового способу життя, збереження та зміцнення фізичного та психічного здоров'я.

Особистість людини формується й розвивається в результаті впливу багаточисленних факторів: об'єктивних і суб'єктивних, природних і суспільних, внутрішніх і зовнішніх, незалежних і залежних від волі та свідомості людей, які діють стихійно або згідно визначеної мети. При цьому сама людина не уявляє собою пасивну істоту, яка фотографічно відображає зовнішній вплив [8, 10].

Соціальне становлення відбувається під стихійним або цілеспрямованим впливом величезної кількості відповідних суспільних структур та інститутів, виховна роль яких по-різному виявляється на вікових стадіях цього процесу. Важливим виховним фактором є найближче соціальне оточення, у якому проходить життя й діяльність учня, тобто середовище у вузькому розумінні цього слова – сім'я, дитячий колектив, товариші, дорослі люди, з якими безпосередньо спілкуються школярі [1, 22].

Соціалізація – процес і результати засвоєння людиною історично створених соціальних норм і культурних цінностей (конструктивних і саморуйнівних), що передбачають його включення в систему суспільних відносин та самостійне відтворення цих відносин [12, 183].

Соціалізація – процес двосторонній. З одного боку, індивід засвоює соціальний досвід, цінності, норми, установки, властиві суспільству й соціальним групам, до яких він належить, а, з іншого – активно залучається до системи соціальних зв'язків і набуває соціального досвіду. М. Євтух та О. Сердюк зазначають, що мета соціалізації полягає в тому, щоб допомогти вихованцеві вижити в суспільному потоці криз і революцій: екологічних, енергетичних, інформаційних, комп'ютерних тощо, оволодіти досвідом старших, осягнути своє покликання, визначити власне місце в суспільстві, самостійно знайти шляхи найефективнішого самовизначення в суспільстві. У цей час людина прагне до самопізнання, самоосмислення, саморегуляції, самовдосконалення, самооцінювання й особливо самореалізації [3, 55].

Розглядаючи сутність поняття «соціалізація особистості», слід зауважити, що між ученими немає єдності, насамперед, у його визначенні. Так, М. Фіцула з урахуванням сучасних досліджень педагогіки та психології ототожнює це поняття з терміном «соціальне становлення» [11].

Інша група вчених (Л. Сохань, І. Єрмаков, Л. Максименко, П. Кравчук, О. Сухомлинська) розглядають цей процес як формування соціальної компетентності, обізнаності, поінформованості, досвідченості в колі питань, пов'язаних із її функціюванням у людському оточенні [2].

Значний внесок у розробку вітчизняної теорії лідерства зробили Д. Ельконін, Р. Кричевський, Л. Уманський. Зокрема, Л. Уманський визначає лідерство як явище активного ведучого впливу особистості – члена групи – на групу в цілому [10].

Володіння позицією лідера, на думку Р. Кричевського, може бути зумовлено реалізацією особистістю певних якостей, які виступають ціннісними для групи [6].

Поміж зарубіжних досліджень психолого-педагогічних аспектів лідерства вчені (Е. Богардуса, Д. Мак Грегора, Р. Стогділла) переважно у своїх роботах спиралися на один підхід до аналізу лідерства, домінуючий під час виконання дослідження, на який впливали певні соціокультурні фактори. Концептуальну основу технології склали наукові психологічні положення про сутність і закономірності розвитку особистості (Д. Ельконін, Е. Еріксон), про психологічний зміст і закономірності виховання (І. Бех, Г. Костюк), принципи системного підходу до вивчення психічних явищ і педагогічних процесів (С. Архангельський, В. Беспалько, О. Скрипченко), психолого-педагогічні принципи впровадження в освітню практику особистісно орієнтованих педагогічних технологій, синтетична теорія лідерства, теорія лідерства як способу групової диференціації, теорія лідерських ролей, теорія ціннісного обміну як механізму висування особистості на лідерську позицію у групі (Р. Кричевський).

Нагальним чинником у процесі формування юного лідера громадянського суспільства є вплив на його свідомість. Отже, процес соціалізації юного лідера громадянського суспільства займає вирішальне значення в процесі формування лідерських якостей особистості.

Із соціологічної точки зору особистість є не тільки наслідком, але й причиною соціально етичних дій, учинених у даному соціальному середовищі. Лідер, з одного боку, інтегрує соціальні відносини навколишнього середовища, а з іншого боку – виробляє своє особливе ставлення до зовнішнього світу. Таким чином, відбувається взаємодія, в окремих випадках, – взаємодія соціальних груп.

О. Жорнова акцентує увагу на здатності особистості забезпечувати самозміну засобами звичної активності, що проявляється як ефективний вплив на життєдіяльність інших громад, переосмислення, усвідомлення існування інших культурних значень раніше привласненого сенсу життєдіяльності [4, 93].

Актуалізований сучасними соціокультурними трансформаціями, процес соціалізації особистості М. Степаненко вбачає як здатність адекватно й відповідально реагувати на стрімкі соціальні перетворення, вміння використовувати набуті знання, навички й уміння відповідно до різних життєвих ситуацій, як існуючих, так і очікуваних [7].

Лідер у соціумі оволодіває звичаями, традиціями й нормами певної громадської спільноти, відповідно формується мислення, властиві даній громаді.

Нині діяльність школи в Україні змінюється, умовою побудови її моделі як соціально-педагогічного комплексу є соціальне становлення та розвиток творчого потенціалу особистості учня, діяльність якого базується на захопленнях і потребах. Цінністю такої інноваційної освітньої моделі є усвідомлення кожним учасником навчально-виховного процесу пріоритетних принципів освіти: рівність умов кожної людини для повної реалізації її здібностей, таланту та всебічного розвитку; гуманізація й демократизація; пріоритетність загальнолюдських духовних цінностей над політичними і класовими інтересами; органічний зв'язок із національною історією, культурою, традиціями; незалежність державної системи освіти від політичних партій, інших громадських і релігійних організацій; науковий і світський характер освіти в державних навчально-виховних закладах; інтеграція з наукою та виробництвом, взаємозв'язок з освітою інших країн; гнучкість і прогнозованість системи освіти; єдність і наступність системи освіти; безперервність і різноманітність системи освіти; відповідність освіти світовому рівню; поєднання державного управління та громадського самоврядування в системі освіти [5].

Серед домінуючих підходів соціалізації сучасних лідерів громадянського суспільства є залучення учнів до спеціально організованого, насиченого освітнього процесу, тобто забезпечення спеціалізованої підготовки старшокласників на основі їх індивідуальних особливостей і здібностей, пізнавальних інтересів і потреб, свідомого вибору напряму професійного самовизначення, самореалізації та успішної соціалізації.

Зокрема, процес соціалізації юних лідерів передбачає створення й дотримання організаційно-педагогічних умов, спрямованих на соціалізацію учнів у навчально-виховному середовищі:

- забезпечення реалізації інваріативної та варіативної частин навчального процесу із залученням громадських організацій (ГО) та вищих навчальних закладів (ВНЗ), як практичної реалізації філософсько-освітнього аспекту формування юного лідера громадянського суспільства;

- конструювання пізнавального профорієнтаційного матеріалу на основі принципів системності, послідовності й наступності;

- реалізація творчих зв'язків із батьками й керівниками, представниками громадських організацій, представниками позашкільних навчальних закладів;

- формування соціальної компетентності та лідерських якостей учасників на засадах особистісно орієнтованого виховання з урахуванням специфіки та розвитку мотивації лідерства.

Середовище – це комплекс зовнішніх явищ, які стихійно діють на людину та значною мірою впливають на розвиток [9, 53–55]. Процес соціалізації юного лідера відбувається в середовищі.

Ефективність соціалізації юних лідерів громадянського суспільства забезпечується цілісною сукупністю об'єктивних і суб'єктивних умов, які визначають динаміку розвитку особистості в освітньому просторі Школа-ВНЗ-ГО.

Отже, назрілим є завдання створення освітньої платформи для підготовки юних лідерів громадянського суспільства, яка оптимізує створення єдиного ціннісного інформаційно-освітнього середовища Школа-ВНЗ-ГО, інноваційні зміни якого впливають на формування лідерських якостей і готовності юнацтва до взаємодії із соціумом.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, подальшими об'єктами дослідження в соціалізуючому інформаційно-освітньому середовищі формування юного лідера громадянського суспільства можуть бути:

– створення позашкільного навчального закладу – Школи юних лідерів громадянського суспільства;

– зміст освіти (варіативна частина, збагачена соціалізуючими курсами, факультативами);

– системи організації навчально-виховного процесу (позашкільною, поурочною, модульною, віртуальною);

– управлінська діяльність (корпоративна культура, аксіологічний, синергетичний, акмеологічний підходи, лідерство в освіті, самоврядування);

– зміст профорієнтаційної роботи (допрофільне, профільне навчання);

– співпраця із соціумом (родинно-шкільне виховання, взаємодія із соціальними інститутами, органами виконавчої влади, місцевого самоврядування, громадські організації);

– співпраця з науковими, науково-методичними установами (додаткова професійна освіта, набуття соціальної компетентності, експериментальна робота, висвітлення й передача перспективного педагогічного досвіду тощо).

ЛІТЕРАТУРА

1. Аракелова Г. Г. Учителям и родителям о психологии подростка : науч.-попул. [Text] / под ред. Г. Г. Аракелова. – М. : Высш. шк., 1990. – 304 с.

2. Дорошенко К. Г. Виховання гуманістичного ідеалу старших підлітків у позакласній діяльності : автореф. дис. … канд. пед. наук 13.00.07 / К. Г. Дорошенко ; Ін-т пробл. виховання АПН України. – К., 2003. – 20 с.

3. Євтух М. Б. Соціальна педагогіка : підручник / М. Б. Євтух, О. П. Сердюк. – 2-ге вид., стереотип. – К. : МАУП, 2003. – 232 с.

4. Жорнова О. І. Соціокультурна компетентність студентів в контексті оминання «слабких ланок» сучасного освітнього процесу / О. І. Жорнова // Вища освіта України. –

Додаток 3 (Т. 3), 2006. – Тематичний випуск «Вища освіта у контексті інтеграції до європейського простору». – С. 93–100.

5. Закон України про освіту [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.rada.gov.ua.

6. Кричевский Р. Л. О механизме детерминации статуса личности в социальной группе / Р. Л. Кричевский // Проблемы формирования ценностных ориентаций и активности личности в её онтогенезе : межвуз. сб. науч. трудов. – М. : МГПИ им. В. И. Ленина, 1987. – С. 128–143.

7. Сорокин П. А. Социокультурная динамика / П. А. Сорокин // Человек. Цивилизация. Общество / общ. ред., сост. и предисл. А. Ю. Согомонов : пер. с англ. – М. : Политиздат, 1992. – С. 427–504.

8. Соціалізація дітей та учнівської молоді в сучасному освітньому просторі : методичні рекомендації щодо реалізації обласної науково-методичної проблеми. – Херсон : Херсонська академія неперервної освіти, 2013. – 48 с.

9. Социальная педагогика: Курс лекций : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под общ. ред. М. А. Галагузовой. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 416 с.

10. Уманский Л. И. Психология организаторской деятельности школьников / Л. И. Уманский. – М. : Просвещение, 1980. – 160 с.

11. Фіцула М. М. Педагогіка : навчальний посібник / М. М. Фіцула. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2002. – 192 с.

12. Шацкий С. Т. Роль среды в педагогическом процессе / С. Т. Шацкий // Народное образование. – М., 1964. – С. 179–184.

РЕЗЮМЕ

Любарец В. В. Особенности социализации юного лидера гражданского общества.

В публикации отмечены особенности социализации личности как необходимую предпосылку подготовки юных лидеров гражданского общества. Осуществлен анализ различных подходов ученых к вопросам социализации в контексте обучения и воспитания личности. Освещены ключевые вопросы актуальной проблемы современности – социализации юных лидеров и определении инновационных аспектов педагогизации образовательной среды формирования современного лидера гражданского общества. Отмечены необходимость создания единой инновационной информационно-образовательной среды: Школа – Высшее учебное заведение – Общественная организация. Установлены необходимые пути оптимизации процесса социализации современных лидеров гражданского общества. Определены организационно-педагогические условия, направленные на социализацию участников учебно-воспитательной среды. Определены дальнейшие объекты исследования в социализирующей информационно-образовательной среде формирования юного лидера гражданского общества.

***Ключевые слова**: социализация, социальная компетентность, личность, информационно-образовательная среда, юный лидер гражданского общества.*

SUMMARY

Liubarets V. The peculiarities of socialization of a young leader of civil society.

The peculiarities of socialization of the personality are marked in a publication, which are necessary pre-condition of preparation of young leaders of civil society. The analysis of different approaches of scientists on the questions of socialization in the context of studies and education of the personality is carried out. Certainly, due to socialization a man is brought over to society, mastering customs, traditions and norms of certain social

association, corresponding ways of thinking, peculiar to this culture, standard of behavior, form of rationality and sensuality.

The key questions of the present time socialization of young leaders of civil society are reflected and the innovative aspects of pedagogization of educational environment of forming modern leaders of civil society are characterized. The necessary ways of optimization of the process of socialization of modern leaders of civil society are marked: bringing students to the saturated specially organized educational process; elucidation to the process participants of the socially approving behavior models, providing them by clear vital reference-points; realization of own individually-typology features and their realization by the teachers in communicative activity; students' motivation of achievement forms in educational activity of the participants in their co-operation has a correction of communicative deformations; exposure of age and individual features of students that influence the process of their socialization. The necessity of creation of the innovative information-educational environment of forming of a young leader of civil society is certain: School Higher educational establishment, Public organization. Efficiency of socialization of young leaders of civil society is provided by integral totality of objective and subjective terms that determine the dynamics of development of the personality in information-educational space. Task of creation of educational platform for preparation of young leaders of civil society that optimizes combination of innovative technologies of studies with making of the scientifically reasonable system of mental and ethical and social pedagogical education of young leaders of spiritual creative nation is proved. The organizational-pedagogical terms connected with socialization of participants of educational environment are defined. The further objects of research are outlined in the socializing information-educational environment of forming young leaders of civil society.

***Key words**: socialization, social competence, personality, information-educational environment, young leader of civil society.*

УДК 371.315.2

В. В. Неліпович
Кіровоградський державний педагогічний
університет імені Володимира Винниченка

САМОРОБНЕ ОБЛАДНАННЯ ДЛЯ ДОСЛІДЖЕННЯ ТВІСТ-ЕФЕКТА РІДКОГО КРИСТАЛА В ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ

У статті аналізується наявний фізичний експеримент, який розроблений та використовується в деяких вищих навчальних закладах під час вивчення фізичних властивостей рідких кристалів. Пропонується оригінальне саморобне обладнання для вивчення твіст-ефекта в нематичних рідких кристалах. Подається методика перетворення рідкокристалічного індикатора Motorola V50, із мобільного телефону, що вийшов із ладу, з метою отримання навчальної оптичної комірки, придатної для вивчення властивостей твіст-ефекта в рідкому кристалі. Описано властивості твіст-ефекта, на якому базується робота переважної більшості рідкокристалічних індикаторів відображення інформації. Розроблено лабораторну роботу фізичного практикуму та методику її проведення, яка може бути реалізована під час вивчення рідких кристалів й у шкільному курсі фізики та сприятиме глибокому засвоєнню й усвідомленню школярами фізичних властивостей і явищ, які лежать в основі роботи сучасних пристроїв відображення інформації, що функціонують на базі рідких кристалів. Досліджено основні фізичні параметри оптичної комірки заповненої нематичним рідким кристалом твіст структури. Результати лабораторної

роботи оформлено у вигляді таблиці та відповідних графіків, що дозволило визначити порогову напругу твіст-ефекта нематичного рідкого кристалу.

Ключові слова: *рідкий кристал, твіст-ефект, фізичний практикум, шкільний курс фізики, саморобне обладнання.*

Постановка проблеми. Сучасні досягнення фізичної галузі науки, що вивчає фізику рідких кристалів (РК), стрімко впроваджуються в повсякденне життя людини протягом останніх 20 років. Поряд із тим дана галузь не повною мірою представлена в курсі фізики загальноосвітньої середньої школи й особливо в аспекті забезпечення наочними та практичними засобами навчання. Адже різностороннє застосування методів навчання є необхідною умовою всебічного розвитку учнів та формує стійкий інтерес до фізичних явищ та процесів, що вивчаються.

Аналіз актуальних досліджень навчально-методичної літератури, яка стосується вивчення фізики РК, дає можливість окреслити напрями, у яких вирішуються питання створення й відтворення як демонстраційних дослідів, так і робіт фізичного практикуму з даної тематики.

Система демонстрацій, що розкриває властивості рідких кристалів, вперше в методичній літературі була описана в 1948 році професором А. Б. Млодзієвським, який розробив методику використання рідкокристалічних матеріалів під час лекційного демонстрування, яке проводилося у вищих навчальних закладах на основі оригінальних дослідів: фазові переходи рідких кристалів; аномальне повернення площини поляризації РК; монотропність РК; мієлінові форми. При цьому використовувався кристалізаційний мікроскоп та спеціальний освітлювач [6, 146–153].

У 1978 році О. П. Капустін розробив та запропонував власні оригінальні досліди з використанням РК – плівки, що дозволяла візуалізувати інфрачервоне випромінювання від різних теплових джерел (лампа розжарення, долоня руки, електропіч тощо), при цьому на поверхні плівки утворювалися досить чіткі яскраві спектральні кольори [5, 340–344].

Дещо інші демонстраційні досліди розробили в 1980 році працівники Івановського державного університету – Л. Шабишев та Л. Валькова. Ними вперше була запропонована установку для лекційного демонстрування рідкокристалічних матеріалів [11, 92–95], основною частиною якої був нагрівальний столик, що дозволяв спостерігати поведінку досліджуваної речовини за різних температур, а відтак і в різних фазових станах. Для демонстрування дослідів з РК використовувався універсальний проекційний апарат ФОС та деталі з набору з інтерференції і дифракції світла (диски-ширми), а також деталі із набору поляризації світла – поляроїди. За допомогою запропонованої демонстраційної установки досліджували також своєрідні текстури різних рідких кристалів та за їх виглядом визначали тип РК. Це дозволило знайомити студентів із поляризаційно-мікроскопічним

методом дослідження РК речовин, який, як науковий метод експериментального дослідження, досить широко використовується в науці.

Оригінальні досліди для демонстрації властивостей рідких кристалів з використанням саморобного обладнання були запропоновані в 1989 р. учителем фізики Г. Т. Горбуновим: демонстрація рідкокристалічного стану; демонстрація електрооптичного явища (динамічне розсіювання світла) в рідкому кристалі [2, 78–80].

У 1992 році В. Ф. Савченко та М. І. Гриценко розглядають можливість використання рідкокристалічних термоіндикаторів у навчальному фізичному експерименті [9].

Більш детально й комплексно до вирішення проблеми створення навчального експерименту, який відтворював основні властивості РК, підійшли М. І. Гриценко та О. П. Ситников. Ними була розпочата робота з розробки лабораторного практикуму для студентів фізичних спеціальностей педагогічних ВНЗ [3], у результаті чого було створено та описано сім лабораторних робіт, які проводилися на базі Чернігівського державного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка [10]: вивчення фазових переходів у рідких кристалах за зміною текстур; перехід Фредерікса в електричному полі (S-ефект); кероване електричним полем подвійне променезаломлення в нематичному рідкому кристалі (B-ефект); електрооптичні ефекти в нематичних рідких кристалах під впливом електричного струму провідності; холестерико-нематичний перехід у нематичному рідкому кристалі з індукованою спіральною структурою; дослідження температурної залежності питомої електропровідності рідких кристалів; селективне відбивання світла холестеричними рідкими кристалами.

Згодом, у 2013 р. М. І. Гриценком разом з авторським колективом розроблений лабораторний практикум для студентів ВНЗ [4], у якому описано методику проведення десяти лабораторних робіт. Фактично даний посібник є продовженням серії попередніх та містить такі нові роботи: вивчення кроку холестеричної спіралі методом дослідження текстури холестериків; вимірювання коефіцієнтів в'язкості Мієсовича в нематиках методом Стокса.

З метою ефективного ознайомлення старшокласників з фізичними основами рідких кристалів та прикладами практичного їхнього використання С. П. Величко та В. В. Неліпович на базі Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка розробили комплекс методичного забезпечення [1], який розкриває основні теоретичні відомості про фізику РК та включає серію демонстрацій і низку робіт фізичного практикуму, що представлені у вигляді програмного педагогічного засобу (ППЗ) «Віртуальна фізична лабораторія з вивчення властивостей рідких кристалів» [7]. Демонстраційний експеримент в умовах віртуальної фізичної лабораторії дозволяє відтворити сім

демонстраційних дослідів. При цьому користувач самостійно збирає демонстраційну установку та активно впливає на зміну параметрів досліджуваного об'єкта, що дозволяє максимально наблизити експеримент, що моделюється на моніторі комп'ютера, до реального.

Запропонований фізичний практикум на основі розробленого ППЗ представлений п'ятьма лабораторними роботами, під час виконання яких користувач активно змінює параметри досліджуваної установки та фіксує відповідні покази приладів для подальшої їх обробки.

Згодом автори запропонували факультативний спецкурс «Рідкі кристали та їх властивості» [8] та його методичне забезпечення, що дозволяє повноцінно вивчати фізику РК у шкільному курсі, а саме запропоновано програму, тематичне та поурочне планування факультативних занять спецкурсу. Причому в розроблених і запропонованих методичних рекомендаціях містяться практичні поради з підготовки, організації і проведення практичних та лабораторних занять, наводиться набір завдань у вигляді тестів для проведення контролю знань учнів, перелік тем індивідуальних дослідницьких завдань для розширення змісту та активізації пошукової навчальної діяльності школярів. Переважна більшість демонстрацій та лабораторні роботи проводяться на базі ППЗ «Віртуальна фізична лабораторія з вивчення властивостей рідких кристалів» [7]. Таким чином, за відсутності в шкільному фізичному кабінеті необхідного навчального обладнання принцип наочності реалізується досить ефективно засобами інформаційно-комунікаційних технологій.

Отже, аналізуючи розглянуті навчальні досліди, можна стверджувати, що, по-перше, одночасно з включенням теоретичного матеріалу про рідкі кристали в курс загальної фізики та шкільний курс фізики відбувалася розробка відповідного навчального фізичного експерименту, який мав на меті забезпечити принцип наочності під час викладання нового матеріалу. По-друге, незважаючи на труднощі в розробці та створенні навчальних дослідів, що обумовлено потребами в забезпеченні доступності сприйняття сутності фізичних основ рідкокристалічних матеріалів, багато дослідників досягли в цьому питанні певних успіхів. По-третє, навчальний фізичний експеримент, що стосується фізики РК, більшою мірою спрямований на забезпечення викладання загального курсу фізики у ВНЗ. По-четверте, можна констатувати відсутність будь-якого шкільного фізичного обладнання для забезпечення експериментального вивченні фізики РК у загальноосвітніх навчальних закладах, що створює проблеми в засвоєнні та усвідомленні школярами фізичних законів і явищ, які мають місце в рідких кристалах особливо в аспекті їх практичного використання для відображення інформації.

Мета статті. Для вивчення та розуміння явищ, що відбуваються в сучасних пристроях, які працюють на відображенні інформації за

допомогою РК-дисплея (зокрема, мобільні телефони, смартфони, планшети, нетбуки, ноутбуки, телевізори з РК-дисплеями тощо) і стали невід'ємними атрибутами в повсякденному житті, нами розроблено та запропоновано саморобне обладнання, що дозволяє провести досить серйозне навчальне дослідження. Причому створення даного саморобного обладнання є доступним для більшості вчителів фізики.

Виклад основного матеріалу. Робота переважної більшості сучасних пристроїв відображення інформації з використанням РК-дисплеїв базується на явищі твіст-ефекта, який спостерігається в нематичному рідкому кристалі (НРК) з додатною анізотропією діелектричної проникності ($\Delta\varepsilon>0$), що має твіст-орієнтацію. При твіст-орієнтації молекули РК, що знаходиться в оптичній комірці (ОК), вибудовуються у вигляді ¼ витка спіралі (рис. 1а). Якщо уявно розбити таку структуру РК у комірці на шари, що є паралельними до обмежуючих поверхонь комірки, то при переході від одного шару до іншого спостерігатимемо поворот молекул РК на невеликий кут. Така комірка є оптично активною, тобто повертає площину поляризації падаючого плоскополяризованого пучка на кут π/2 і володіє двопроменезаломлюючими властивостями. Причому, поворот площини поляризації відбувається за умови:

$$\lambda << (n_н - n_з)P_o\,, \qquad (1)$$

де λ – довжина падаючої хвилі на твіст-структуру, $n_з$ і $n_н$ – відповідно показники заломлення для звичайного і незвичайного пучків, P_o – крок спіралі молекул рідкого кристала.

У нашому випадку $P_0 = 4\cdot d$, де d – товщина оптичної комірки.

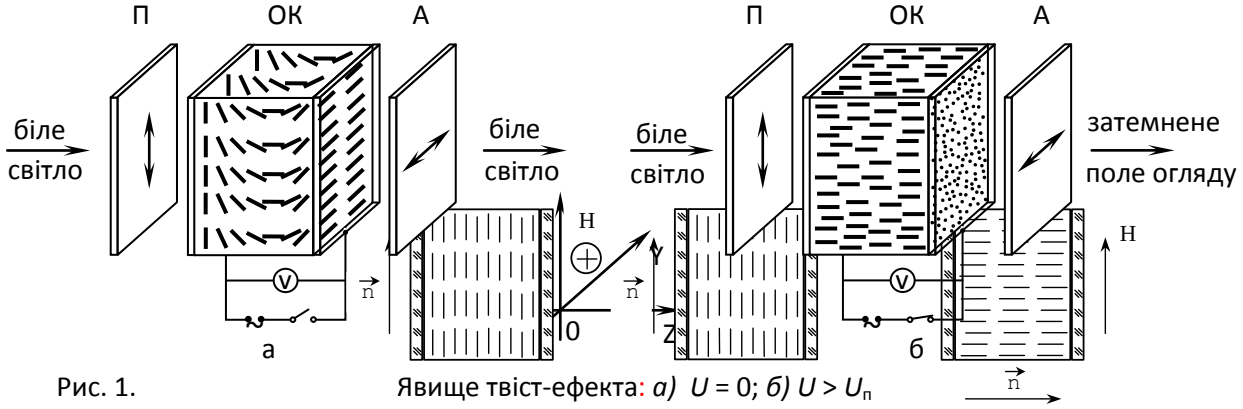


Рис. 1. Явище твіст-ефекта: *а)* $U = 0$; *б)* $U > U_п$

Тому умову (1) можна записати у вигляді

$$\lambda \ll (n_н - n_з)d\,. \qquad (2)$$

Умова (2) виконується для всіх хвиль видимого діапазону, коли використовуються оптичні комірки товщиною 10 мкм і більше.

Якщо на таку оптичну комірку подати електричну напругу, більшу чи рівну значенню порогової напруги, то виникає орієнтаційний ефект, який набув назву твіст-ефект. Він полягає в переорієнтації молекул НРК з твіст-

структури до гомеотропної орієнтації (перпендикулярно електродам), тобто молекули РК орієнтуються вздовж силових ліній електричного поля (рис. 1б).

Порогова напруга при твіст-ефекті визначається виразом:

$$U_{\text{П}} = \pi \sqrt{\frac{1}{\varepsilon_0 \Delta\varepsilon}\left(K_{11} + \frac{1}{4}\left(K_{33} - 2K_{22}\right)\right)}, \qquad (3)$$

де K_{11}, K_{33}, K_{22} – модулі пружності НРК для деформації відповідно поперечного, поздовжнього вигину та деформації кручення, ε_0 – електрична стала, $\Delta\varepsilon$ – анізотропія діелектричної проникності.

Отже, для дослідження твіст-ефекта потрібно зібрати експериментальну установку, одним із головних елементів якої є оптична комірка з рідким кристалом. Для цього необхідно синтезувати НРК, створити оптичну комірку та, використавши відповідну методику, заповнити її рідким кристалом для утворення твіст-структури. На практиці це вимагає наявності специфічного обладнання, матеріалів та висококваліфікованих фахівців, що є суттєвою перешкодою для експериментального вивчення фізики РК не лише в середніх загальноосвітніх закладах, а й у переважній більшості ВНЗ. Нами запропонована методика, яка дозволяє отримати РК комірку з доступних матеріалів та створити на її базі відповідне саморобне обладнання. В якості експериментальної ОК ми пропонуємо використати вже готову РК комірку твіст-структури, яку можна отримати, перетворивши певним чином чорно-білий дисплей мобільного телефону, робота якого базується на явищі твіст-ефекта. Для цього достатньо з мобільного телефону, який, наприклад, вийшов з ладу, акуратно демонтувати дисплей. Зазвичай, такий дисплей складається з двох прозорих скляних пластинок, між якими розміщено рідкий кристал. На зовнішній стороні скляних пластинок приклеєні з одного боку поляризатор (П), а з іншого аналізатор (А) та дзеркало.

Роботу такого чорно-білого РК-дисплея проаналізуємо, використавши в якості ілюстрації рис. 1. За таких умов у схемі «поляризатор – оптична комірка – аналізатор» достатньо розмістити за аналізатором дзеркало. Тоді у випадку, коли на ОК не подається електрична напруга – $U = 0$ В (рис. 1а), світловий пучок вільно проходить систему «поляризатор – ОК – аналізатор» та відбивається від дзеркала, яке спрямовує пучок у зворотному напрямку. При цьому завдяки твіст-структурі поляризований світловий пучок безперешкодно проходить через рідкий кристал, а спостерігач бачить біле світло. За умови, що на РК-дисплей подається керуюча електрична напруга ($U \geq U_{\text{п}}$), спостерігаємо твіст-ефект (рис. 1.б). У такому випадку світловий пучок, пройшовши через поляризатор та рідкий кристал, молекули якого вже зорієнтувалися перпендикулярно електродам та не повертають площину поляризації світлового пучка, поглинається аналізатором і, відповідно, не потрапляє на дзеркало – спостерігач бачить затемнене поле огляду.

Конструкцію РК-дисплея від телефону, що вийшов із ладу з інших причин, достатньо дещо змінити для отримання необхідної нам експериментальної комірки. Для цього акуратно, наприклад, канцелярським ножем, демонтуємо дзеркало, не пошкодивши аналізатор. Після такого видалення в нас залишається ОК, будова якої схематично зображена на рис. 1а. Зауважимо, що після видалення дзеркала на аналізаторі залишається частина клею, його можна видалити, хоча й він не спотворює роботу ОК. Тому цей шар клею можна залишити на аналізаторі, але при цьому необхідно досить акуратно поводитися з ним, аби не залишати відбитки пальців, намагатися уникнути контакту із середовищем, яке містить пил, бруд тощо. У результаті таких перетворень маємо ОК, яка готова для досліджень, але до її електродів потрібно приєднати провідники та змонтувати її у відповідну конструкцію, яка буде захищати ОК від механічних пошкоджень та надасть їй естетичного вигляду.

Для з'єднання провідників з електродами ОК потрібно з'ясувати, яким чином вони побудовані та як керують нею. Отже, геометрія електродів оптичної комірки, що використовується в рідкокристалічних дисплеях, має форму системи паралельних тонких електродів, напилених на внутрішню поверхню обмежуючих скляних пластинок, причому пластинки розміщені таким чином, що їх електроди взаємно перпендикулярні (рис. 2). Така конструкція дозволяє реалізувати формування зображення, що забезпечується складною електронною схемою – використовується так званий матричний принцип управління ОК. Тобто напруга подається на цілий рядок: на один з горизонтальних електродів подається збуджувальний імпульс певної амплітуди, а на всі вертикальні – інформаційний імпульс. У результаті всі елементи даного рядка спалахують одночасно, але з різною яскравістю, зумовленою амплітудами інформаційних імпульсів.

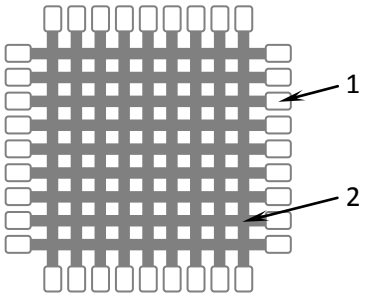


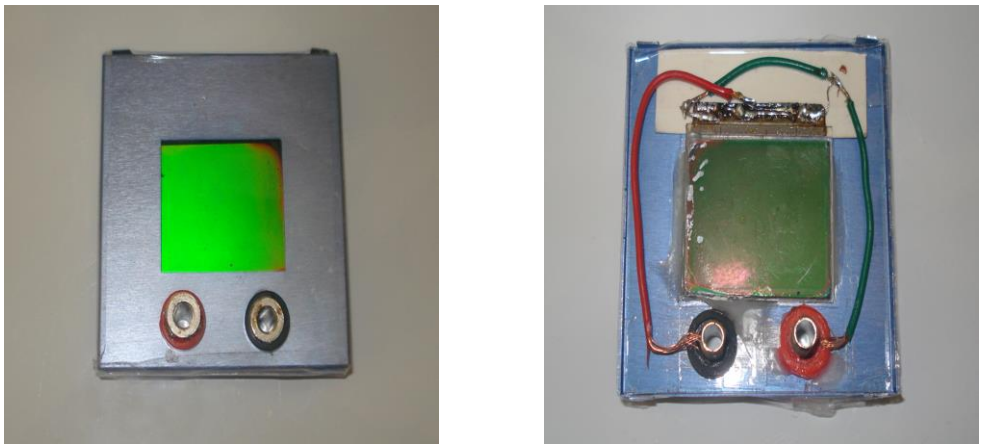
Рис. 2. Схема розташування електродів матричного дисплея: 1 – контакт-на шина; 2 – елемент зображення (піксель)

Переорієнтація всієї речовини рідкого кристалу, що розміщений у РК-дисплеї, забезпечить умови для вивчення твіст-ефекта. Для цього необхідно одночасно подати керуючу напругу на всі контакти електродів відповідно однієї та іншої скляної пластинки. Це можливо реалізувати, якщо обережно з'єднати між собою контакти шини кожної з обмежуючих скляних пластинок. Це дозволить вивести лише по-одному провіднику від кожної із систем електродів на скляних пластинках. На практиці, як показали наші дослідження та експериментування з різними РК-дисплеями деяких фірм

виробників, дана задача є досить складною. Адже в усіх РК-дисплеях напругу, яка подається на окремі електроди, регулює спеціальний мікропроцесор, який міститься безпосередньо на дисплеї, і обійти його, не пошкодивши окремі елементи, виявилося досить проблематично.

У результаті пошуків нам вдалося знайти модель дисплея, у якому такий процесор з'єднувався з ОК не прямо, а шлейфом. Такою моделлю виявився чорно-білий дисплей Motorola V50. Отже, акуратно видаливши процесор від ОК, нам вдалося припаяти контакти до шлейфа, це дозволило приєднати джерело напруги з метою перевірки залежності оптичних властивостей твіст-ефекта (рис. 3б).

Наступним кроком є розміщення досліджуваної ОК в оболонку, яка захищає дисплей від пошкоджень та дозволяє виконати відповідну лабораторну роботу. Для цього конструкцію пропонуємо зібрати в металевому чохлі, у якому знаходився кадр діафільму. Змонтувавши в середину такої оболонки ОК та приєднавши провідники від ОК до заздалегідь встановлених у неї контактів, дана конструкція стає придатною до експлуатування (рис. 3а).



а б

Рис. 3. Експериментальна оптична комірка: а – вигляд ззовні;
б – елементи з'єднання провідників з ОК

Вивчення явища твіст-ефекта полягає в такому. Необхідно зібрати лабораторну установку за схемою, що показана на рис. 4, яка складається з лазера, оптичної комірки, мікроамперметра, вольтметра, фотоелемента та джерела змінної напруги.

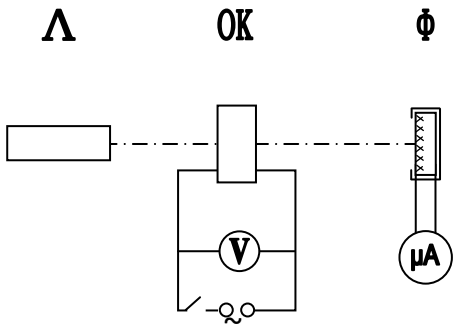


Рис. 4. Схема установки для вивчення твіст-ефекта: *Л* – лазер; *ОК* – оптична комірка; *Ф* – фотоелемент

Рис. 5. Загальний вигляд експериментальної установки

Загальний вигляд установки зображено на рис. 5.

Для кількісного дослідження твіст-ефекта необхідно на звуковому генераторі встановити частоту 1000 Гц, а напругу змінювати в межах від 0 до 2,5 В через кожні 0,1 В та фіксувати значення фотоструму. Це дозволяє встановити відповідну залежність між інтенсивністю світлового пучка та керуючою напругою при твіст-ефекті. Таку залежність подають у вигляді графіка I = *f*(*U*).

Для оцінки порогового значення напруги краще використати графік вольт-контрастної характеристики твіст-ефекта – *K* = *f*(*U*). Під контрастним відношенням *K* розуміють відношення фотоструму I' (при *U* = 0 В) до I_i – струму при *i*-тому значенні керуючої напруги U_i: *K* = I' / I_i. За графіком *K* = *f*(*U*) визначаємо значення порогової напруги в точці крутого підйому лінії графіка.

Подаємо результати лабораторної роботи з вивчення РК на тему: *Дослідження оптичних характеристик твіст-ефекта*.

Мета цієї роботи передбачає виявлення особливостей переорієнтації електричним полем молекул нематичного рідкого кристала, що має твіст-структуру; установлення залежності зміни інтенсивності пропускання світлового пучка твіст-структурою від керуючої напруги та побудова графіку залежності I = *f*(U) та вольт-контрастної кривої К = *f*(U), а на її основі оцінення напруги переорієнтації молекул НРК при твіст-ефекті.

Для виконання роботи використовується *обладнання*: навчальна модель лазера ЛГН-109, рідкокристалічна ОК, звуковий генератор ГЗШ-63, вольтметр, мікроамперметр М194, фотоелемент ФД-К-155, вимикач, провідники.

Виконання роботи передбачає зібрання установки за схемою на рис. 4, увімкнення живлення мікроамперметра й визначення фотострум I_o, що відповідає інтенсивності розсіяного в приміщенні світла. Згодом увімкнувши лазер та зорієнтувавши ОК, щоб досягнути максимального освітлення фотоелемента, зняти покази мікроамперметра, які досягають

максимального значення. Встановити на звуковому генераторі частоту змінного струму 1000 Гц і поступово змінюючи напругу, починаючи з 0 В, через кожні 0,1 В записати значення фотоструму I^*, що відповідає сумарному випромінюванню, яке падає на фотоелемент. Тоді фотострум, що відповідає інтенсивності лазерного пучка, буде $I = I^* - I_o$. Досягти повної переорієнтації молекул РК, коли інтенсивність лазерного пучка, що проходить ОК, мінімальна, і фотострум мінімальний.

За даними таблиці побудувати графік залежності $I = f(U)$.

Обчислити контрастне відношення $K = I' / I_i$, де I' – інтенсивність пучка, що пройшов через комірку при $U = 0$ В, I_i – відповідно інтенсивність пучка при зміні напруги від 0 В до повної переорієнтації молекул РК.

Побудувати графік залежності контрастного відношення від напруги $K = f(U)$ і за цим графіком оцінити напругу $U_п$, при якій відбувається повна переорієнтація молекул РК. $U_п$ характеризує початок крутого підйому вольт-контрастної характеристики.

Проаналізувати отримані результати та зробити висновки.

До лабораторної роботи коректні такі контрольні запитання

1. Що розуміють під твіст-ефектом?
2. Яка особливість будови рідкого кристалу, що має твіст-структуру?
3. Поясніть відмінність між звичайним та незвичайним пучком?
4. Яке призначення фотоелемента та мікроамперметра в установці?

Під час виконання дослідницької роботи з описаною оптичною коміркою були одержані результати, представлені в табл. 1 в результаті яких є можливість побудувати графік залежності $I = f(U)$ (рис.6) та графік $K = f(U)$ (рис. 7).

Таблиця 1

Результати виконаного експерименту

№ п/п	U, В	I_0, мкА	I^*, мкА	I, мкА	К	Uп, В
1	0	0,5	24	23,5	1,00	1,4
2	0,1	0,5	24,2	23,7	0,99	
3	0,2	0,5	23,8	23,3	1,01	
4	0,3	0,5	24	23,5	1,00	
5	0,4	0,5	24,4	23,9	0,98	
6	0,5	0,5	24	23,5	1,00	
7	0,6	0,5	24,2	23,7	0,99	
8	0,7	0,5	23,8	23,3	1,01	
9	0,8	0,5	24	23,5	1,00	
10	0,9	0,5	24,4	23,9	0,98	
11	1,0	0,5	24,4	23,9	0,98	
12	1,1	0,5	24	23,5	1,00	
13	1,2	0,5	23,6	23,1	1,02	
14	1,3	0,5	22	21,5	1,09	
15	1,4	0,5	19,4	18,9	1,24	
16	1,5	0,5	6,6	6,1	3,85	
17	1,6	0,5	3	2,5	9,40	
18	1,7	0,5	2,6	2,1	11,19	

19	1,8	0,5	2	1,5	15,67	
20	1,9	0,5	1,6	1,1	21,36	
21	2,0	0,5	1,4	0,9	26,11	
22	2,1	0,5	1,4	0,9	26,11	
23	2,2	0,5	1,6	1,1	21,36	
24	2,3	0,5	1,4	0,9	26,11	

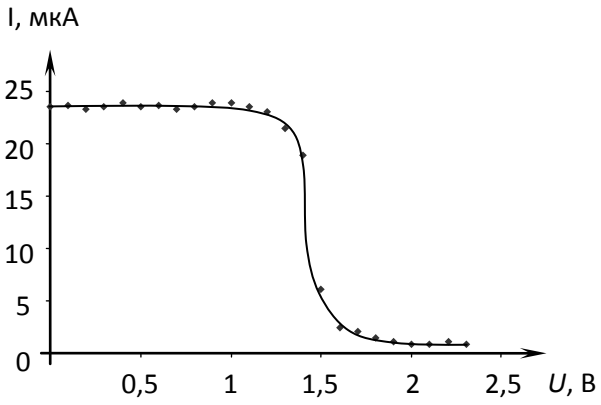


Рис. 6. Залежності інтенсивності лазерного пучка від напруги при твіст-ефекті

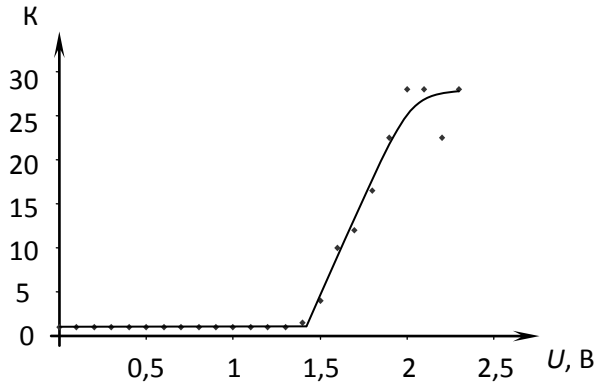


Рис. 7. Вольт-контрастна характеристика твіст-ефекта

За графіком вольт-контрастного відношення визначаємо порогову напругу твіст-ефекта: $U_п$ = 1,4 В.

З урахуванням одержаних результатів, можна зробити такі **висновки та** окреслити **перспективи подальших наукових розвідок**. Запропонована методика створення саморобного обладнання з доступних матеріалів у поєднанні з наявним обладнанням шкільного фізичного кабінету дозволяє реалізувати експериментальне вивчення оптичних характеристик твіст-ефекта рідкого кристалу. Відтак, розроблена лабораторна робота фізичного практикуму забезпечує принцип наочності під час вивчення фізики рідких кристалів у загальноосвітній школі та сприяє розумінню учнями процесів, які відбуваються в пристроях, де використовуються сучасні методи відображення інформації за допомогою РК-дисплеїв.

ЛІТЕРАТУРА

1. Величко С. П. Вивчення фізичних властивостей рідких кристалів у середній загальноосвітній школі: посібник для вчителів / Величко С. П., Неліпович В. В. ; за ред. С. П. Величка. – Херсон : Айлант, 2010. – 180 с.

2. Горбунов Г. Т. К изучению жидкокристаллического вещества / Г. Т. Горбунов // Физика в школе. – 1989. – № 5. – С. 78–80.

3. Гриценко М. І. Лабораторний практикум: Фізика кристалів для фізичних спеціальностей педагогічних вузів / М. І. Гриценко, О. П.Ситников // Наук. вісн. Миколаїв. держ. пед. ун-ту. – Миколаїв : МДПУ, 1999. – Вип. І. – С. 22–26.

4. Гриценко М. І. Лабораторний практикум з фізики рідких кристалів : [навч. посібник] / М. І. Гриценко, О. В. Мельничук, М. В. Мошель та ін. – Ніжин : Видавництво НДУ ім. М.Гоголя, 2013. – 141с.

5. Капустин А. П. Экспериментальное исследование жидких кристаллов / А. П. Капустин. – М. : «Наука», 1978. – 368 с.

6. Млодзиевский А. Б. Лекционные демонстрации по физике. Общие указания. Молекулярная физика и термодинамика / А. Б. Млодзиевский. – М.-Л. : ОГИЗ, 1948. – Вып. 1. – 181 с.

7. Неліпович В. В. Віртуальна фізична лабораторія з вивчення властивостей рідких кристалів [Електронний ресурс]: програмний педагогічний засіб / авт. В. В. Неліпович ; наук. консульт. С. П. Величко; програміст В. І. Резніченко. – Кіровоград : [б. в.], 2008. – 1 опт. диск (CD-R). – Систем. вимоги: Pentium III; 128 Mb RAM; CD-ROM; Windows 98 SE / 2000 / XP; Macromedia Flash Player 6. – Назва з етикетки диска.

8. Неліпович В. В. Рідкі кристали та їх властивості. Факультативний курс / за ред. професора С. П. Величка. – Х. : Основа, 2011. – 110 с. – (Б-ка журн. «Фізика в школах України» ; Вип. 6 (90)).

9. Савченко В. Ф. Рідкокристалічні термоіндикатори в фізичному навчальному експерименті / В. Ф. Савченко, М. І. Гриценко // Тези доп. на міжвуз. наук.-практ. конф. «Питання педагогіки та методики вищої школи». – Чернігів, 1992. – С. 21–25.

10. Ситников О. П. Фізика рідких кристалів. Лабораторний практикум : [навч. посібник] / О. П. Ситников. – Чернігів : Чернігівський державний педагогічний університет імені Т. Г. Шевченка, 2001. – 68 с.

11. Шабышев Л. Установка для лекционной демонстрации по теме «Жидкие кристаллы» / Л. Шабышев, Л. Валькова // Жидкие кристаллы и их применение: Межвузовский сборник научных трудов. – Иваново : ИвГУ, 1980. – С. 92–95.

РЕЗЮМЕ

Нелипович В. В. Самодельное оборудование для исследования твист-эффекта жидкого кристалла в общеобразовательной школе.

В статье анализируется имеющийся физический эксперимент, который разработан и используются в некоторых высших учебных заведениях при изучении физических свойств жидких кристаллов. Предлагается оригинальное самодельное оборудование для изучения твист-эффекта в нематических жидких кристаллах. Предлагается методика переоборудования жидкокристаллического индикатора Motorola V50, из вышедшого из строя мобильного телефона, с целью получения оптической ячейки, которая пригодна для изучения свойств твист-эффекта в жидком кристалле. Описаны свойства твист-эффекта, на котором базируется работа большинства жидкокристаллических индикаторов отображения информации. Разработана лабораторная работу физического практикума и методику ее проведения, которая может быть реализована при изучении жидких кристаллов в школьном курсе физики и способствовать глубокому усвоению и пониманию школьниками физических свойств и явлений, которые лежат в основе работы современных устройств отображения информации, функционирующих на базе жидких кристаллов. Исследованы основные физические параметры оптической ячейки заполненной нематическим жидким кристаллом твист структуры. Результаты лабораторной работы оформлены в виде таблицы и соответствующих графиков, что позволило определить пороговое напряжение твист-эффекта нематического жидкого кристалла.

Ключевые слова: *жидкий кристалл, твист-эффект, физический практикум, школьный курс физики, самодельное оборудование.*

SUMMARY

Nelipovich V. Labmade equipment for exploring liquid crystal twist-effect at the comprehensive school.

The paper analyses existing physical experiment, which has been designed and is currently used at a number of higher educational establishments while studying physical properties of liquid crystals. It suggests original labmade equipment used for studying twist-

effect in nematic liquid crystals. The paper describes methods for transforming LCD indicator of a Motorola V50, which doesn't work properly, to get a studying optical cell, apt for exploring twist effect properties in liquid crystal. The article describes twist effect features, on which the work of most LCD data displaying indicators is based. A workshop of a physical laboratory session and methods of its conducting has been worked out. It can be employed at a Physics lesson while teaching liquid crystals to school students. This promotes deeper understanding of physical properties and phenomena on which modern data displaying appliances that function at the base of liquid crystals are grounded. Basic physical parameters of an optical sell filled with nematic liquid crystal of a twist structure have been surveyed. The results of a physical workshop have been arranged in a table and corresponding diagrams, which permitted to define limit voltage of the twist effect in nematic liquid crystals.

The technique of creating labmade equipment from available materials in combination with existing equipment of a school physical classroom allows to implement experimental study of the optical characteristics of the twist effect of the liquid crystal. Therefore, the developed lab physical workshop provides the principle of clarity in the study of the physics of liquid crystals in a secondary school and contributes to students' understanding of the processes occurring in the devices, where the use of modern methods of information display using LCD displays.

***Key words**: liquid crystal, twist effect, physical laboratory session, school Physics course, labmade equipment.*

УДК 372. 874

О. В. Олійник
Чернівецький національний
університет імені Ю. Федьковича

СУЧАСНІ НАУКОВІ ПІДХОДИ ДО ВИЗНАЧЕННЯ СУТНОСТІ КОНСТРУКТИВНИХ УМІНЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Мета даної статті полягає в розкритті підходів до визначення понять «уміння», «конструктивні вміння» молодших школярів. У результаті дослідження проаналізовано психолого-педагогічні джерела та представлено погляди вчених на класифікацію конструктивних умінь молодших школярів. На основі систематизації теоретичних даних досліджень виокремлено основні групи конструктивних умінь молодших школярів: конструктивно-мовленнєві, конструктивно-художні, конструктивно-технічні.

У висновках наголошено на важливості формування конструктивних умінь молодших школярів, ав перспективі автор бачитьдослідження проблеми професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів до формування конструктивних умінь.

***Ключові слова:** уміння, конструкт, конструктивний, конструкційний, конструктивні вміння, види конструктивних умінь.*

Постановка проблеми. В умовах суспільної ситуації сьогодення в Україні пріоритетом освіти стає становлення і розвиток інтелектуальної, творчо обдарованої, активної особистості з чітко вираженою суб'єктною позицією, здатної,на відміну від людини-виконавця, аналізувати, прогнозувати та проектувати свою діяльність, оперативно адаптуватися до умов швидкозмінного суспільства.Важливою умовою при цьому виступає досконале володіння людиною конструктивними вміннями, які необхідно формувати в учнів, починаючи вже з початкової школи.

Аналіз актуальних досліджень. Проблема формування вмінь у процесі навчання стала предметом фундаментальних досліджень як вітчизняних, так і зарубіжних учених-психологів: Д. Богоявленського, Л. Виготського, В. Давидова, Є. Кабанової-Мєллєр, Н. Менчинської, С. Рубінштейна, Н. Тализіної, І. Якиманської та інших; педагогів: Ю. Бабанського, Л. Занкова, І. Лернер, Н. Лошкарьової, О. Савченко, М. Скаткіна, В. Сластьоніна та інших. Проблема формування конструктивних умінь молодших школярів висвітлена в педагогічних дослідженнях Н. Гавриш, Н. Кудикіної, М. Лещенко, О. Морева, Т. Носаченко, В. Сироти, Г. Тарасенко, В. Тименка, В. Тофімчука, Б. Юсова та інших.

Мета статті – аналіз сучасних підходів до визначення сутності понять «уміння», «конструктивні вміння», розгляд класифікацій основних груп конструктивних умінь молодших школярів.

Методи дослідження. З метою дослідження даної проблеми нами використовувався комплекс теоретичних методів (вивчення та аналітико-синтетичний розгляд філософської, психологічної, педагогічної, методичної літератури, узагальнення одержаної інформації, класифікація й систематизація теоретичних даних).

Виклад основного матеріалу. Найбільш загальним серед визначеного категоріально-поняттєвого поля є поняття «уміння», яке було й залишається предметом філософських, психологічних, педагогічних та інших досліджень.

Аналіз наукової літератури показує, що поняття «уміння» має велику кількість тлумачень, які свідчать про відсутність єдиного підходу до цього питання в психолого-педагогічній теорії. Причиною, як відомо, є складність поняття, багатогранність його якостей, а також те, що визначення поняття «уміння» в педагогічній літературі запозичене з психології.

На філософському рівні поняття «уміння» трактується як сплав навичок та знань, що визначає чіткість виконання будь-якої діяльності, і вважається засобом застосування засвоєних знань на практиці, це значно складніше утворення освіти, ніж навички або знання, взяті окремо [6, 855].

Поняття «уміння» за сучасним тлумачним словником української мови трактується як здобуті на основі досвіду; знання, здатність належно робити що-небудь [8, 553].

За психологічним словником, уміння – це освоєний суб’єктом спосіб виконання дії, яка забезпечується сукупністю придбаних знань і навичок. Виробляється шляхом вправляння і створює можливість виконання дії не тільки в звичних, але й умовах, що змінилися. У сукупності з навичками і знаннями вміння забезпечує правильне відображення в уявленнях і мисленнях світу, законів природи й суспільства, взаємин людей, місця людини в суспільстві та її поведінки [5, 425].

У психолого-педагогічній літературі різні автори терміном «уміння» позначають:

1) знання про способи діяльності, навички (Ю. Бабанський, Т. Бахарєва, В. Краєвський, Н. Лошкарьова та ін.);

2) засвоєні способи діяльності (О. Абдуліна, В. Пунський та ін.);

3) свідоме володіння будь-якими прийомами діяльності (Ю. Бабанський, Т. Бахарєва, В. Крутецький, П. Підкасистий та ін.);

4) здатність чи готовність до ефективного виконання дії відповідно до цілей та обставин (А. Боброва, О. Бойко, І. Каїрова, Н. Левітов, А. Усова та ін.);

5) здатність до успішного виконання певної діяльності або дій у нових умовах (Н. Запорожець, Н. Левітов, К. Платонов, Ю. Самарін та ін.);

6) систему дій, пов’язаних між собою логікою діяльності, що направлена на вирішення поставлених задач (П. Гальперін, Є. Мілерян та ін.);

7) необхідність переходу до творчості (В. Сластьонін, Л. Спірінта інші).

Опираючись на зазначені підходищодо визначення поняття «вміння» можна стверджувати, що їх розглядають крізь призму концепцій діяльності та виконання дій.

Отже, на основі аналізу загальнонаукових підходів до тлумачення поняття «вміння», ми схильні їх розглядати як здатність виконувати дії, що потребують самостійного, творчого застосування набутих знань і навичок у звичайних і змінених умовах.

У контексті дослідження, важливим для нас є питання класифікації вмінь, зокрема, тих, що формуються в молодших школярів.

У науково-педагогічній і методичній літературі дослідники найчастіше використовують класифікацію, за якою вміння поділяються на дві категорії: загальнонавчальні та предметні.Загальнонавчальні мають загальнонауковий характер, їх сформованість впливає на успішність за всіма навчальними предметами. Серед них виділяють організаційні, інформаційні, інтелектуальні, комунікативні, контрольно-оцінні. У свою чергу інтелектуальні розмежовують на репродуктивні та продуктивні (конструктивні, творчі).

За допомогою предметних (спеціальних) навчальних умінь здійснюються навчальні дії при вивченні конкретного матеріалу за певним навчальним предметом, серед них виділяють загальнотрудові (конструктивні, творчі) уміння, які в контексті нашого дослідження варті уваги.

Класифікацію загальнотрудових умінь можна здійснити на основі аналізу загальної структури спеціальної діяльності людини.

Так, у структурі трудової діяльності Є. Мілерян виділяє такі види вмінь:

- конструктивно-технічні, характерною особливістю яких є мисленнєва побудова образу того об’єкту, який повинен бути виготовлений;

- організаційно-технологічні, які пов'язані з вибором інструментів праці, пошуком необхідних матеріалів, визначенням технологічних способів їх обробки, плануванням роботи тощо;
- операціонально-контрольні вміння, пов'язані з уміннями виконувати виробничі операції, регулювати, керувати й контролювати виробництво [1, 26].

Аналізуючи трудову й навчально-трудову діяльність, В. Чебишева розглядає три основні групи трудових (виробничих) умінь і навичок:

- сенсорні, які здійснюються на основі зорових, слухових і тактильних дій;
- рухові, які потребують рухових навичок;
- розумові, які включають різні розрахунки, читання креслень, навички рішення виробничих завдань, конструктивні та творчі вміння [9, 119].

Як бачимо, у структурі трудових умінь, дослідники виділяють конструктивні вміння.

У понятті «конструктивні вміння» розрізняються терміни «конструктивний» і «вміння». Зупинимося на аналізі поняття «конструктивний» на філософському, загальнонауковому та психолого-педагогічному рівнях.

З філософського погляду конструктивними (від слова «конструкт») називаються: об'єкти, які є елементарними знаковими утвореннями, не доповнені іншими знаками; уміння відтворювати елементарні конструкти-першоформи або складні об'єкти, інтегровані в словесно-графічно-матеріальній інформації. Конструктивні вміння – це триєдині алгоритми типу «ідея – ейдос – форма»; «думка – почуття – перетворення»; «формулювання – зображення – опредмечення». У свою чергу, конструктивний процес – цепоетапний процес оперування елементарними конструктами, який обумовлюється або розрахунками, або алгоритмами та спрямовується на створення з конструктів нових конструктивних об'єктів (слова з алфавітних знаків; формул, таблиць, графіків із ліній; алгоритмів логічних висловлювань) [8, 511; 275].

Аналізуючи сутність поняття «конструктивні вміння» на загальнонауковому рівні ми виявили, що в сучасному тлумачному словнику української мови «конструкт» – це логічне або інтелектуальне утворення, яке можна розглядати, як приблизний синонім поняття» [6, 566], а поняття – це одна з форм мислення, результат узагальнення суттєвих ознак об'єкта дійсності [6, 949].

Конструкт стосується мислення й мовлення. Процесами мислення і мовлення, стилем вербального інформаційно-особистісного середовища зумовлюється формування конструктивно-мовленнєвих умінь особистості. Конструктувати – це створювати словесні проекти, відображати ідеї-ейдоси

в поняттях, судженнях, висновках, тобто здійснювати проектувально-творчі дії у внутрішньому інформаційно-особистісному середовищі.

На психолого-педагогічному рівні доречною в контексті нашого дослідження вважаємо думку науковця В. Тименка, який розкриває сутність поняття «конструкт педагогічний» як результат розробки педагогічної моделі, педагогічної технології або педагогічної системи з виконанням проекту її практичної реалізації (апробування, організації та впровадження) та відбором ознак, параметрів і критеріїв для оцінювання ефективності такого проекту. Таким педагогічним конструктом він виділяє технологію початкової дизайн-освіти [7].

Розуміння поняття «конструктивний» важливо співвіднести з поняттям «уміння» як способом проектувальної діяльності.

В аналізі сутності поняття «конструктивні вміння» також знаходимо різні підходи.

На філософському рівні конструктивними (від слова «конструкт») називаються вміння відтворювати елементарні конструкти-першоформи або складні об’єкти, інтегровані в словесно-графічно-матеріальній інформації [4, 207].

З позиції психолого-педагогічного рівня поняття «конструктивні вміння» розглядається як уміння, «пов’язані з уявленнями про продукти праці, з конструюванням їх за малюнками, моделями, описами та з виявом цих уявлень у словах, моделях, проектах, робочих рухах». Як психологічне утворення конструктивні вміння включають інтелектуальний, технічний і контрольно-оцінювальний компоненти та формуються в педагогічних умовах конструктивної діяльності [3].

Під конструктивною діяльністю В. Моляко розуміє «допрофесійну форму технічної творчості», а творчість школярів він пов’язує з уміннями вирішувати нове завдання. Під конструктивним завданням, зазначає дослідник, як правило, розуміється визначена або сформульована самостійно проблема, яка вимагає від суб’єкта певних дій для пошуку відповіді на те чи інше запитання, яке міститься у змісті завдання [2, 11].

За Є. Мілеряном, конструктивним називається вміння, яке формується на основі «єдності та взаємодії образного, понятійного й наочно-дійового» мислення, зумовленого емоційним, абстрактним і конкретним сприйманням. На думку вченого, «багатство чуттєвого, наочного матеріалу, чіткість зорових, тактильних і рухових образів є однією з необхідних умов відтворення об’єктів конструювання в їх цілісності» [1, 121].

Тлумачення сутності поняття «конструктивні вміння» висвітлені також на мистецькому рівні. Так, у наукових джерелах з технічної естетики сутність конструктивних умінь молодших школярів полягає в тому, щоб «хочу», «знаю», «умію» (почуття – думка – предметна дія) стали цілісною системою самовираження особистості. Саме на такий алгоритм у

проектуванні звертають увагу дизайнери,виділяючи при цьому три послідовні етапи конструювання: словесно-понятійний, пов'язаний із мисленнєвими діями й вербальними формулюваннями задумів, роздумами про способи узгодження частин конструкцій, співставленням конструкції та її художнього оформлення з відомими аналогами; графічне конструювання – виконання рисунків, креслень, ескізів із елементами розрахунків: визначення розмірів, форм і пропорцій деталей, кольорів і відтінків; предметно-маніпулятивне конструювання, яке полягає в тому, що на основі словесно сформульованого та графічно відображеного проекту виконується пошуковий макет із різних матеріалів [10, 87].

У межах досліджуваної проблеми ґрунтовним вважаємо трактування сутності поняття «конструктивні вміння», яке пропонує В. Тименко.

Він зазначає, що «конструктивні вміння» – це здатність особистості до створення уявного образу майбутнього виробу за допомогою методу художньо-технічних проектів: словесного проектування – усвідомлення сформованого в уяві та сформульованого словесно конструктивного завдання; графічного проектування – уявлення й відображення уявного результату художньо-технічного конструювання шляхом графічного зображення конструкцій майбутнього виробу, його форми, розмірів; предметно-маніпуляційного проектування – створення пошукового макета, виробничої моделі предмета проектування. Інтегративне конструктивне вміння є конструктивно-інформаційним. Вербально сформульовані абстрактні поняття, судження, розумові висновки, композиційно організовані сенсорні образи, структурно об'єктивовані вироби з їх запахами, смаками, тактильними відчуттями – всі ці три процеси та їх результати є інформаційними аналогами [7, 187].

Таким чином, у контексті нашого дослідження, сутність поняття «конструктивні вміння» ми інтерпретуємо як комплексне інтегративне вміння усвідомлено виконувати дії, спрямовані на створення об'єктів зовнішнього світу мовленнєвотворчими, образотворчими та предметно-перетворювальними засобами у процесі початкової проектно-технологічної освіти (дизайн-освіти).

Проаналізуємо актуальні в сучасній психолого-педагогічній науці підходи до класифікації конструктивних умінь.

За змістом структурних складових конструктивні вміння класифікують, як: аналітичні (пов'язані з узагальненим умінням мислити, яке спрямоване на вирішення навчальних завдань); прогностичні (передбачають чітку уяву у свідомості учня, який є суб'єктом управління, мету його діяльності, спрямовану на очікуваний результат), проективні вміння (забезпечують конкретизацію цілей навчання й поетапну їх реалізацію).

З технологічної позиції В. Трофімчук класифікує конструктивні вміння на: інформаційно-пошукові вміння, проектно-графічні вміння, колірно-комбінаторні вміння, предметно-пластичні вміння.

На основі аналізу проектно-художньої діяльності, у процесі якої молодші школярі засвоюють програму з образотворчого мистецтва та трудового навчання, дослідниця Т. Носаченко виділяє такі види конструктивних умінь: вербальні (словесні), колірно-графічні, предметно-маніпулятивні, організаційні [3].

Конкретніше й чіткіше уявити повний об'єм і специфіку тих конструктивних умінь, якими повинен володіти молодший школяр допомагає класифікація вченого В. Тименка, який поділяє конструктивні вміння на три групи: (проектно-словесні (конструктивно-мовленнєві), проектно-графічні (конструктивно-художні) та пошуково-макетувальні (конструктивно-технічні), які складають структуру інтегративного конструктивного вміння.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Проаналізувавши наведені класифікації ми дотримуємося розподілу конструктивних умінь за видами: конструктивно-мовленнєві вміння (пов'язані з визначенням предмету інформаційного пошуку, виділенням його основних якостей, ознак, визначенням критеріїв для порівняльного аналізу), конструктивно-художні вміння (пов'язані зі створенням образно-знакових моделей проектованого об'єкта: схем, креслень, рисунків, ескізів, технічної документації, гармонії кольорів і відтінків тощо), конструктивно-технічні (предметно-перетворювальні вміння, які забезпечують здійснення практичної реалізації ідеї проекту).

У подальших наших дослідженнях ми будемо розглядати проблему важливості формування конструктивних умінь молодших школярів та необхідності професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів до формування цих умінь.

ЛІТЕРАТУРА

1. Милерян Е. А. Психология формирования общетрудовых политехнических учений / Е. А. Милерян. – М. : Педагогика, 1973. – 300 с.

2. Моляко В. А. Психология конструкторской деятельности / В. А. Моляко. – М. : Машиностроение, 1983. – 134 с.

3. Носаченко Т. Б. Формування конструктивних умінь молодших школярів засобами образотворчого мистецтва і художньої праці /Т. Б. Носаченко // Рідна школа. – 2002. – № 7. – С. 43–44.

4. Пустовіт Л. О. Словник іншомовних слів / Л. О. Пустовіт. – К. : Довіра УНВЦ «Рідна мова», 2000. – 550 с.

5. Ребер А. Большой толковый психологический словарь : в 2 т. : пер. 3 англ. / А. Ребер. – М. : Вече, 2000. – Т. 1: а–о. – 592 с. ; Т. 2: п–я. – 560 с.

6. Сучасний тлумачний словник української мови : 100 000 слів / [за заг. ред. В. В. Дубічинського]. – Х. : Школа, 2008. – 1008 с.

7. Тименко В. П. Формування конструктивних умінь особистості / В. П. Тименко // Науковий вісник Ужгородського національного ун-ту: серія «Педагогіка. Соціальна робота». – 2005. – Вип. 8. – С. 185–187.

8. Філософський енциклопедичний словник / [голова редкол. В. І. Шинкарук]. – К. : Абрис, 2002. – 744 с.

9. Чебышева В. В. Психология трудового обучения : метод. пособие для средн. проф.-техн. уч-щ. /В. В.Чебышева. – М. : Высш. шк., 1983. – 239 с.

10. Шпара П. Е. Техническая эстетика и основы художественного конструирования / П. Е. Шпара. – К. : Выща школа, 1984. – 200 с.

РЕЗЮМЕ

Олейник О. В. Современные научные подходы к определению сущности конструктивных умений младших школьников.

Цель данной статьи раскрыть подходы к определению понятий «умение», «конструктивные умения» младших школьников. В результате исследования проанализированы психолого-педагогические источники и представлены взгляды ученых на классификацию конструктивных умений младших школьников. На основе систематизации теоретических данных исследований выделены основные группы конструктивных умений младших школьников: конструктивно-речевые, конструктивно-художественные, конструктивно-технические.

В выводах отмечается важность формирования конструктивных умений младших школьников, а в перспективе автор видит исследования проблемы профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов к формированию конструктивных умений.

Ключевые слова: *умение, конструкт, конструктивный, конструктивные умения, виды конструктивных умений.*

SUMMARY

Oliinyk O. Modern scientific approaches to defining the essence of functional skills of younger learners.

Modern approaches to define “skills” and “functional skills” of younger learners are outlined. On the basis of our research functional skills are determined as a complex integrative ability to act consciously in order to describe objects of the outer world using creative speaking, visual and object converting means in the process of primary functional technological education (functional education).

In the present article the psychological and pedagogical sources are analyzed; the scientific views on the classification of functional skills of younger learners are presented. The main groups are systemized on the basis of the theoretical material of the study: functional speaking, functional art, functional engineering. These groups make up the structure of integrative functional skills, as well as constructive information ability.

The results of the mentioned skills can be verbally formed abstract notions, opinions, mental conclusions, sensory images, organized composition, structure objected products with their smell, taste and tactile senses. These three processes and their results are informative counterparts. As a result, functional skills are closely related to speaking and visual ability and some kinds of practical work. It means they have a specific nature which requires special conditions for their formation. Because of this theoretical uncertainty, it’s difficult for a teacher to develop a common method to form functional skills of integral type. Every class learners create something new that is why the applied skills are not synthetically summarized in their mind. Verbal, graphical and subject-oriented actions are efficient neither in developing functional speaking and art skills nor in improving engineering skills. Another

point is that the types of functional ability, like scientific speaking, artistic and engineering are not synthesized in general functional educational process.

Therefore, it's relevant to train primary school teachers to form functional skills of younger learners with regards to the present research in the future. In our further researches we will consider the problem of the importance of constructive skills formation and the necessity of professional training of future primary school teachers to the formation of these skills.

Key words: *skill, ability, functional, functional skills, types of functional skills.*

УДК 371.4:844

Б. Ю. Оранюк
Полтавський національний педагогічний
університет імені В. Г. Короленка

ВІКОВІ ОСОБЛИВОСТІ ПІДЛІТКІВ У КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ В МЕРЕЖЕВОМУ СПІЛКУВАННІ

У статті розглядаються вікові особливості підлітків, які є учасниками мережевого спілкування. Висвітлено проблеми, які визначають поведінку дитини шкільного віку (5–8 класи) в мережевому спілкуванні.

Показано, які методологічні підходи використано в якості методологічної орієнтації щодо використання певної характерної сукупності взаємозалежних ідей, понять, принципів і способів розкриття феномену дослідження. Виділено основні протиріччя розвитку підліткового віку, які визначаються тенденціями розвитку індивідуалізації та соціалізації особистості. Запропоновано орієнтовну класифікацію агресивної поведінки підлітків в мережевому спілкуванні. Розкрито основні напрями педагогічного формування інформаційної культури в учнів у мережевому спілкуванні.

Ключові слова*: мережеве спілкування, кібербулінг, вікові особливості, формування, інформаційна культура.*

Постановка проблеми. Хаотичні трансформаційні процеси сучасного суспільства примушують людину часто пристосовуватися до нових умов, що викликає дискомфорт та певну агресію людини до зовнішнього середовища.

Аналіз феномену агресії, її сутності та природи в психолого-педагогічній і філософській літературі показує, що її амбівалентність визначає загальний розвиток соціуму й потребує педагогічного впливу на формування стійкості в дітей та молоді до агресії [1].

Відомо, що в онтогенезі школяра одним із складних періодів є підлітковий вік. У цей період відбувається не тільки корінна перебудова раніше сформованих психологічних структур, але й виникають нові психологічні утворення, закладаються основи свідомої поведінки, кристалізується загальна стратегія у формуванні моральних цінностей і соціальних установок.

Особливості підліткового віку в психології, педагогіці й фізіології розкрито в роботах Л. С. Виготського, Л. І. Божовича, П. П. Блонського, І. С. Кона, А. Н. Леонтьєва, А. Е. Личко, А. В. Мудрик, Е. І. Рогова, В. О. Сухомлинського, Д. Б. Ельконіна, Г. А. Цукерман та ін. Аналіз цих праць показав, що в наш час вікова межа відображає не тільки рівень

біологічного розвитку, а й соціальний статус особи, її інформованість про оточуюче середовище. Тобто, розглядаючи проблему агресивного підлітка, необхідно звертати увагу на те, що даний вік є не тільки біологічною, але й соціальною категорією. Саме в цей період проходить усвідомлення соціальних цінностей, формуванні життєвої позиції.

Дана проблема ускладнюється активним входженням у повсякденне життя дітей та молоді мережевого середовища спілкування (інтернет), яке на сьогоднішній день повністю контролює інформаційний простір людини, і значною мірою впливає на розвиток підліткової агресії.

Проведений аналіз літератури з проблем підліткової агресії в мережевому спілкуванні показав, що ефективність формування інформаційної культури учнів нерозривно пов'язана з рівнем розвитку особистості, урахуванням її вікових та індивідуальних особливостей [2; 3]. У зв'язку з цим актуалізується проблема дослідження характерних рис особливостей шкільного віку, що дозволить: виявити вік, у якому проблема кібербулінгу починає проявлятись і є найбільш вразливою для підлітка; розробити педагогічні заходи впливу на безпечне поводження дитини в інформаційній мережі; сформувати у школярів уміння виявляти інформаційну загрозу та протидіяти потенційній агресії користувачів мережевого спілкування.

Мета статті – розкрити вікові особливості підлітків у контексті формування їх інформаційної культури в мережевому спілкуванні.

Методи дослідження. Методологічною основою даного дослідженняє концептуальні положення філософії, педагогіки, психології про роль діяльності у формуванні інформаційної культури учнів у мережевому спілкуванні. У даній роботі діяльність представлено як специфічну форму людської активності та взаємодії з оточуючим середовищем, вона розглядається як головний феномен, що визначає теоретико-методологічні засади формування інформаційної культури учнів у мережевому спілкуванні.

Серед методологічних підходів, що забезпечують ефективність дослідження вікових особливостей підлітків у контексті формування їх інформаційної культури в мережевому спілкуванні нами були обрані особистісно-діяльнісний,системний та аксіологічний. Методологічний підхід у даній роботі являє собою певний акцент усієї сукупності змісту, методів, засобів і способів діяльності, які застосовуються в педагогічному процесі. Це дозволило нам використати методологічні підходи в якості методологічної орієнтації щодо використання певної характерної сукупності взаємозалежних ідей, понять, принципів і способів педагогічної діяльності.

Для з'ясування сучасного стану теорії і практики досліджуваної проблеми, визначення методологічних і теоретичних основ аналізу вікових особливостей підлітків у контексті формування їх інформаційної культури в мережевому спілкуванні нами використовувалися теоретичні методи (контент-аналіз, синтез, порівняння, узагальнення). З метою вивчення

практичного стану діяльності підлітків у мережевому спілкуванні використовувались емпіричні методи(анкетування, бесіда, пряме та непряме спостереження, метод експертних оцінок, самооцінювання).

Виклад основного матеріалу. У психолого-педагогічній літературі відмічається центральне протиріччяпідліткового віку – між тенденціями до розвитку індивідуалізації та соціалізації особистості [4]. У науковій літературі й педагогічній практиці цей вік традиційно називають термінами «критичний», «конфліктний», «тяжкий» тощо. При цьому аналіз літератури показав, що на жаль, традиційно, до основної причини кризового стану підлітка відносять тільки фізіологічні зміни в його розвиткові [1]. Це, на нашу думку, значно звужує визначення підліткового віку. Так, у фундаментальних наукових працях відомих учених Л. І. Божовича та Д. І. Фельдштейна показано, що статева зрілість, як і інші зміни, пов'язані з розвитком організму, без сумніву впливають на розвиток дитини, але цей вплив є в межах ставлення підлітка до оточуючого середовища, коли підліток порівнює себе з друзями, дорослими. Крім того, в інформаційному суспільстві, коли йдеться про статус особистості, головними є не біологічні особливості особистості, а її місце в соціумі, уміння розпорядитися наявною інформацією, віртуально, через інформаційну мережу, приміряти на себе будь-які ролі, і від їх імені поводити себе в соціумі.

Відомо, що спілкування в підлітковому віці будується на основі **протиріччя** двох потреб: індивідуального відокремлення від дорослих і потребою в приналежності до певної групи друзів [5]. Аналіз літератури та педагогічне спостереження показали, що потреба в спілкуванні підлітків, які включені в групу, перетворюється в багатьох підлітків на стадне відчуття: вони не можуть, навіть малий проміжок часу, прожити без свого товариства [6].

Дослідження причин і характеристик агресивної поведінки підлітків у мережевому спілкуванні вимагає проведення певної класифікації підлітків, їх умовної типології. Так, Л. І. Божович, здійснюючи класифікацію складних підлітків, в основу типології поклав мотивацію їх поведінки [7]. Це дозволило йому виділити: а) підлітків, які активно намагаються задовільнити свої елементарні потреби; б) слабовольних дітей, які піддаються впливові друзів; в) підлітків, які діють під впливом істерії. У свою чергу, І. А. Невський тяжких підлітків розділяє за їх ставленням до навчання: а) педагогічно запущені; б) соціально запущені; в) надзвичайно соціально запущені [8].

Щодо проблеми нашого дослідження (агресія в мережевому спілкуванні), найкориснішою є класифікація, запропонована Л. М. Семенюк [9]. Автор пропонує поділяти підлітків на основі певного типу поведінки з урахуванням їхніх особистісних потреб. Серед виділених автором чотирьох груп нас цікавить дві групи.

Першу групу підлітків характеризує конфлікт між деформованими і позитивними потребами, цінностями, ставленнями, поглядами. У них

переважає однобічність інтересів, пристосованість. Ці діти не намагаються досягнути успіху, апатичні, у їх поведінці переважає вербальна агресивність.

Другу групу підлітків виділяє відсутність певних інтересів, слабо деформовані потреби, обмежене коло спілкування. Вони мають слабку волю, залежні від більш сильних товаришів. Для них характерна типова боягузкість, мстивість. У їх поведінці переважає вербальна агресивність і негативізм [9, 51].

Запропонована орієнтовна класифікація агресивної поведінки підлітків дозволить у наступних дослідженнях дослідити причини агресивної поведінки підлітків в інформаційній мережі й розробити педагогічні заходи впливу, корекції та попередження агресивної поведінки підлітків.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволяє визначити характерні риси підліткового віку, які можуть створювати найбільш проблемну ситуацію по відношенню до кібербулінгу.

Це, насамперед, прагнення підлітка до самостійності, звільнення від опіки дорослих, стосунки з дорослими аж до агресії як форма самоутвердження; агресія як прояв групової солідарності; проблеми субкультури; копіювання агресії дорослих (агресивний як дорослий); відмова від звичних норм поведінки; агресія як реакція протесту на складності у взаємостосунках з однолітками, несформованість життєвих орієнтирів.

Однією з головних тенденцій перехідного віку є переорієнтація підлітка з батьків, учителів, дорослих на ровесників, більш менш рівних собі по статусу. Ця переорієнтація може проходити поступово або скачкоподібно й бурно, вона проходить по-різному, але переорієнтація проходить обов’язково. Потреба в спілкуванні з однолітками, яких не можуть замінити батьки, виникає в дитини в 4–5 років, і найбільш потрібна в 13–15 років, коли проходить статеве дозрівання [10]. Поведінка ж підлітків за самою сутністю є колективно-груповою. Підтвердженням цьому є робота І. С. Кона, у якій автор виділяє три групи причин, що підтверджують дане положення [10].

По-перше, спілкування з ровесниками, дуже важливий специфічний канал отримання інформації; по ньому підлітки дізнаються про ті речі, про які їм не повідомляють дорослі.

По-друге, це специфічний вид міжособистісних відносин. Групові ігри й інші види спільної діяльності в групі формують необхідні навички соціальної взаємодії, вміння підпорядковуватися колективній дисципліні й у той самий час відстоювати свої права, співвідносити особисті інтереси з колективними. Адже поза групою ровесників, де відносини будуються принципово на рівних паритетних умовах, статус потрібно заслужити й уміти його підтримувати, дитина не може виробити в собі необхідні для дорослого комунікативні якості.

Внутрішня позиція підлітка, по відношенню до школи, складається з його ставлення як до закладу, де проходить процес навчання й освоєння знань, його взаємостосунки з учителями й учнями. Чим старший стає підліток, тим його ставлення до школи характеризуються зростанням свідомості й одночасно поступовим «відходом» від школи. Це дуже добре показано в роботі Л. І. Божович [7].

Звідси й неоднозначне ставлення підлітків до вчителів і однокласників. Так, І. С. Кон [10, 88], виділяє низку образів учителів, які є у свідомості дитини.

Якщо в перших класах діти проявляють до вчителя велику повагу, інтерес, вважають його абсолютним авторитетом, то в 5–6 класах, учитель як особистість стає для дітей менш авторитетною фігурою. У цей час зростає авторитет ровесників і старших друзів, зростає інтерес до спілкування з ними. По мірі переходу в старші класи це зростання посилюється.

Поряд із зовнішніми змінами характеру спілкування проходить його внутрішня зміна, яка виражається в тому, що змінюються теми й мотиви спілкування. Якщо в перших класах авторитетом для спілкування є однокласникии, які мають позитивний імідж у класі (добре вчаться, хвалить учитель тощо), то на початку підліткового віку проявляються ознаки нової мотивації у виборі міжособистісного спілкування, перевага надається дітям, яким характерна незалежна поведінка, самостійність у прийнятті рішень. Якщо врахувати досліджуваний нами феномен «кібербулінг», то звичайно стає зрозумілим, як розширюється коло спілкування в підлітків, у якому вони потенційно можуть попасти під вплив «агресора».

Так само, як людина повинна навчитися працювати, так само вона повинна вміти вчитись і спілкуватись. І якщо стосовно навчання розроблено багато психолого-педагогічних рекомендацій, то стосовно спілкування, а особливо в електронній мережі, теоретичні розробки та практичні рекомендації відсутні. Крім того, низка науковців відмічають, що при організації системи навчання неможливо навчити дитину вчитися без уміння спілкуватися з однокласниками [11].

Предметом навчальної діяльності є узагальнений досвід знань, диференційований на окремі науки. Парадокс навчальної діяльності в школі полягає в тому, що, засвоюючи знання, дитина сама в цих знаннях нічого не змінює. Предметом зміни, у процесі навчальної діяльності стає сама дитина. Тому розвиток умінь спілкуватися через використання в процесі навчання засобів електронної мережі є одним із напрямів діяльності педагога, що впливає на розвиток і формування інформаційної культури підлітка.

Ще однією важливою особливістю шкільного віку, яка відіграє суттєву роль у формуванні їх інформаційної культури, є кооперація з ровесниками. Важливими для нашої роботи стали дослідження Г. А. Цукерман, про роль кооперації з ровесниками в психічному розвиткові школяра [12]. У

контексті нашого дослідження, такий підхід дозволить визначити, чи є співробітництво між дітьми ефективною педагогічною умовою формування інформаційної культури. У дослідженнях Г. А. Цукерман показано, що кооперація з ровесниками впливає на процес інтеріоризації інакше, ніж кооперація з дорослими. Г. А. Цукерман розглядає кооперацію з ровесниками як проміжну ланку між початком формування нової діяльності при кооперації з дорослими й повністю самостійною діяльністю.

Ще однією особливістю досліджуваного віку підлітків є зростаюча з кожним роком здатність до абстрактного мислення, проходить зміна співвідношень між конкретно образним і абстрактним мисленням на користь останнього. Суттєві зміни проходять в інтелектуальній діяльності.

Важливою особливістю даного віку є формування активного самостійного мислення.

Сприйняття підлітка базується не тільки на емоціях, але й характеризується вибірковістю, аналізом події. Значно збільшується об'єм пам'яті, логіки в пошуку істини. Пам'ять підлітка, як і увага, постійно набувають рис організованих, регульованих і керованих процесів.

Аналіз робіт В. І. Андрееав, Л. С. Виготського, В. В. Давидова, Л. В. Занкова, Ю. М. Орлова, Г. А. Цукерман та ін. показав, що мислення підлітків у підлітковому віці має певну пластичність, тому є можливість його якісно змінювати в результаті навчально-пізнавальної діяльності, яку можна органічно включити в педагогічно керований процес формування знань з інформаційної культури.

Так, В. В. Давидов, у роботі [13] показав, що під час створення певних педагогічних умов підлітки можуть оволодівати розумово-теоретичною, рефлексуючою свідомістю та мисленням.

Для того, щоб розкрити, як впливає процес мислення учнів на формування інформаційної культури, необхідно зрозуміти, як проходить розвиток мислення в цьому віці.

Узагальнюючи погляди Ж. Піаже, нами була використана його позиція, що дитяча думка характеризується усвідомленістю й підсвідомою інтуїтивністю, саме тому при формуванні інформаційної культури в підлітків важливо встановити, що ними усвідомлено і прийнято, а що не усвідомлено.

Такий підхід вимагає розглянути систему моральних норм, якою володіє підліток, і яка є показником, що дозволяє формувати вміння підлітка виявляти інформаційну агресію.

У цьому віці формується так звана «внутрішня позиція» підлітка. Ця позиція представляє собою свідоме ставлення підлітка до себе, до оточуючих людей, подій, яке підліток може виразити словами і своїми діями. Виникнення внутрішньої позиції стає переломним моментом у подальшій долі підлітка, визначає початок його індивідуального, відносно самостійного особистого розвитку [14]. У цей час бурхливо розвиваються

почуття підлітків, які є дуже вразливими, нестійкими, піддаються зовнішнім впливам. Саме на цьому фоні проходить формування світогляду підлітків, їх моральних переконань та ідеалів.

Факт становлення такої позиції проявляється в тому, що в свідомості підлітка виділяється система моральних норм, яких він дотримується завжди, незалежно від обставин. Дослідження, проведені Ж. Піаже, дозволяють нам зрозуміти, як підлітки різного віку оцінюють існуючі норми моралі, які судження вони використовують при цьому [14]. Ж. Піаже показав, що моральний реалізм – це стійке, однозначне розуміння добра і зла, що ділить все існуюче тільки на дві категорії: на добре і погане. Моральний релятивізм, який проявляється в дітей приблизно з одинадцяти років, заснований на переконаннях, що кожна людина має право на справедливе й поважне ставлення до себе й у кожному вчинку можна побачити як моральне виправдання, так і засудження.

Підлітки, які у своєму розвиткові піднялися до рівня морального релятивізму (як правило 12–14 років), вважають, що деколи можливо ігнорувати, не рахуватися з думкою дорослих і робити вчинки відповідно до інших норм моралі [15]. Знаходячись на стадії морального релятивізму, спілкуючись між собою, підлітки вірять у те, що існує лише одне істинне правило спілкування, вони признають, що правила спілкування можна змінювати, і готові з загальної згоди їх змінити. У період морального релятивізму підлітки оцінюють людей за наслідками їх діяльності, а не за намірами, які вони висловлюють. Для них будь-який учинок, який призвів до негативного результату, є поганим, незалежно від того, чи він здійсненний цілеспрямовано чи випадково, з добрими чи поганими намірами. Старші підлітки більше звертають увагу на наміри, і за намірами судять про характер вчинків [14].

Для нашого дослідження становлять інтерес роботи з розвитку моральних суджень у дітей Л. Колберга, який розширив, конктертизував і поглибив ідеї Ж. Піаже. Він встановив, що на доконвенціональному рівні розвитку моралі діти, дійсно, частіше оцінюють поведінку за наслідками, а не на основі аналізу мотивів і змісту вчинків. Спочатку, на першій стадії цього розвитку, підліток вважає, що людина повинна підпорядковуватися правилам для того, щоб уникнути кари за їх невиконання. На другій стадії виникає думка про корисність моральних дій, що супроводжується заохоченням. У цей час моральною вважається будь-яка поведінка, за яку можна отримати заохочення, або така, яка, задовольняючи особисті потреби другої людини, не заважає задовольнити свої потреби комусь іншому. У процесі формування вміння виявляти інформаційну загрозу ми вчимо підлітка уникати небезпеки, яку може містити інформація, що є в інформаційному середовищі. Але нам необхідно навчити підлітків робити цей вибір самостійно, знаючи, що правил, якими він повинен підпорядковуватися, немає, як немає заохочень і покарань [15].

Таким чином, у роботі з підлітками з формування їх інформаційної культури, необхідно враховувати цю особливість їхнього віку та створити такі педагогічні заходи впливу, які б сформували в учнів уміння робити моральний вибір у випадку виникнення інформаційної агресії в мережі спілкування.

Особливе значення для розвитку в цьому віці має симулювання і максимальне використання мотивації досягнень у навчальній, трудовій та ігровій діяльності підлітків. Посилення ролі мотивації для подальшого розвитку підлітка в досліджуваному віці має низку переваг. У дитини формується достатньо стійка особиста риса – мотив досягнення успіху, який домінує над мотивом невдач, що сприяє розвиткові інших здібностей підлітка [13–16].

У цьому віці діти ще не зовсім здатні до повноцінного вироблення власних моральних переконань. Засвоюючи певну моральну істину, дитина бере до уваги думки своїх старших товаришів. Відносна несамостійність морального мислення й велика залежність від однолітків визначають її легке сприйняття інформації на віру, без відповідного контролю, перевірки [13–16]. Тому на заняттях із формування інформаційної культури необхідно весь час створювати ситуацію успіху, домінантою повинна бути думка, що агресію ззовні можна подолати.

Для цього, з урахуванням вищевикладених особливостей розвитку підлітків досліджуваного віку, необхідно у процесі розроблення системи педагогічних умов формування інформаційної культури намагатися викликати й підтримувати постійний інтерес в учнів до проблеми. Тому створення таких педагогічних задач, коли учасники навчання мають можливість побувати в різних соціально-психологічних ролях, які можливі в кібербулінгу, є однією з умов успішного формування інформаційної культури підлітків.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, проведені дослідження психолого-педагогічних аспектів особливостей розвитку підліткового віку показали, що при формуванні інформаційної культури в учнів 5–8 класів необхідно враховувати, що :

- для учнів 5–8 класів авторитет учителів не є настільки високим, щоб вони довіряли їм свої особисті проблеми інтимного характеру, що появляються при кібербулінгу, але в той самий час довіряє інформації, яка йде від учителя;
- пізнавальні інтереси учнів 5–8 класів сформовані, у нього вже частково сформована система моральних цінностей;
- ураховуючи вікові особливості учнів 5–8 класів, заняття з формування інформаційної безпеки в мережевому спілкуванні бажано проводити за рахунок годин, виділених на позакласну роботу. Заняття доцільно проводити в ігровій формі, з моделюванням ситуацій максимально наближених до реальних, з програванням соціально-психологічних ролей;
- необхідною умовою формування інформаційної культури учнів у мережевому спілкуванні є співпраця між батьками, учнями й

учителями. При цьому вчитель у процесі формування інформаційної культури повинен стати центром навчальної ситуації та повинен допомагати батькам і учням засвоїти нові знання та сформувати вміння виявляти загрозу в мережевому спілкуванні. Перевагу вчитель повинен надати особостісно-орієнтованим педагогічним технологіям навчання;

- головною метою навчання учнів повинен бути розвиток їх критичного мислення, спрямований на виявлення загрози в мережевому спілкуванні і самостійності в прийнятті рішень щодо подальшої своєї діяльності в мережевому спілкуванні.

Таким чином, розглянувши особливості підліткового віку в контексті формування інформаційної культури учнів 5–8 класів, стає зрозумілим, що **перспективи подальших наукових розвідок** повинні полягати у встановленні умов успішного формування імунітету підлітків проти агресій у мережевому спілкуванні. Потрібно встановити, які знання й уміння необхідно сформувати в учнів, щоб вони могли виявляти агресію та протидіяти їй у мережевому спілкуванні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бандура А. Подростковая агрессия. Изучение влияния воспитания и семейных отношений / А. Бандура, Р. Уолтере : пер. с англ. Ю. Брянцевой и Б. Красовского. – М. : Апрель-Пресс ; ЭКСМО-Пресс, 1999. – 512 с.

2. Арестова О. Н. Коммуникация в компьютерных сетях: Психологические детерминанты и последствия / Леонид Бабанин, Александр Войскунский // Вестник Московского университета. – 1996. – серия 14. – № 4. – С. 14–20.

3. Найдьонова Л. А. Кібер-булінг або агресія в інтернеті: способи розпізнання і захист дитини : методичні рекомендації / Л. А. Найдьонова. – К., 2011. – Вип. 4. – 34 с. – (Серія «На допомогу вчителю»).

4. Кирьякова А. В. Диагностика и прогнозирование ценностных ориентации школьников [Текст] / А. В. Кирьякова // Ориентация и деятельность школьников : сб. науч. тр. / под ред. Т. К. Ахаян, А. В. Кирьяковой. – М. : Педагогика, 1991. – С. 56–70.

5. Менчинская Н. А. Проблемы обучения, воспитания и умственного развития школьника / Н. А. Менчинская. – М., 1989.

6. Подольский А. И. Становление познавательного действия: научная абстракция и реальность / А. И. Подольский. – М., 1987.

7. Божович Д. И. Личность и ее формирование в детском творчестве / Д. И. Божович. – М., 1968. – 113 с.

8. Невский И. А. Трудный успех / И. А. Невский. – М. : Просвещение, 1981. – 112 с.

9. Семенюк Л. М. Психологические особенности агрессивного поведения подростков и условия его коррекции : учебное пособие / Л. М. Семенюк. – М., 1998. – 96 с.

10. Кон И. С. Психология ранней юности / И. С. Кон. – М. : Просвещение, 1989. – 192 с.

11. Социальная психология / под ред. А. В. Петровского. – М. : Просвещение, 1987. – 224 с.

12. Цукерман Г. А. Опыт типологического анализа младших школьников как субъектов учебной деятельности [Текст] / Г. А. Цукерман // Вопросы психологии : сб. науч. тр. – М., 1999. – № 6.

13. Давыдов В. В. Возрастные особенности учащихся и их учет в организации учебно-воспитательного процесса / В. В. Давыдов, Д. Б. Эльконин, Д. И. Фельдштейн. – М. : Изд-во АПН СССР, 1975. – 230 с.

14. Психология человека от рождения до смерти: Младенчество. Детство. Юность. Взрослость. Старость / Аверин В. А., Дандарова Ж. К., Дергач А. А., Зазыкин В. Г. ; под общ. ред. А. А. Реана. – СПб., 2001.

15. Психология развития / сост. и общая редакция: авторский коллектив сотрудников кафедры развития дифференциальной психологии СПбГУ. – СПб, 2001.

16. С чего начинается личность. – М. : Политиздат, 1979. – 238 с.

РЕЗЮМЕ

Оранюк Б. Ю. Возрастные особенности подростков в контексте формирования информационной культуры в сетевом общении.

В статье рассматриваются возрастные особенности подростков, которые являються учасниками сетевого общения.

Показано, какие методологические подходы предложено в качестве методологической ориентации для использования некоторой характерной совокупности взаимозависимых идей, понятий, принципов и способов раскрытия феномена исследования. Выделены основне противоречия развития подросткового возраста, которые определяются тенденциями развития индивидуализации и социализации личности. Предложена ориентировочная классификация агрессивного поведения подростков в сетевом общении. Раскрыты основные направления педагогического формирования информационной культуры у учащихся в сетевом общении.

***Ключевые слова**: сетевое общение, кибербулинг, возрастные особенности, формирование, информационая культура.*

SUMMARY

Oraniuk B. Age peculiarities of teenagers in the context of informational culture formation in network communication.

This article deals with the age peculiarities of teenagers who are the participants in network communication.

The methodological basis of this study is conceptual provisions of philosophy, pedagogy, psychology about the functional role in formation of students' information culture in networking. This paper presents function as a specific form of human activity and interaction with the environment, it is considered as a major phenomenon that determines the theoretical and methodological basis in formation of informational students' culture in network communication.

It is shown that considering the problem of features of students' adolescent age that participate in network communication, must pay attention to the fact that this age is not only a biological but also a social category.

It is established that school should teach person to communicate, study, work as well as it should teach network communication.

There are basic age peculiarities of teenagers of the 5–8 form who are participants of network communication. The indicative classification of adolescents' aggressive behavior in network communication and recommendations for forming students' informational culture in network communication are suggested.

It is stressed that a necessary condition for the formation of information culture of students in the communication network is collaboration between parents, students and teachers. In this case, the teacher in the process of formation of information culture should become a center of learning situations and help parents and students to learn new skills and to improve skills to identify the threat in online communication. The teacher should give preference to the personality-oriented pedagogical technologies of teaching.

It is shown that the prospects for further studies should consist in establishing the conditions of successful immunity formation against aggression in adolescents' network communication. It is necessary to establish what knowledge and skills should be formed in students so that they can detect aggression and oppose it in network communications.

***Key words**: network communication, cyber bulling, age peculiarities, formation, information culture.*

УДК 159.943.7:796.(045)

В. В. Приходько
Дніпропетровський державний інститут
фізичної культури і спорту

РУХОВА АКТИВНІСТЬ. ЗВИЧКА ДО ЗАНЯТЬ ФІЗИЧНОЮ КУЛЬТУРОЮ. ФІЗКУЛЬТУРНА ДІЯЛЬНІСТЬ ОСОБИ.

Розглянуто особливості рухової активності та звички до занять фізичною культурою, подано механізми формування та збереження звички. Рухова активність і звичка до занять фізичними вправами сприяють розвиткові фізичних якостей людини, потрібних для успішної життєдіяльності, але вони не є і не можуть бути кінцевою метою багаторічних організованих занять молоді фізичною культурою. Розкрито сутність явища фізкультурної діяльності особи як суттєво більш високий рівень опанування досягненнями культури фізичної і орієнтир для сучасної педагогічної практики.

***Ключові слова**: рухова активність, фізкультурна активність, звичка та її формування і зміна, фізкультурна діяльність, особа студента-бакалавра, професійно-прикладна фізична підготовка, цінності особи, самовизначення.*

Постановка проблеми. Виконуючи обов'язки члена редакційної колегії журналу «Спортивнийвісник Придніпров'я», раз за разом переконуєшся, що навіть ті дописувачі, які мають учені ступені та звання, вживають як тотожні цілком відмінні поняття рухова активність, звичка до занять фізичною культурою і фізкультурна діяльність. Але ці поняття відображають суттєво різні стани особи і явища в життєдіяльності людини, що має бути з'ясовано, доведено та описано. Це потрібно для того, щоб дати відповідь на питання, яку наскрізну мету мають заняття спочатку вихованця дошкільного виховного закладу, потім учня школи і студента тією дисципліною, що має забезпечувати рухову активність, формувати звичкудо занять фізкультурою чи фізкультурну діяльність особи учня і студента?

Аналіз актуальних досліджень. Раніше розглядалась інверсія теми звички до занять спортом та фізкультурної діяльності [10].Вже давно,в одній із статей,була зроблена перша спроба увести поняття «фізкультурна діяльність» [7],більш глибоко ця тема розкрита в дисертаційній роботі [8], а також в одній із найбільш помітних, узагальнюючих доробок автора, навчальних книг [6]. Показана й роль компетентнісного підходу у фізичному вихованні діяльної особи студента [9].

Мета статті полягає в тому, аби представити поняття «фізкультурна діяльність»,визначити його обсяг та зміст, довести пріоритет фізкультурної діяльності як цілі багаторічних занять дітей та молоді фізичною культурою.

Методи дослідження: абстрагування, аналіз, синтез, індукція та дедукція, інтуїція, моделювання та узагальнення.

Виклад основного матеріалу. Найбільш визначеним на даний час є поняття «*рухова активність*», яке включене авторами підручника «Загальні основи теорії і методики фізичного виховання» до використаного ними тезаурусу [13]. Рухова активність, як зазначено в цьому підручнику, складається із суми рухів, які людина виконує у процесі життєдіяльності. При цьому розрізняють звичну та спеціально організовану рухову активність.

До звичної рухової активності, за визначенням ВООЗ, відносять види рухів, спрямованих на задоволення природних потреб людини (приміром, дотримання особистої гігієни, вживання їжі, докладання зусиль на її приготування та придбання продуктів), а також навчальну та виробничу діяльність.

Автори використовують, як дотичне до вказаного, також поняття «фізкультурна активність» як спеціально організовану м'язову діяльність [13, 13], що включає різні форми занять фізичними вправами, а також активні пересування, приміром,до школи та зі школи (або на роботу, з роботи).

Принагідно зауважимо, що вживання поняття «діяльність» за своїм смисловим наповненням у фізіології і психології суттєво відмінні, на цьому наголошував В. В. Давидов, відомий психолог, директор Інституту загальної і педагогічної психології Академії педагогічних наук СРСР, посилаючись при цьому на так звану «діяльність печінки». Тож, не є цілком коректним у випадку педагогічних явищ, тут кимсь і для когось забезпеченої фізкультурної активності в навчально-виховному процесі, ототожнювати її з «м'язовою діяльністю» особи.

Очевидно, що факт підтримуваної рухової активності є важливою передумовою розвитку життєво-важливих фізичних якостей, однак не менш важливою є компетентність особи щодо їх підтримання протягом життя [9]. Вкрай бажано, аби сама доросла особа, яка отримала професію та озброєна сумою таких компетентностей, відповідно до особливостей вікової інволюції, а також неминучої періодичної зміни умов життєдіяльності, відслідковувала власний фізичний і функціональний стан, організовувала свої фізкультурно-оздоровчі або рекреаційні заняття, які мають періодично уточнюватися. Тут постає питання, чому недоцільно обмежуватися самою лише звичкою особи до занять фізичною культурою?

Учені з Університету Дьюка у Північній Каролині стверджують, що звички залишають незгладимий слід у мозку й люди не розмірковують про те, що вони роблять протягом 40 % свого часу [4, 1]. Журнал Neuron недавно опублікував результати дослідження про те, як наші *звички й уподобання несвідомо фіксуються в мозку*. На думку головного дослідника Ніколь Калакос, доктора медичних наук, професора неврології і нейробіології медичного центру Університету Дьюка, колись у майбутньому ми дійсно

навчимося розвивати в людях потрібні звички і, коли виникне потреба, позбавляти їх від звичок небажаних, шкідливих.

Зокрема, вчені аналізували електричну активність у базальних гангліях – області мозку, яка частково відповідає за моторну діяльність і нав'язливу поведінку людини, включаючи тютюнопаління, алкоголізм і наркоманію. У гангліях існує два типи шляхів сполучення: один передає команду про необхідність продовжувати дію (поштовх вперед), інший - про його зупинку. З'ясувалося, що обидва типи шляхів сполучення набагато активніше працювали в мишей із сформованою любов'ю до солодкого. Дане відкриття здивувало, оскільки вважалося, що шляхи, які відповідають за зупинку сигналу, повинні запобігати поведінці в межах нової залежності. Крім того, було виявлено, що у процесі формування пристрасті змінюється порядок передачі інформації в мозку: у «залежних» мишей сигнали руху передували сигналам зупинки, у здорових – навпаки. Учені помітили, що така «вбита» активність роботи каналів після придбання звички поширюється на всю область ганглій. Тому дослідники не виключають імовірність того, що схильність до чогось розвине прихильність до інших не дуже корисних для здоров'я речей.

Далі вчені вирішили перевірити, чи можна позбавити мишей від цієї звички, і стали винагороджувати тварин, які переставали жати на важіль.

Найуспішніше всіх відучувалися миші зі слабким каналом передачі повідомлення про продовження дій (поки дослідники точно не знають, як ці результати можуть бути застосовані до людей – ганглії мають широкий спектр функцій, і їх роль у взаємодії систем організму вивчена ще не до кінця).

Учені Масачусетського технологічного інституту теж досліджували формування звичок. У їхньому експерименті щурів навчали правильно сприймати сигнали під час проходження Т-образного коридору. Вірно реагуючи на сигнали повороту наліво, щури отримували шоколадне молоко. Якщо ж по іншому сигналу вони повертали направо, то отримували цукрову воду. Після того, як звичка була сформована, дослідники перестали давати тваринам винагороду, але щури все одно продовжували слідувати вказівкам. Наступним кроком стало додавання в шоколадне молоко (щоб його отримати, гризун повинен був піти наліво) хлориду літію, який викликав легку нудоту. Щури продовжували бігати в правильному напрямку, але молоко не пили.

Після закріплення такої поведінки вчені перевіряли, чи можна зламати цю звичку, порушивши з'єднання частини передлобної кори, яка частково відповідає за формування звичок. Використовуючи оптогенетику (техніку, яка дозволяє пригнічувати роботу певних клітин мозку), дослідники на кілька секунд відключали діяльність коркової області у вентромедіальній префронтальній корі. Робили вони це в момент, коли щури підбігали до розвилки. Майже відразу тварини переставали бігати наліво, де їх чекало нудотне шоколадне молоко. Після зміни звички щури завжди стали бігати направо – навіть якщо сигнал наказував повернути в інший бік. Але коли

спробували знов зламати сформовану звичку штучним шляхом, тварини повернулися до колишньої поведінки. Виявляється, стара звичка не була забута, а просто була прихована утворенням нової. Дослідники вважають, що цю технологію можна доопрацювати, а потім використовувати для лікування захворювань, пов'язаних із нав'язливою поведінкою та шкідливими звичками людини.

Велика частина нашого повсякденного життя заповнена звичками, якіз'являються за допомогою асоціативного навчання. Очевидно, повторюючи з кимось разом із дня в день якісь стандартні фізичні вправи, приміром, вправи комплексу ранкової гігієнічної гімнастики, ми можемо сформувати звичку до їх регулярного виконання. Часто люди навіть не помічають звички, оскільки дотримуються її автоматично, адже ми засвоюємо зразки поведінки, які колись дозволили нам досягати цілей, потім повторюємо ці дії у відносно однаковому контексті та створюємо асоціації між дією та результатом. Люди, самі того не помічаючи, роками виробляють безліч звичок: вони будують чіткі розпорядки дня, звикають до місця та способу роботи, способу життя, що склався, а можливі зміни звичних речей призводять до стресів, переживань і страхів.

Коли ж ми стикаємося з проблемою, навіть із схожою на попередню, то маємо діяти способами, які дадуть нам результат, зіставлений з нашими намірами. При цьому наші наміри періодично змінюються, адже людина здатна приймати свідомі рішення залежно від поточної ситуації та своїх планів на майбутнє. Однак, коли ми зустрічаємося зі схожою ситуацією, ми часто не замислюємося про те, як вчинити, тому що наш мозок запам'ятав певний порядок дій і вже сформував звичку. При цьому засвоєна нами модель поведінки не завжди буде найкращою реакцією, але особі дуже складно змусити себе змінити раніше засвоєну поведінку.

Саме на зміну звички спрямований шквал реклами, освітні програми й семінари. Варто, однак, пам'ятати, що такі заходи успішно підвищують нашу мотивацію й бажання, дають нам знання відносно нових дій, *але вони спрямовані лише на «свідому» частину нашого мозку*. Запропоновані програми дійсно можуть дещо змінити наміри людей, але в підсумку майже не змінюють їх поведінки.

Згідно науковця Венді Вуд, існують основні принципи, якими варто керуватися для ефективної зміни звички. По-перше, потрібно знайти зручний момент для формування нового способу дій, наприклад, ним може природно стати переїзд або зміна роботи (коли ми змінюємо передумови для поведінки в межах старих звичок, стає набагато легше сформувати нові моделі поведінки).

Другий принцип свідчить, що ключову роль відіграє кількість повторень. Дослідження показали, що тій чи іншій людині може знадобитися від 15 до 254 днів для «зламу старого несвідомого», щоб

дійсно сформувати нову звичку, а зовсім не 21 день, як стверджують автори деяких новомодних тренінгів.

Третій принцип говорить про стабільність середовища для того, щоб нова звичка швидше сформувалася, ми повинні створювати однакові, які спонукають до її закріплення, умови та тривало підтримувати їх: бажана поведінка відтворюється простіше, якщо вона повторюється в одному й тому самому контексті [4, 11–12].

Як результат, ми отримаємо нову звичку, образно кажучи – від одного комплексу ранкової гімнастики перейдемо до іншого, *але чи це нам потрібно*?

Зміст фізичного виховання бакалаврів різних спеціальностей нині визначає професійно-прикладна фізична підготовка (ППФП) [3, 5]. Хоча поважний учений вимушений визнати: «…Соціальні й педагогічні функції ППФП невиправдано звужені, що суттєво обмежує її соціально-економічну значущість і ефективність. Частіше за все вони зводяться лише до розвитку окремих професійно-важливих для професіонала фізичних, рідше – психічних якостей і рухових навичок… А це далеко не повною мірою розв’язує… складну й актуальну проблему забезпечення фізичної дієздатності робітників і фахівців. …Відсутнє чітке уявлення про сучасну динамічну структуру професійної фізичної культури професіонала і, як результат, дієвої методології і технології її формування» [11, 285].

Як видно, існує об’єктивна потреба суттєвого оновлення змісту ППФП, що має бути закріплено у зміненій програмі вузівської навчальної дисципліни «Фізичне виховання», яка має розв’язувати, серед найбільш важливих, завдання формування компетентностей бакалаврів із фізичного виховання. Саме вони виступають неодмінною умовою становлення на практиці випускників наших вишів як фізкультурно-діяльної особи й будівничого власного здоров’я.

В. І. Столяров дає чітку відповідь на питання, чому заняття з фізичного виховання до останнього часу не сприяли фізкультурній діяльності особи, нагадуючи, що діяльність не піддається директивному регулюванню педагога («роби, як я кажу, бо це піде на користь»): у випадку породження діяльності «працює» непряме регулювання через суб’єктивні цілі самої людини [12, 47].

Фізкультурна діяльність очевидно не декларативно-позитивне ставлення до власного здоров’я, але такий, який можна спостерігати в життєдіяльності особи стан її повсякденної активності, у якому фізична культура наочно присутня у вигляді задіяних людиною норм, зразків та еталонів культури фізичної. Це також стан, коли відбувається апробація особою нових діяльностей у фізичній культурі у ході створення нею нових фізкультурно-оздоровчих і рекреаційних практик.

Проблема полягає в тому, що в ситуаціях життєдіяльності людей, характерних для теперішнього українського соціуму, особа не часто «природним чином» (через оточення), приходить до самовизначення про необхідність залучення досягнень в області культури фізичної, адже її знайомі, зазвичай, є фізкультурно-пасивними.

Наші власні дослідження показують, що існують три основних чинники, що спонукають до такого «природного», тобто поза педагогічним впливом, самовизначення особи. Першим за кількістю випадків, для тієї частини населення, яку можна кваліфікувати як фізкультурно-діяльну, виступає захворювання, що підводить до усвідомлення необхідності використання надбань фізичної культури (згідно з даними наших досліджень у 53,8 % усіх випадків свідомого включення у фізкультурну діяльність). Друге – це практика самодіяльних, існуючих за спільними інтересами фізкультурних занять в умовах «клубного простору за інтересами» (у 29,7 % випадків). Є ще один чинник, а саме гарно відомий особі, що розпочала заняття, приклад авторитетного будівничого власного здоров'я, на який вказують 9,9 % респондентів, а ще 6,6 % припадають на інші, менш поширені випадки [8].

Однак до сих пір автори навчальних програм із вузівського «Фізичного виховання» зорієнтовані не на створення умов для виникнення фізкультурної діяльності, але на організацію групових занять зі студентами-фізкультурниками, які «передають себе» у розпорядження викладача (тренера), який забезпечує їм або рухову активність, або, у кращому випадку, звичку до якогось виду занять.

Для «фізкультурника» такі заняття насправді не є повноцінною фізкультурою діяльністю, але радше *фізкультурною активністю*, оскільки:

- у ході цих «за них придуманих і для них організованих» занять у особи не відбувається формування *дійсності фізичної культури особи*, відтак зберігається ефект спостерігача, стан відчуження людини від надбань культури фізичної;

- *цінності фізичної культури й фізкультурної діяльності*, накопичені людством, не транслюються та не привласнюються, тому що в повсякденному житті цінності можуть передаватися від однієї діючої відповідним чином людини до іншої (отже, у педагогічній практиці повинні створюватися такі педагогічні механізми поширення цінностей, які враховують вказану обставину);

- коли ж у людини не активізуються відповідні ціннісні орієнтації, коли вони *існують у її свідомості на рівні декларацій* («краще бути здоровим і багатим…»), коли вона не формується як суб'єкт, який бере відповідальність за майбутнє, у неї немає інтенції до самореалізації у просторі фізичної культури.

Представлене далі дозволяє виділити те, що можна кваліфікувати як сутність *системи фізкультурної діяльності*. Це освоєні здібності до мислення з приводу власних занять фізичною культурою, «привласнення» відповідних цінностей, а також поетапне розгортання відповідної діяльності особи, починаючи від її самовизначення та формування образу власного «Я» у просторі фізичної культури (тобто, яким я хочу себе бачити в результаті занять) і далі до проведення індивідуально-значущих занять. Самовизначення необхідно пов'язане із запуском мислення й наступним переструктуруванням свідомості, приведенням свідомості студента до стану, характерного для початку та підтримання фізкультурної діяльності. І, далі, створення проекту іпрограми досягнення уявленого образу «бути здоровим» у вигляді деякої можливої, виходячи з умов життя конкретної людини, практики своїх фізкультурно-оздоровчих або рекреаційних занять.

Усі вказані кроки забезпечують самовизначення людини у просторі фізичної культури: це і є «реалізація самого себе в культурі фізичній». Адже надзвичайно важливе, для чого людина приходить у світ, це реалізуватись у різноманітних діяльностях. Зауважимо, що діяльність примітна тим, що отримані особою нові результати можуть фіксуватисьі зберігатись як надбання культури.

Зупинимося на представленні нашого розуміння сутності явища самовизначення. *Самовизначення, або момент оформлення свого вольового рішення щодо включення особи у фізкультурну діяльність,* містить у собі:

- ставлення до простору фізичної культури. У принципі воно може бути різним, але важливо, щоб у ньому була присутня щира думка про важливість використання даною людиною, яка особисто зацікавлена у своєму благополучному майбутньому, надбань цієї області культури людства;

- сприйняття цінностей здоров'я і, відповідно до них, власних занять фізичною культурою як актуальної потреби, розв'язання якої піде на користь;

- створення ідеального, уявного образу себе самого у просторі фізичної культури, тобто себе іншого (здорового, благополучного) у майбутньому;

- процес постановки власних цілей і завдань фізкультурної діяльності;

- формування ідеї, а потім загальної стратегії (загального задуму) і тактики майбутньої, «покрокової, поки що обережної» фізкультурної діяльності.

У результаті такого (без суттєвих прогалин) ланцюжка самовизначення відповідно до поданого опису, формується особистість із характеристиками свідомості, які виступають «системоутворюючим фактором» стосовно виникнення, розгортання й подальшого збереження фізкультурної діяльності.

Відповідно до поданого можна представити загальну педагогічну ситуацію (тобто, штучний механізм), характерний для *запуску фізкультурної діяльності*.

Унаслідок зміни «природних», власне таких, що виникають спонтанно, ситуацій у життєдіяльності людини, або ж створених штучно у спеціальному навчальному процесі, виникає відчуття екстремальності, яке проблематизує, тобто робить неможливим фізкультурно-пасивний спосіб життя. Підкреслюємо, що на етапі породження фізкультурної діяльності роль емоцій є вкрай високою. Як відзначав Л. С. Виготський: «...У період сильного зрушення нерідко відчувається колосальна міць. Це почуття з'являється раптово й піднімає індивіда на більш високий рівень діяльності» [2, 101]. Емоції виникають раніше за будь-які умовиводи. Функція емоцій – трансформація потреб у цілком конкретні цілі для набування можливості практичного їхнього задоволення. Зазначена емоцією мета може зажадати мислення, а саме побудови уявлень про засоби та способи її досягнення.

Відчуття екстремальності забезпечує таку активізацію мислення особи, яка пов'язана з її діяльнісним началом (за філософом Гегелем – «самоздійсненням» і «самореалізацією»). Мислення ж, привносячи свої визначення у свідомість, втягує її у становлення відношення особи до явища (об'єкту), визначає зняття останнього через знання. Таким чином мислення, відповідно до концепції Гегеля, яку ми поділяємо, є тією діяльністю, що «впроваджує» свої визначення у свідомість.

Формування системи фізкультурної діяльності пов'язане з проектною діяльністю. Вона розгортається, коли людина прийняла рішення діяти, готова творити й дати власну відповідь на виклики шляхом здійснення діяльності для забезпечення виходу з екстремальності. Робота проектування починається з появи образу, тобто задуму бажаного результату своєї фізкультурної діяльності.

Увесь ланцюжок проектування, програмування та реалізації задуманого можна представити так: *створення «прожекту»* (це такий спосіб проектування, коли до уваги не беруться існуючі обмеження в діях та ресурсах); власне *проектування* (тобто, «прив'язування» задуму до існуючих наявних можливостей діяльності); *вишукування інструментів впливу* на психофізичну сферу; *програмування*, як ув'язування всіх тих, що особою залучаються, засобів впливу; *реалізація програми*, включаючи продовження дії програми чи відмову від неї, можливу переробку й уточнення програми. Пояснимо всі ці етапи більш розлого.

Прожектування – це створення ідеального образу дій, образу бажаного результату дій, але на цьому етапі без неминучих обмежень за ресурсами й наявними можливостями реалізації проекту та програми (часу, коштів тощо).

Проект – це той самий ідеальний образ, але співвіднесений із реальною ситуацією (зовнішніми умовами, вихідними особливостями тілесності особи й умовами реальної життєдіяльності даної особи – автора проекту тощо).

Вишукування (изыскательство – рос.) – це робота з пошуку, оцінки й відбору можливих засобів впливу на психофізичну сферу (існуючих норм фізичної культури та оздоровлення). Тут таки можливе «вимушене» створення особою поки що відсутніх, але конче необхідних для неї засобів, які потім життєво необхідно задіяти (приклади відповідних зусиль Ю. Власова та В. Дікуля).

Програмування – розпочинається, по-перше, з того моменту, коли автор фізкультурно-оздоровчої чи рекреаційної програми зрозумів, як саме він її складе (на день, тиждень, пору року тощо). По-друге, своє розуміння йому тепер бажано покласти на папір. Але головне в роботі програмування – це виникнення першого розуміння про спосіб устрою своїх майбутніх дій.

Реалізація програми – переведення задуманого в реальні систематичні й результативні дії з управління власним психофізичним станом і здоров'ям, включаючи її «косметичні» правки, контроль за психофізичною сферою.

Продовження дії програми, відмова від програми або ж її уточнення – передбачає співвіднесення отриманих у ході реалізації результатів з образом задуманого, бажаного результату; оцінку результатів відносно зовнішніх умов, що викликають потребу в дещо інших діях особи. Звідси випливає висновок про те, що програма має бути продовжена, удосконалена або припинена.

При цьому, щоб створити, реалізувати, а потім, можливо, й вдосконалити програму власної фізкультурної діяльності, самовизначеній людині треба мати:

- уявлення про вид і характер результату, до якого вона прагне (наприклад, загальний задум про скидання значної зайвої ваги, вимоги до постави та фігури в цілому, бажаний стан резервних можливостей основних функціональних систем організму тощо): що вона хоче «із себе, теперішнього, зробити»;

- уявлення про особливості так би мовити «матеріалу перетворення», або ж дані, що характеризують вихідний фізичний і функціональний стан та здоров'я (вага, частота серцевих скорочень, артеріальний тиск, життєва ємність легень, реакція серцево-судинної системи на навантаження тощо);

- необхідні для включення у програму та доступні особі засоби фізичної культури й оздоровлення, а також способи й методики вживання цих засобів фізичної культури та оздоровлення у програмі, що формується;

- способи контролю за динамікою психофізичного стану та здоров'я, які дозволяють оцінити результативність розробленої та реалізованої програми.

Увесь здійснений цикл свідчить про факт фізкультурної діяльності, або ж *забезпеченої особою єдності її мислення і діяльності в області культури фізичної.*Відповідно, фізкультурну діяльність можна тепер охарактеризувати як реалізацію вмотивованою, самовизначеною та знаючою людиною суб'єктивованих одиниць фізичної культури, відтворюваних, а, можливо, й створених нею нових для розв'язання проблем, що виникли; здійснення діяльностей для забезпечення адекватності свого психофізичного стану мінливим умовам життя й виробництва.

Наприкінці зробимо важливе зауваження щодо того, що різниця між фізкультурною діяльністю і власне фізичною культурою полягає в тому, що людська діяльність є особливою соціальною активністю, спрямованою на перетворення природи, суспільства й самої себе, своєї фізичної, психічної й, у цілому, соціальної сутності особи. У той самий час фізична культура як вид культури є специфічним результатом людської діяльності, засіб і спосіб всебічного розвитку людей, а також практичного виконання ними своїх соціальних обов'язків у суспільстві.

Висновки та перспектива подальших наукових розвідок.

1. *Рухова активність і звичка до занять фізичними вправами* сприяють розвиткові фізичних якостей людини, потрібних для успішної життєдіяльності, але вони не є і не можуть бути кінцевою метою відповідних багаторічних організованих занять молоді. Адже на питання, яким ми бажаємо бачити випускника вишу, відповімо, він має бути не лише фізично розвиненим, але й таким, який після навчання у виші протягом багатьох років буде свідомо й результативно підтримувати оптимум здоров'я, буде прикладом для своїх дітей.

2. Таку особу мають відзначати ті ознаки, які повною мірою відповідають комплексові характеристик фізкультурної діяльності. *Фізкультурна діяльність* – це стан повсякденної фізкультурної активності особи, який можна спостерігати в її життєдіяльності, коли фізична культура наочно «живе» у вигляді свідомо задіяних норм, зразків та еталонів культури фізичної. Це також можливий стан, коли відбувається апробація особою нових дляфізичної культури діяльностей у ході створення нею пілотних фізкультурно-оздоровчих і рекреаційних практик.

3. Фізкультурна діяльність є джерелом наповнення новим змістом того явища, яке має назву *фізична культура*. Очевидно, що особа, яка, за наявності гострої потреби, винаходить нові види та форми своїх фізкультурних занять,про це не замислюється, але вона насправді сприяє розвиткові явища культури фізичної.

4. Доведено, що опанування фізкультурною діяльністю, як результат життєво-необхідних компетентностей особи, повинно виступати *в якості кінцевої мети* багаторічних занять дітей і молоді фізичною культурою, що має бути невідкладно відображено в уточненому змісті навчальних програм із відповідних дисциплін («Фізична культура», «Фізичне виховання») для навчальних закладів різних типів.

Перспектива подальших досліджень пов'язана з необхідністю більш чіткого визначення дефініції «фізкультурна діяльність»; вона повинна бути використана в установленій державній політиці щодо занять молоді фізичною культурою.

ЛІТЕРАТУРА

1. Братаніч Б. В. Здоров'я як цінність людини та складова культури: філософсько-освіті аспекти / Б. В. Братаніч, Ю. С. Хоменко // Філософія і політологія в контексті сучасної культури : наук. журнал. – Дніпропетровськ : ДНУ, 2011. – Вип. 2. – С. 43–49.

2. Выготский Л. С. Собр. соч. / Л. С. Выготский. – [в 6-ти т]. – Т. 6. – М. : Педагогика, 1984. – 400 с.

3. Івлєв О. М. Професійно-прикладна фізична підготовка майбутніх інспекторів ДАІ до застосування силового впливу : автореф. дис. … канд. наук з фіз. вих. та спорту : спец. 24.00.02 «Фізична культура, фізичне виховання різних груп населення» / О. М. Івлєв. – Харків, 2010. – 21 с.

4. О механизме привычки [Электронный ресурс] – Режим доступа : http://www.gazeta.ru/science/2016/02/07_a_8061299.shtml.

5. Подлесний О. І. Самоконтроль у фізичному вихованні як засіб підвищення мотивації до професійно-прикладної фізичної підготовки студентів-судноводіїв : автореф. дис. … канд. наук з фіз. вих. та спорту : спец. 24.00.02 «Фізична культура, фізичне виховання різних груп населення» / О. І. Подлесний. – Київ, 2008. – 22 с.

6. Приходько В. В. Креативна валеологія. Концепція і педагогічна технологія формування студентів технічних і гуманітарних спеціальностей як будівничих власного здоров'я : навч. посібник : [заг. ред. і передмова Чічкова А. Г.] / В. В. Приходько, В. П. Кузьмінський. – Дніпропетровськ : НГУ, 2004. – 230 с.

7. Приходько В. В. К построению понятия «физкультурная деятельность» / В. В. Приходько, С. Д. Неверкович // Труды ученых ГЦОЛИФКа. – 75 лет. Ежегодник. – М. : ГЦОЛИФК, 1993. – С. 117–123.

8. Приходько В. В. Педагогические основы физкультурного образования студентов (Опыт игрового проектирования и экспертизы) : дис. … доктора пед. наук : 13.00.04 / Приходько Владимир Васильевич. – М., 1991. – 416 с.

9. Приходько В. В. Стан та перспективи реформування системи фізичного виховання у вищій школі України / В. В. Приходько, С. А. Чернігівська, Г. М. Арзютов // Науковий часопис педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 15: Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт). – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. – Вип. 12 (67) 15. – С. 95–105.

10. Приходько В. В. Формувати у школяра звичку до занять спортом або ж діяльну особистість будівничого власного здоров'я / В. В. Приходько // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. – Вип. 81. – Серія : Педагогічні науки. Фізичне виховання та спорт. – Чернігів : ЧНПУ, 2010. – С. 401–405.

11. Раевский Р. Т. Современная концепция профессионально-прикладной физической подготовки / Р. Т. Раевский, С. М. Канишевский // Теорія і практика

фізичного виховання : наук.-методичний журнал. – Донецьк : ДонНУ, 2011. – № 1–2. – С. 283–296.

12. Столяров В. И. Спорт, свободное время и образ жизни / В. И. Столяров // Теория и практика физической культуры. – М., 1976. – № 11. – С. 45–48.

13. Теорія і методика фізичного виховання : підручник [у 2 т.] / [ред. Круцевич Т. Ю.]. –Т. 1. – К. : Олімпійська література, 2008. – 391 с.

РЕЗЮМЕ

Приходько В. В. Двигательная активность. Привычка к занятиям физической культурой. Физкультурная деятельность личности.

Рассмотрены особенности двигательной активности и привычки к занятиям физической культурой, представлены механизмы формирования и сохранения привычки. Двигательная активность и привычка к занятиям физическими упражнениями способствуют развитию физических качеств человека, необходимых для успешной жизнедеятельности, но они не являются и не могут быть конечной целью многолетних организованных занятий молодежи физической культурой. Раскрыта сущность явления физкультурной деятельности личности, как существенно более высокий уровень овладения достижениями культуры физической и ориентир для современной педагогической практики.

***Ключевые слова**: двигательная активность, физкультурная активность, привычка, ее формирование и изменение, физкультурная деятельность, личностьстудента-бакалавра, профессионально-прикладная физическая подготовка, ценности личности, самоопределение.*

SUMMARY

Prikhodko V. Physical training activity. The habit of physical training. Physical training activities of individuals.

The peculiarities of motor activity and physical training habits are revealed in this work. It contains mechanisms of formation and saving of the habits. Motor activity and the habit of physical exercise contribute to the development of physical qualities which are required for the successful human life. But they are not and cannot be the ultimate goal of organized long-term physical education classes of youth. The core of the phenomenon of a person's physical activity as a higher level of mastery of the physical culture achievements and a guiding line for modern educational practices is disclosed.

Physical training activities is a person's state in which physical culture is present in a person involved norms, patterns and standards of physical culture. At the same time this condition occurs when a person is practicing new activities in physical education while creating her/his new fitness and recreational practices.

The core of the system of physical activity is learned abilities to think about somebody's own physical training, «appropriation» of values, and phased deployment of activities. A person seeks self-determination and shapes his/her image of «Me» in the space of physical culture (who I want to see myself). Self-determination is related to the launch of thinking and following re-thinking of mind. Then goes bringing of student's awareness to the condition, which is usual for the beginning and maintaining of physical activity. Then, the creation of a project and program on achieving of an imaginable image of «being healthy» is carried out. It is considered the conditions of an individual's life, the practice of fitness or recreational exercises at the same time.

Physical culture as a kind of culture is a specific result of human activity and a way of a person's all-round development and his/her practical implementation of social responsibilities in society.

It is stressed that formation of the system of physical activities is related to the project activities. It takes place when a person has decided to act, ready to create and give your own response to the challenges by implementing activities to ensure the exit of the extremity. Work design begins with the appearance of the image, that is, plan the desired outcome of somebody's physical activities.

Key words: *physical activity, habit of physical activity, professionally-applied physical training, person, values, self-determination.*

УДК 78.071.5:159.953:159.923

І. В. Рожко
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ПИТАННЯ ТИПОЛОГІЇ МУЗИЧНОЇ ПАМ'ЯТІ ОСОБИСТОСТІ

У статті здійснено аналіз і порівняння існуючих підходів до класифікації музичної пам'яті особистості, детально розглянуто окремі види пам'яті, конкретизовано зміст понять сенсорна, зорова, слухова, рухова, короткочасна та довготривала пам'ять у музичній діяльності особистості.

Практичне значення дослідження полягає в узагальненні передового педагогічного досвіду з проблеми типології музичної пам'яті особистості та у визначенні головних особливостей її перебігу. Перспективи подальшої розвідки націлені на визначення методів діагностування та розвитку музичної пам'яті особистості молодшого школяра, відповідно до її підвидів.

Ключові слова: *музична пам'ять, види музичної пам'яті (сенсорна, зорова, слухова, рухова пам'ять, короткочасна та довготривала).*

Постановка проблеми. Функціонування пам'яті – складний, багаторівневий процес, який складається з різних дій, операцій, часових етапів та має власні механізми. Він потребує залучення інших когнітивних процесів, спеціальних мнемічних здібностей, вольових зусиль і мотивів особистості, залежить від емоцій.

Загальну пам'ять розрізняють відповідно до включення в її перебіг різних модальностей; мети, цілей і тривалості запам'ятовування. Нейрофізіологічний, психофізичний і педагогічний аспекти дослідження пам'яті є достатньо вивченими й актуальними, їх розглядають у своїх дослідженнях науковці сучасності. Специфіка ж музичної пам'яті передбачає необхідність пристосування результатів даних досліджень до музичної діяльності особистості.

Аналіз актуальних досліджень. Питаннями класифікації загальної пам'яті особистості займалися такі науковці, як: П. Блонський, О. Вейн, Р. Шиффін та Р. Аткінсон. До структури, поділу музичної пам'яті на підвиди у своїх дослідженнях звернулись А. Алєксєєв, Г. Уіппл, А. Корто, та К. Мартінсен.

Музичну пам'ять у виконавській діяльності музиканта-інструменталіста розглянули Л. Маккіннон, Г. Ципін та С. Савшинський. Детальне вивчення окремих видів пам'яті мало місце в наукових працях М. Кузнєцова, М. Колтхарта, У. Джемса.

Мета статті – здійснити аналіз існуючих підходів до класифікації музичної пам'яті особистості та визначити її основні види в музичній діяльності.

Методи дослідження. У підготовці матеріалу даного педагогічного дослідження використано такі теоретичні методи: аналіз і синтез, порівняння, узагальнення, конкретизація.

Виклад основного матеріалу. У сучасних працях дослідників проблеми розвитку **пам'яті** (П. Блонський, О. Вейн, Р. Шиффін та Р. Аткінсон) існує декілька визначних підходів щодо її класифікації. У якості найбільш загальних підстав для виокремлення окремих видів пам'яті переважно розглядають особливості діяльності із запам'ятовування та відтворення отриманої інформації.

Поділ на види здійснюється науковцями за різними чинниками:

- за характером психічної активності, що переважає в певній діяльності;
- за різними модальностями;
- за характером цілей, мети діяльності, а саме її присутності, або ж відсутності;
- за тривалістю закріплення та збереження матеріалу (у зв'язку з його роллю та місцем у діяльності, або при установці на тривалість збереження).

Уперше за характером психічної активності пам'ять була класифікована П. Блонським [2, 37].

Науковець виділяє такі види пам'яті: образна, рухова пам'ять, емоційна та словесно-логічна [2, 29–31]. Усі вони перебувають у тісній взаємодії та окремо одна від одної майже не розглядаються. Саме П. Блонському вдалося визначити особливості й відмінності окремих видів пам'яті.

Пам'ять музична, на підставі спільних рис із загальною пам'яттю, має поділ на власні види, рівні, функціонує за схожими законами й вивчається за певними категоріями. Її механізмами є ті самі процеси, що і в загальній пам'яті: запам'ятовування, збереження музичної інформації, її відтворення під час впізнавання мелодій, чи їх пригадуванні та забування.

Типологічний поділ **музичної пам'яті** здійснюється на підставі досліджень багатьох учених.

Науковець А. Алєксєєв розглядає музичну пам'ять як «синтетичне» поняття, що інтегрує в собі слухову, рухову, логічну пам'ять, зорову та інші види пам'яті [1, 104]. У своїй праці «Методика навчання гри на фортепіано» він описує види пам'яті, включені до музично-виконавської діяльності, а саме гри на фортепіано.

Він вважає необхідним, щоб в інструменталістів були розвинені щонайменше три види пам'яті: слухова, яка при сприйманні та запам'ятовуванні музичного твору є основоположною для належної роботи в будь-якій області музичного мистецтва, у будь-якому виді музичної діяльності

суб'єкту освітнього процесу; логічна – пов'язана з осмисленим ставленням до змісту твору, його складових частин і характеристик музики, закономірностей її розвитку, та рухова – важлива для виконавця-інструменталіста. Будучи за структурою здатністю складною, багатоскладовою (іншими словами, «ансамблем властивостей»), у музичній пам'яті в органічній єдності взаємодіють різні види пам'яті [1, 104].

Дослідниця питання гри музичних творів напам'ять Л. Маккіннон унеможливлює існування музичної пам'яті як якогось окремого виду. Вона зазначає, що музична пам'ять – «це пам'ять вуха, ока, дотику й руху» [6, 19]. Думка науковця Л. Маккіннон стосовно розучування музичних творів полягає в тому, що під час даного процесу в єдності «співпрацюють» декілька видів пам'яті – слухова (має визначний характер), дотикова й моторна (рухова), а зорова пам'ять«доповнює цей своєрідний квартет» [6, 21].

Також, як вважає Г. Ципін, музикант-виконавець спирається у своїй практичній діяльності на слухо-образну, емоційну, конструктивно-логічну й рухово-моторну (або, як зазвичай кажуть, «пальцеву») пам'ять [10, 101]. Названі ним види пам'яті можуть виступати в найрізноманітніших індивідуальних поєднаннях і комбінаціях, до них також може бути залучена й зорова пам'ять, що має певне значення для окремої частини музикантів.

Щодо видів пам'яті, включених у музичну діяльність, існує думка С. Савшинського, що музична пам'ять – «комплексна» – вона одночасно слухова, зорова, та м'язово-ігрова [9, 29].

Сенсорна пам'ять, пам'ять миттєва, здійснює зберігання інформації на рівні рецепторів. Деякі її форми отримали спеціальні назви: іконічна (зорова) та ехоїчна (слухова) сенсорна пам'ять. Як зазначає дослідник сенсорної пам'яті, американський професор когнітивної науки М. Колтхарт, у ній зберігається сенсорна інформація навіть після припинення впливу стимулу [11, 185–186].

Образна пам'ять розуміється нами як запам'ятовування, збереження й відтворення образів предметів і явищ дійсності, що сприймалися раніше. Дані образи сприймаються зоровими, слуховими, дотиковими, нюховими аналізаторами органів чуттів. Особливості, що характерні для даного виду пам'яті, – це відсутність повноти, світлість, так звана анемічність та мала виразність образів.

Специфіка образної пам'яті проявляється в тому, що відтворення сприйнятого раніше може нерідко розходитися зі своїм оригіналом, а образи можуть змішуватися або диференціюватися. Говорячи про здійснення того чи іншого виду музичної діяльності, ми обов'язково матимемо справу з художніми образами. Підвидом даної пам'яті є художньо-образна пам'ять.

Зорова пам'ять пов'язана із запам'ятовуванням, збереженням і відтворенням зорових образів. Досліджуваний багатьма науковцями, цей вид пам'яті тісно пов'язаний зі сприйманням та уявою людини. Здатність до

візуального уявлення предметів і явищ поліпшує процес їх запам'ятовування та подальшого відтворення. Зорова (просторова) уява положення звуків мелодії відіграє велику роль у розучуванні пісень. Велику роль для розвитку зорової пам'яті людини відіграє попередній досвід зорового сприймання.

Слухова пам'ять – пам'ять, пов'язана зі слуховою (аудіальною) модальністю. Вона розуміється нами як здатність до запам'ятовування, збереження та відтворення різноманітних звуків, будь то мовних, шумових, чи музичних. У своїй монографії, О. Вейн істотного значення для слухової пам'яті надає запам'ятовуванню ритму. Він наводить приклад, що перш ніж згадати який-небудь вірш чи мелодію, відтворюється спочатку ритм (незалежно від слів і звуків), а потім слідують необхідні слова вірша чи звуки мелодії [4, 109].

У нормально розвиненій і правильно організованій музичній пам'яті завжди буде передувати, грати домінуючу роль слуховий (слухо-образний) компонент; остання обставина визначається самою специфікою музичної діяльності. І дійсно, оскільки музика – мистецтво слухових вражень і сприйняття, музична пам'ять є відповідно насамперед слуховою пам'яттю.

Пам'ять на дотик, нюх, смак та інші види пам'яті не відіграють особливої ролі в музичній діяльності особистості. Їх значення незначне, другорядне, а можливості обмежені.

Рухова (або моторна, моторно-рухова) пам'ять розуміється нами як пам'ять на рухи та їх характеристики (швидкість, точність тощо).Саме вона бере участь у формуванні специфічних рухових умінь і навичок, здійснення яких передбачають різні види діяльності: від елементарних навичок, пов'язаних із рухами (ходіння, стрибки) до необхідних у професійній діяльності навичок (жонглювання, ліпка, гра на музичних інструментах тощо).

Інколи робота над розучуванням інструментальних музичних творів має суто механічний характер, спрацьовує так звана «пальцева» пам'ять (за Г. Ципіним) [10, 101].

На точність відтворення рухів впливають оточуючі умови, у яких вони вивчались і виконувалися раніше; використання спеціальних інструментів, або допомога конкретних людей. У кардинально нових, особливих чи неприродних умовах ми виконуємо недовершені рухи, з певною недосконалістю.

Дослідник О. Вейн зазначає, що рухова, або моторна пам'ять скерована на те, щоб запам'ятати та з легкістю відтворити рухи й усе те, що з ними пов'язано. Рухова пам'ять важлива для багатьох спеціальностей, що вимагають швидкого й точного відтворення складних і точних рухів, як для музикантів, хірургів, артистів балету, жонглерів, акробатів тощо [4, 109].

Музична пам'ять тісно пов'язана з емоціями. Важливим видом для здійснення музичної діяльності особистості є також ***емоційна пам'ять*** як пам'ять на почуття, переживання, що бере участь у роботі інших видів пам'яті.

Доктор психологічних наук М. Кузнєцов визначає емоційну пам’ять як підсистему (вид) пам’яті, що полягає у фіксації, збереженні, трансформації та наступному відтворенні певних почуттєвих станів людини, у яких закодоване її ставлення до об’єктів, подій, ситуацій, людей [5, 3].

Також науковець вважає, що емоційна пам’ять як компонент цілісної мнемічної системи особистості робить специфічний внесок у запам’ятовування, збереження, впізнавання й відтворення різних видів інформації. Вона робить матеріал для запам’ятовування емоційно забарвленим, «забезпечує міцніший зв’язок зі смисловими утвореннями особистості» [5, 10].

На емоційному ставленні дійсно ґрунтується міцність збереження в пам’яті матеріалу, що запам’ятовується: ті предмети та явища, що викликають у людини найбільш виразні емоційні переживання, ми запам’ятовуємо без додаткових мнемічних зусиль, також сильний емоційний відгук сприяє довгостроковому запам’ятовуванню.

Здатність запам’ятовувати й відтворювати почуття є визначальною в життєдіяльності кожної особистості, для задоволення її потреб та інтересів, вона здійснює відносини з оточуючим світом.

Відповідно до типу запам’ятовування, музична пам’ять, як і загальна буває **мимовільна й довільна**. Детальніше до розгляду даних видів пам’яті ми зверталися при попередньому аналізі типів музичного запам’ятовування.

За часом збереження музичного матеріалу музична пам’ять може поділятися на: сенсорну, короткочасну, довготривалу, оперативну, проміжну та генетичну відповідно до того, на який за тривалістю термін на кожному з цих рівнів може зберігатись інформація.

У ***короткочасній пам’яті*** збереження матеріалу обмежене певним, як правило, невеликим періодом часу. Будь-яка інформація після сприйняття органами чуттів, а отже, знаходячись на рівні сенсорної пам’яті, потрапляє в короткочасну. Після цього або ж повністю забувається, або переходить в довгострокову пам’ять (за умови одно – двократного повторення).

Об’єм короткочасної пам’яті також обмежений і в середньому дорівнює 4–5 одиницям інформації. Вагомою особливістю даного виду пам’яті є кількість одиниць інформації, що людина здатна точно відтворити вже після декількох десятків секунд від першого її сприйняття.

У короткочасній пам’яті зберігається фрагментарний, узагальнений образ того, що сприймалося, його найважливіші компоненти. Вона має мимовільний характер, установка здійснюється лише на відтворення матеріалу в майбутньому.

У довготривалу пам'ять з короткочасної переноситься лише та інформація, що є цікавою, актуальною для людини, відповідає її потребам та інтересам.

Довготривала пам’ять здійснює збереження матеріалу, що запам’ятовується, на більш тривалий термін. Вона різниться індивідуально,

але за обсягом інформації та самою тривалістю її збереження не є обмеженою.

Багаторазове й систематичне відтворення інформації лише зміцнює сліди в довгостроковій пам'яті. У процесі використання довгострокової пам'яті для згадування нерідко потрібно мислення та вольові зусилля, тому її перебіг зазвичай практично пов'язаний з двома цими процесами.

Оперативна пам'ять обслуговує певну діяльність через надходження інформації з короткочасної та довготривалої пам'яті, а отже займає проміжне положення між ними.

Вона необхідна для виконання поточної діяльності та розрахована на збереження матеріалу протягом заздалегідь визначеного терміну. Цей термін зумовлений цільовим завданням, що постає перед особистістю, і спрямований виключно на вирішення даного завдання. Після його виконання інформація з оперативної пам'яті може зникати через непотрібність.

Існує також ***пам'ять генетична,*** що розуміється нами як генотипна пам'ять, інформація в якій зберігається, передається та відтворюється у спадок. Якісні характеристики такої пам'яті не піддаються коригуванню й не залежать від впливу навчання та виховання особистості.

Іноді зустрічається особливий тип пам'яті – так звана ейдетична пам'ять (від грецького слова «ейдос» – образ). Ейдетичний образ – це чіткий, яскравий, барвистий образ, який людина буквально бачить за відсутності предмету чи явища. За образним висловом У. Джемса, при ейдетичній пам'яті «мозок сприймає як віск, а утримує як мармур» [3, 7].

Специфіка нашого дослідження зумовлює важливість звернення також до ***репродуктивної***, буквально «відтворювальної» пам'яті. Її головними характеристиками є висока швидкість запам'ятовування, досить чіткета якісне відтворення, але обмежений, недовготривалий термін зберігання. Так, наприклад, вивчення напам'ять музичного твору проходить у дітей майже автоматично, без особливих зусиль, але ці твори швидко ними забуваються, за необхідності можуть бути виконані від початку до кінця й не інакше. Причина тому – відсутність будь-якої власної переробки інформації, її безпомилкове заучування.

Сучасними методистамив області розвитку музичної пам'яті великого значення надається попередньому аналізові твору, який сприяє більш точному та якіснішому запам'ятовуванню музичної інформації.

Психолог Г. Уіппл, займаючись проблемою розвитку музичної пам'яті студентів у виконавській діяльності (грі на фортепіано), дійшов висновку, що при попередній аналітичній роботі над розучуваним твором значно зростає ефективність його запам'ятовування, ніж безпосередньо одразу приступаючи до його практичного вивчення. Він практично довів його перевагу над методом розучування музичного твору, у якому етап попереднього аналізу був вилучений [8, 190].

На важливості залучення свідомості та мислення до процесу запам’ятовування музичного твору акцентує увагу і Л. Маккіннон, яка вважає, що надійним способом для розучування музики є «аналіз та встановлення свідомих асоціацій» [6,43].

На думку К. Мартінсена, на розучування музичних творів позитивно впливає вміння виконавця детально розглядати всі найдрібніші подробиці розучуваного твору, вміння сприймати ці деталі як окремо, так і збирати воєдино. Це поняття в його працях дістало назву «конструктивності пам’яті» [7, 186].

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Музичну пам’ять ми розглядаємо не як окремий вид загальної пам’яті, а як симбіоз її видів, функціонуючих у музичному запам’ятовуванні, збереженні та відтворенні матеріалу. Це пам’ять зорова, слухова, рухова, емоційна, короткочасна й довготривала.

У роботі над розвитком музичної пам’яті слід керуватися залежністю процесу запам’ятовування музики від вікових особливостей пам’яті особистості. Включення різних видів пам’яті, поєднання того чи іншого виду з іншим залежить від індивідуальних особливостей, здібностей особистості та від виду музичної діяльності. Основні процеси, закони та механізми пам’яті, її види й характеристики притаманні всім людям, не залежно від їхнього віку.

У своїй подальшій науковій розвідціми маємо на меті детальніше розглянути лише ті види пам’яті, які мають безпосереднє відношення до музичної діяльності особистості молодшого школяра: будь то ознайомлення з музичним твором із метою його запам’ятовування та подальшого відтворення, чи вивчення нової розспівки, або пісні; чи сприймання нового музичного матеріалу для подальшого виконання хореографічних рухів тощо.

Наступним етапом нашого дослідження має стати пошук шляхів діагностики та тренування зорової, слухової, рухової, емоційної та довготривалої пам'яті молодших школярів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алексеев А. Л. Методика обученияигре на фортепиано / А. Л. Алексеев. – М., Издательство Музыка, 1978. – 130 с.

2. Блонский П. П. Память и мышление / П. П. Блонский. – СПб. :Питер, 2001. – 288 с.

3. Васильева Е. Е. Суперпамять или как запомнить, чтобы вспомнить? / Е. Е. Васильева, В. Ю. Васильев. – М. : Хранитель, АСТ, Астрель, 2002. – 97 с.

4. Вейн А. М. Память человека / А. М. Вейн, Б. И. Каменецкая. – М. : Наука, 1973. – 207 с.

5. Кузнєцов М.А. Емоційна пам'ять у мнемічній системі особистості: автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01 / М.А. Кузнєцов ; Харк. нац. ун-т ім. В.Н.Каразіна. – Х., 2008. – 40 с.

6. Маккиннон Л. Игра наизусть / Л. Маккиннон. – Л. : Музыка, 1967. – 143 с.

7. Мартинсен К. А. Индивидуальная фортепианная техника на основе звукотворческой воли / Карл Адольф Мартинсен. – М. : Музыка, 1966. – 220 с.

8. Петрушин В. И. Музыкальная психология : учебное пособие для вузов / В. И. Петрушин. – 2-е изд. – М. : Академический Проект; Трикста, 2008. – 400 с.

9. Савшинский С. И. Пианист и его работа / С .И. Савшинский. – М. : Классика XXI, 2002. – 244 с.

10. Цыпин Г. М.Обучениеигре на фортепиано : учеб. пособиедля студентов пед. ин-тов по спец. № 2119 «Музыка и пение» / Г. М. Цыпин. – М. : Просвещение, 1984. – 176 с.

11. Coltheart M. Iconicmemoryandvisiblepersistence/ MaxColtheart // Perception&Psychophysics. – 1980. – Vol. 27 (3). – P. 183–228. – Mode of access : http://link.springer.com/article/10.3758/BF03204258#page-1

РЕЗЮМЕ

Рожко И. В. Вопрос типологии музыкальной памяти личности.

В статье осуществлен анализ и сравнение существующих подходов к классификации музыкальной памяти личности, подробно рассмотрены отдельные виды памяти, конкретизировано содержание понятий сенсорная, зрительная, слуховая, двигательная, кратковременная и долговременная память в музыкальной деятельности личности.

Практическое значение исследования заключается в обобщении передового педагогического опыта по проблеме типологии музыкальной памяти личности; в определении главных особенностей ее функционирования. В дальнейшемисследование нацелено на определение методов диагностики и развития музыкальной памяти младшего школьника в соответствии с ее подвидами.

Ключевые слова: *музыкальная память, виды музыкальной памяти (сенсорная, зрительная, слуховая, двигательная память, кратковременная и долговременная).*

SUMMARY

Rozhko I. The question of the personality's musical memory typology.

The article deals with the analysis of current approaches to the musical memory classification. The characteristics of certain types of memory are discussed there. The content of the concepts «sensory», «visual», «auditory», «motor», «short-term» and «long-term memory» in the musical activity of the person are described in this research.

The functioning of memory is a complex process, which consists of various actions, operations and time stages. It has its own mechanisms. It requires the involvement of other cognitive processes, special mnemic abilities, willpower and motives of the personality. It is closely linked with emotions.

Neurophysiological, psychophysical and pedagogical aspects of memory are relevant and sufficiently studied. The specificity of musical memory requires moving the results of these studies by the music activity of the person.

There are several basic approaches to classification of memory (P. Blonsky, O. Veyn, R. Shyffin and R. Atkinson) in modern scientific works. They are based on various factors: the nature of mental activity, the nature of the objectives, of the time, of the material's consolidation and preservation.

The typological division of musical memory is based on the researches of many scholars: L. Mackinnon, G. Tsypin and S. Savshynsky.

The musical memory can be involuntary and voluntary like a total memory. We addressed to these types of memory in the preliminary analysis of the types of musical memorization.The musical memory can be divided by the time of preservation of musical material on: sensory, short-term, long-term, intermediate and genetic.

The practical significance of the investigation is by the generalization of the advanced pedagogical experience on the issue of musical memory of the personality. The future

research is aimed at identifying of diagnostic methods and the development methods of musical memory of the younger school children.

We consider that musical memory is not a separate type of memory, it is a symbiosis of species, operating in the music memorization, preservation and reproduction of the material. The basic processes, laws, types and mechanisms of musical memory are common to all people, regardless of age. In future we must find the ways to diagnose and train visual, auditory, physical, emotional and long-term memory of junior school children.

Key words: *musical memory, types of musical memory (sensory, visual, auditory, motor memory, short-term and long-term memory).*

УДК 374.015.31:373.2

О. С. Семенов
Інститут проблем виховання
Національної академії педагогічних наук України

СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ ЗМІСТУ ДІЯЛЬНОСТІ ПОЗАШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ З РАННЬОГО ФОРМУВАННЯ ТВОРЧО СПРЯМОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ ВИХОВАНЦЯ

Метою статті є обґрунтування структурно-функціональної моделі змісту діяльності позашкільного навчального закладу, орієнтованого на формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника. За допомогою методу моделювання виокремлено теоретико-методологічний, дослідницько-експериментальний та прикладний блоки структурно-функціональної моделі. Автор акцентує, що зміст позашкільної освіти спрямований на всебічний розвиток особистості, формування нового соціального досвіду на основі бажань дитини з урахуванням її здібностей. Наголошується, що реалізацію змісту позашкільної освіти необхідно розпочинати з вихованцями дошкільного віку, забезпечуючи їх ранній розвиток та селекцію особистісних творчих спрямувань.

Ключові слова: *позашкільна освіта, зміст діяльності позашкільного навчального закладу, структурно-функціональна модель, старший дошкільник, творчо спрямована особистість старшого дошкільника*

Постановка проблеми. Зміст діяльності позашкільного навчального закладу є ключовим чинником формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника, базовою ланкою в системному ланцюгу «освітнє середовище позашкільного навчального закладу – творча особистість педагога – творчо спрямована особистість старшого дошкільника». Іншими словами, зміст діяльності позашкільного навчального закладу – це відправна точка реалізації *практичної* складової позашкільної освіти й виховання.

Зміст позашкільної освіти є важливим компонентом у відкритій системі формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника й базується на світових гуманістичних основах, визнанням творчого розвитку особистості як рушійної сили освітнього процесу. Про це зазначено в «Законі України про позашкільну освіту», Національній доктрині розвитку освіти України у XXI ст., Концепції позашкільної освіти і виховання, Концепції

громадянського виховання дітей та учнівської молоді в умовах розбудови українського суспільства. Проте, як засвідчують дані наших спостережень та практичної діяльності в позашкільному навчальному закладі, окреслена нормативними документами ситуація щодо змісту освіти в позашкільних навчальних закладах може спровоковувати неоднозначні ситуації: відсутність планів і програм у роботі з дітьми 6-го року життя, керування настроями, емоціями, хаотичність, інтуїтивність у процесі формування творчо спрямованої особистості дошкільника, спонтанність системи навчальних занять, зміщення акцентів у діяльності позашкільного навчального закладу в бік його потрактування як дозвіллєво-розважального закладу, складність у створенні планів і програм, неузгодженість у роботі методичної служби і педагогів тощо. Погоджуємося з Г. П. Пустовіт, який справедливо наголошує, що у процесі планування змістового компоненту позашкільного навчального закладу слід здолати стереотип розуміння дітьми свого вільного часу суто як відпочинку й усвідомити відповідальність за відвідування закладу як організаційно-впорядкованої системи цілеспрямованого навчання й виховання [3].

Мета статті – обґрунтування структурно-функціональної моделі змісту діяльності позашкільного навчального закладу з формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника.

Виклад основного матеріалу дослідження. На основі досліджень системного пізнання світу на філософському рівні А. М. Аверьянов визначає структуру практики – *горизонтальну* (у сенсі різноманітності її форм і напрямів) та *вертикальну* (у розумінні часової послідовності реалізації її етапів). Відповідно, горизонтальна структура практики передбачає «просторовий» взаємозв’язок різних видів діяльності людини, що мають координаційний (взаємозумовлювальний) і субординаційний характер [2].

Для більш ґрунтовного розуміння окресленої проблеми нами спроектовано структурно-функціональну модель змісту діяльності позашкільного навчального закладу з формування творчо спрямованої особистості вихованця, в основі якої позиціонуються такі змістові блоки: ***теоретико-методологічний, дослідницько-експериментальний, прикладний*** (див. рис. 1).

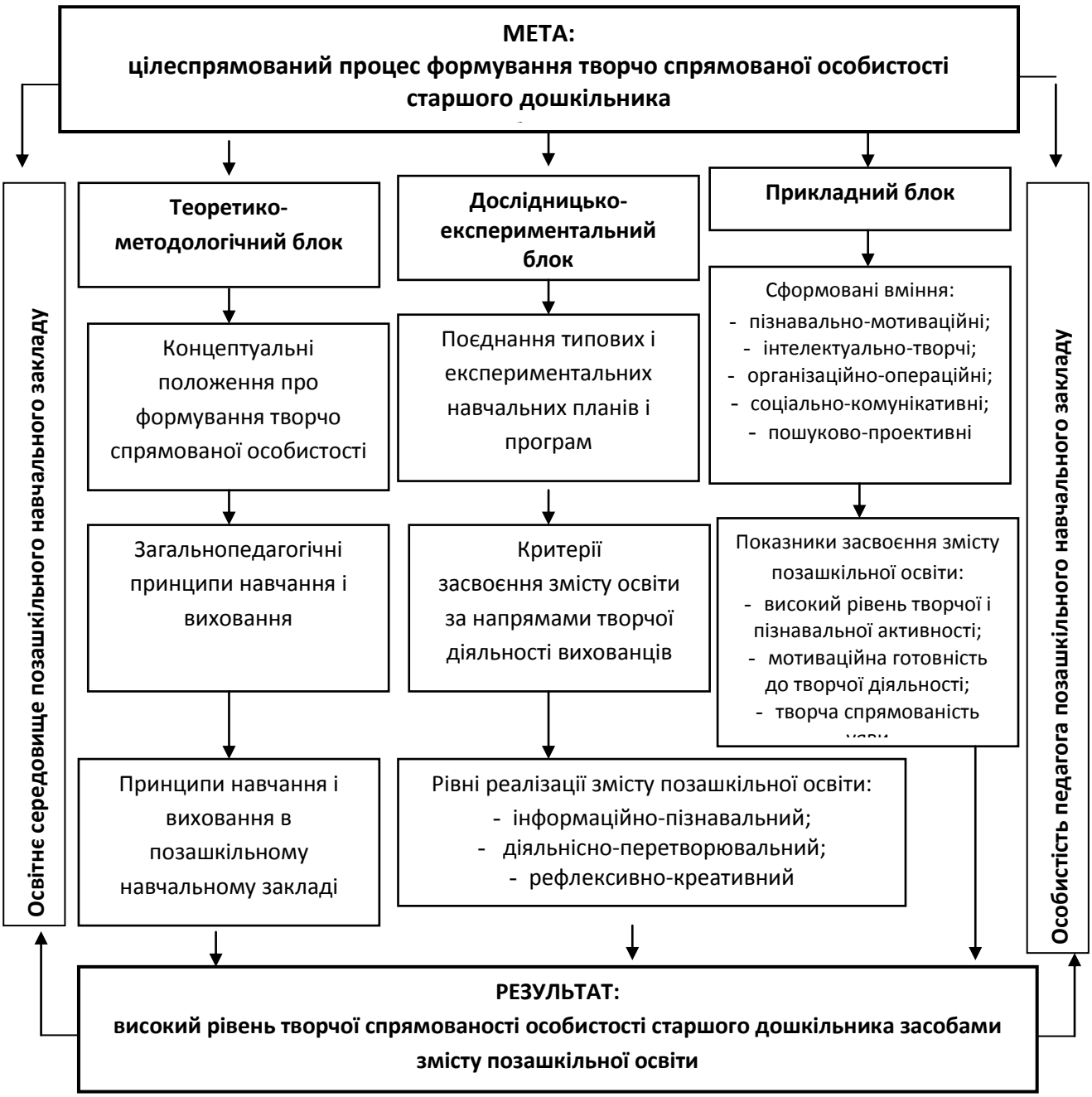


Рис. 1. Структурно-функціональна модель змісту діяльності позашкільного навчального закладу з формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника

Метою запропонованої структурно-функціональної моделі змісту діяльності позашкільного навчального закладу є цілеспрямований процес формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника, а *результатом* є високий рівень творчої спрямованості особистості старшого дошкільника.

Теоретико-методологічний блок змісту позашкільної освіти базується на загальнопедагогічних принципах навчання і виховання та принципах позашкільної освіти, наукових концепціях щодо формування творчої особистості старшого дошкільника в позашкільному навчальному

закладі; усвідомленні ролі, завдань і ключових цілей позашкільної освіти. Когнітивним наповненням згаданого компоненту є знання про специфіку психології особистості дошкільного віку; педагогічної діяльності позашкільного педагога; розуміння творчого характеру професійної діяльності в позашкільному навчальному закладі; поняття про педагогічну творчість, її види, рівні і критерії, основні психолого-педагогічні умови, які сприяють процесу творчості; поняття креативності і творчих здібностей, обдарованість, талант, співвідношення творчих здібностей з інтелектуальними тощо. Розробка змісту діяльності позашкільного навчального закладу, на нашу думку, повинна базуватися на таких наукових принципах, дотримання яких забезпечує науковість, системність, етапність навчально-виховного процесу, а саме:

- відповідності навчально-виховному змісту соціокультурної парадигми – орієнтація на ментальні особливості українського народу, традиції, звичаї, урахування надбань культурно-історичної спадщини українського народу; культуротворче спрямування у формуванні базової культури особистості;

- гуманізму – визнання дитини найвищою цінністю і центром педагогічної системи в позашкільних навчальних закладах, за умов урахування їх психофізіологічних особливостей, людиноцентристських засад у спілкуванні та взаєминах з іншими людьми на основі запровадження індивідуальної програми освіти, виховання і розвитку;

- цілісності – дотримання наступності й логічної єдності напрямів освітньо-виховної діяльності, яка спрямовується на формування творчо спрямованого світогляду у свідомості підростаючої особистості;

- діалогічності – дотримання принципів партнерської суб'єкт-суб'єктної взаємодії на рівноправних засадах, визнання прав і свобод у вільному висловлюванні та відстоюванні власних думок;

- життєвої смислотворчої діяльності – формування особистості як творця та проектувальника власного життєвого шляху, відповідального за власний вибір та вчинки;

- соціальної та особистісної значущості творчої діяльності дитини – формування особистості як повноцінного й активного члена суспільства, яка працює для його блага;

- психологічного комфорту – забезпечення розвитку творчих здібностей особистості дитини старшого дошкільника через ігрову діяльність, яка є природовідповідною особистісним потребам дитини цього віку й супроводжується відчуттям психоемоційного задоволення.

Окрім того, навчально-виховний процес у позашкільному навчальному закладі базується на принципах, характерних саме для системи позашкільної освіти (за основу взяті принципи, запропоновані Г. П. Пустовітом [3]):

- *варіативності й багатоукладності* – забезпечує можливість кожною дитиною та її батьками вибору змісту, форми організації освіти, методів їх здійснення у відповідності до власних здібностей, інтересів та освітніх програм, поглиблення їх практичної спрямованості, диференціації й індивідуалізації як навчальної, так і практичної роботи, що сприяє ефективному розвиткові інтелекту та духовному розвиткові дитини;

- *інтегративності* – поєднання тематичних блоків із різних предметів (зазначений принцип дозволяє більш глибоко й різнобічно проникати в сторони творчості, що сприяє розширенню світогляду у процесі формування творчо спрямованої особистості, актуалізація різних видів творчих здібностей).

- *добровільності й доступності* – передбачає право вибору особистістю напрямів, змісту, форм, методів, засобів і способів задоволення власних інтересів та освітніх потреб, здобуття додаткових знань, формування вмінь і навичок, що сприятиме творчій самореалізації особистості старшого дошкільника, а також доступності й рівності в оволодінні позашкільною освітою всіма категоріями населення (у тому числі й із «групи ризику», і дітьми з особливими потребами);

- *доцільності поєднання форм, методів та засобів навчання й виховання* у позашкільній освіті відповідно до змісту і завдань позашкільної освіти розкриває сутність процесу ефективного визначення й застосування в навчально-виховному процесі позашкільного навчального закладу всього різноманіття форм, методів і засобів навчання й виховання. Ефективність його реалізації залежить від поєднання п’яти груп умов: освітніх, моральних, психологічних, гігієнічних, естетичних та матеріально-технічних. Дотримання зазначених умов передбачає: аналіз навчальних і творчих можливостей учнів, аналіз обраного змісту, форм, методів, засобів, наявних умов та відповідне прогнозування максимально можливих результатів, визначення необхідних обсягів навчального часу на реалізацію окремих елементів змісту;

- *спрямованості на розвиток емоційно-ціннісної сфери особистості* – реалізація цього принципу має спрямовуватися на створення педагогічних умов систематичного й послідовного впливу на особистість з метою формування не лише когнітивних, а, насамперед, емоційних і моральних якостей, які базуються на естетичному, емоційно-художньому, інтуїтивно-чуттєвому сприйнятті дійсності;

- *спрямованості на розвиток діяльнісно-практичної сфери особистості* – зазначений принцип дозволяє побачити застосування набутих знань і отриманих умінь на практиці, зокрема й застосування продуктів креативно-творчої діяльності, що сприяє гармонійній інтеграції дитини в соціокультурне середовище;

- *рефлексивної креативності* передбачає орієнтування на індивідуально-творчий підхід до планування системи занять, використання в

педагогічній діяльності інтерактивних інноваційних технологій. Цей принцип розглядаємо в невіддільній єдності з професійно-педагогічною саморефлексією педагога – створення умов для самостійної навчально-дослідної роботи як педагога, так і вихованця задля його саморозвитку, самопізнання, самовизначення, самоосвіти, самовиховання, самореалізації.

Дослідницько-експериментальний блок змісту позашкільної освіти базується на поєднанні типових і експериментальних навчальних планів і програм роботи позашкільного навчального закладу, виявлення можливостей творчого розвитку особистості старшого дошкільника шляхом аналізу змісту навчальних програм за профілями творчого спрямування; моделювання різних типів занять за однаковим змістом, визначення оптимальних методів вивчення даної теми і найбільш продуктивного її засвоєння вихованцями; на основі аналізу змісту навчального заняття прогнозування появи рівня творчо спрямованої особистості; розробка творчих ситуацій, дидактичних можливостей як конкретного вихованця, так і певних груп старших дошкільників; розробка комплексу евристичних запитань для контролю й самоконтролю за творчою діяльністю; розробка форм і методів управління і самоуправління творчою діяльністю як педагога, так і вихованців; співтворчість з вихованцями у виборі форми і технології проведення інтерактивного заняття (заняття-екскурсія, заняття-пригода, заняття-виставка, заняття-концерт тощо). Дослідницько-експериментальний блок реалізується за певними рівнями змісту позашкільної освіти. *Перший рівень (інформаційно-пізнавальний).* Зміст освіти і виховання має пропедевтичне та загальнорозвивальне спрямування й за необхідності розробляється для дітей різновікових груп, які тільки починають займатись у позашкільних закладах, або навчалися за іншим профілем. При побудові змісту таких програм, насамперед, слід ураховувати індивідуальний рівень раніше сформованих знань і вмінь вихованців, профіль гуртка, психофізіологічні особливості вікової групи. Метою засвоєння такого рівня змісту позашкільної освіти є сформованість стійкого виду пізнавального інтересу, підтримка природної допитливості, виявлення природних задатків старшого дошкільника щодо певного виду творчої спрямованості (музична, технічна, природна, наукова тощо). Головне завдання педагога на цьому рівні полягає в здійсненні психолого-педагогічного супроводу соціально-психологічної адаптації вихованців до умов навчального закладу, створення сприятливої атмосфери та дружнього клімату в дитячих колективах, з урахуванням гри як провідного виду діяльності в цьому віці, насичення емоційного-чуттєвого поля спілкування та взаємодії (яскраве оформлення інтер'єру, музичні засоби, театралізовані дійства тощо), прогнозування можливих кризових ситуацій і створення оптимальних умов

для розвитку дитячої творчості (*під кризовими явищами вбачаємо згасання інтересу до будь-якого-виду діяльності*).

Другий рівень (діяльнісно-перетворювальний). Зміст позашкільної освіти і виховання має на меті формування практичних умінь і навичок творчої діяльності безпосередньо в навчальному-виховному процесі позашкільного навчального закладу. Реалізація змісту запроваджується через різноманітні форми й методи (урок-демонстрація, урок-лекція, гурткова клубна робота, індивідуальні заняття, конференції, презентації на природі та в інших закладах, передбачених Статутом позашкільного навчального закладу).

Метою засвоєння вказаного рівня змісту освіти є ознайомлення з різними видами творчої діяльності і поява стійкої мотиваційної готовності розвивати в подальшому творчу активність. Головне завдання педагога на цьому рівні полягає в допомозі сформувати оцінне ставлення дитини до себе та своїх творчих здібностей, збагатити індивідуальний досвід дитини в процесі гри та інших видів діяльності новими правилами і нормами співжиття в колективі, загальнолюдськими моральними цінностями, підтримати мотивацію довільного відповідального вибору при заняттях творчістю (відповідальне ставлення до зазначеного виду діяльності, а не тільки як до розваг).

Третій рівень (рефлексивно-креативний). Зміст діяльності позашкільного навчального закладу містить ускладнені форми роботи, які вимагають виявлення більшої самостійності, залучення когнітивних і пізнавальних процесів, спрямовані на підтримку словесного мислення та внутрішнього мовлення (при створенні продуктів творчої діяльності, – малюнок, аплікація, конструювання, – доцільним є словесний супровід), появу творчих форм уяви (мрії, фантазування), усвідомлення суспільної значущості продуктів власної творчості, експериментування з різними видами форм і діяльностей, які здатні виявити раніше приховані творчі здібності особистості дитини старшого дошкільника. Головне завдання педагога на цьому рівні полягає в займанні партнерської позиції співтворчості стосовно особистості старшого дошкільника як суб'єкта творчого процесу; допомога дитині в оволодінні вмінням керувати собою, регулювати власні наміри, дії та вчинки, передбачати можливі дії та оцінки з боку інших щодо тієї чи іншої ситуації.

Про засвоєння змісту позашкільної освіти за напрямами творчої діяльності вихованців можна судити за такими рівнями творчої спрямованості особистості старшого дошкільника: латентний, низький, середній, високий.

Прикладний блок змісту позашкільної освіти передбачає сформованість у старших дошкільників таких умінь: *пізнавально-мотиваційних:* бажання якомога більше пізнати нового, не відчуваючи психоемоційної втоми, а, навпаки, отримуючи тільки позитивні емоції від процесу творчої діяльності; *інтелектуально-творчих*: оволодіння необхідними знаннями з обраного профілю діяльності позашкільного

навчального закладу (наукового, музичного, художнього тощо); *організаційно-операційних*: вміння самостійно приймати рішення та мати відповідальне ставлення за свої дії та вчинки у творчо модельованих навчальних ситуаціях (вибір кольору, поєднання темпу і тембру голосу, експериментування з технічними приладами тощо), опануваннями навичками організації та самоорганізації творчої діяльності, управління своїми відчуттями та психоемоційними станами; *соціально-комунікативних:* уміння висловлювати свої бажання й відчуття, взаємодіяти як з однолітками у соціальному середовищі, так і з наставниками, здатність до спільної діяльності, співтворчості, формування спеціальних особистісних рис та якостей, які притаманні творчо спрямованій особистості; *пошуково-проективних:* здатність виявляти приховані здібності, таланти, можливості, поєднувати наявні творчі здібності в різних видах творчої діяльності. Показники засвоєння змісту позашкільної освіти старшими дошкільниками визначаємо такі: високий рівень творчої та пізнавальної активності; мотиваційна готовність до творчої діяльності; творча спрямованість уяви.

Зміст позашкільної освіти спрямований на всебічний розвиток особистості, формування нового соціального досвіду на основі власних бажань дитини, урахування її нахилів і задатків. Методика позашкільного педагогічного процесу базується на природовідповідній творчій поведінці особистості дитини. Як зазначає Т. І. Сущенко, найголовніша функція позашкільних навчальних закладів – знайти такі види діяльності, таку працю, де дитина змогла б стати справжнім творцем. Без цього не може бути й мови про розвиток творчої, всебічно розвиненої особистості. Форма організації занять у позашкільному навчальному закладі повинна базуватися на грі, яка є провідною діяльністю в цьому віці [4; 5]. Ш. О. Амонашвілі вважав, що пустощі дитини – це мудрість дитинства, це вияв творчості, прагнення до нестандартної поведінки. І саме з пустунів, на думку автора, виростають творчі особистості [1].

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Таким чином, проаналізувавши результати наукових досліджень та досвід роботи позашкільних виховних закладів в Україні на сучасному етапі, можемо констатувати, що останнім часом значно зросли вимоги до змісту і форм їх діяльності, що зумовило підвищення інтенсивності та перебудови їх роботи в цілому. Зміст позашкільної освіти потребує вдосконалення через суперечність у філософських імперативах «зміст» і «форма», що перебувають у нерозривній єдності та взаємозалежності: унаслідок трансформації змісту освіти змінюються й форми. Разом із тим, зазвичай, зазначені зміни гальмують інноваційні процеси через надто повільне впровадження, неадекватність новому змісту та наявним умовам.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в експериментальній перевірці блоків структурно-функціональної моделі змісту діяльності позашкільного навчального закладу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Амонашвили Ш. А. Размышления о гуманной педагогике / Шалва Александрович Амонашвили. – М. : Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 2001.– 464 с.

2. Аверьянов А. Н. Система: философская категория и реальность / Анатолий Николаевич Аверьянов. – М. : Мысль,1976. – 188 с.

3. Пустовіт Г. П. Позашкільна освіта і виховання: теоретико-дидактичний аспект / Григорій Петрович Пустовіт : [монографія] Книга 1. – Миколаїв : МДУ ім. В. О. Сухомлинського, 2010. – 379 с.

4. Сущенко Т. І. Основи позашкільної педагогіки : посібник для класних керівників, педагогів позашкільних закладів / Тетяна Іванівна Сущенко. – Мінськ : Бел. наука, 2000. – 221 с.

5. Сущенко Т. І. Педагогічний процес у позашкільних закладах : дис. … д-ра пед. наук : 13.00.01 / Тетяна Іванівна Сущенко. – Запоріжжя, 1993. – 332 с.

РЕЗЮМЕ

Семёнов А. С. Структурно-функциональная модель содержания деятельности внешкольного учебного учреждения по раннему формированию творчески направленной личности воспитанника.

Целью статьи является обоснование структурно-функциональной модели содержания деятельности внешкольного учебного заведения, ориентированного на формирование творчески направленной личности старшего дошкольника. С помощью метода моделирования выделены теоретико-методологический, опытно-экспериментальный и прикладной блоки структурно-функциональной модели. Автор акцентирует, что содержание внешкольного образования направлено на всестороннее развитие личности, формирование нового социального опыта на основе желаний ребенка с учетом его наклонностей и задатков. Отмечается, что реализацию содержания внешкольного образования необходимо начинать с воспитанниками дошкольного возраста, обеспечивая их раннее развитие и селекцию личностных творческих направленностей.

Ключевые слова: *внешкольное образование, содержание деятельности внешкольного учебного заведения, структурно-функциональная модель, старший дошкольник, творчески направленная личность старшего дошкольника.*

SUMMARY

Semenov O. Structural and functional model of the content of out-of-school educational establishment activity on the early formation of the preschooler's creatively directed personality.

The aim of the article is studying the structural and functional model of the content of out-of-school educational establishment activity focused on the formation of the senior preschool child's creatively directed personality. The theoretical and methodological, research and experimental and applied blocks of the structural and functional model are singled out by means of the modeling method.

The working out of the content of out-of-school educational establishment activity must be based on the scientific principles sticking to which provides scientific character, consistency, the staging of teaching and educational process, namely: compliances of teaching and educational contents to the social and cultural paradigm, humanity, integrity,

dialogism, vital meaningful activity, social and personal significance of the child's creative activity and psychological comfort.

The research and experimental block is realized by the appropriate levels of the out-of-school education content: informative and cognitive, active and transformative, and reflexive and creative.

The applied block of the out-of-school education content involves the formation of such groups of abilities among the senior preschool children as: informative and motivational, intellectual and creative, organizational and operational, social and communicative, search and projective. The criteria and indicators of the assessment of the senior preschool child's creative orientation are defined by the level differentiation of assimilation of the out-of-school education content: dominating, expressed, unstable, latent.

The author states that the out-of-school education content needs to be improved by the contradiction of the philosophical imperatives "contents" and "form" that are inseparable and interdependent. The content of out-of-school education is directed at the personality's full development, new social experience formation based on the child's desires taking into account his or her abilities. It is noted that the implementation of the out-of-school education content one should begin with the pupils of preschool age, providing their early development and the selection of personal creative directions.

The prospects for further research are described in the experimental verification of the article of structural and functional model of the content of out-of-school educational establishment activity.

Key words: *out-of-school education, content of out-of-school educational establishment activity, structural and functional model, senior preschool child, senior preschool child's creatively directed personality*

УДК 37.013.42

Н. Є. Тимошенко
Київський університет імені Бориса Грінченка

ПРОФЕСІЙНА САМООРГАНІЗАЦІЯ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

Наразі науковці привертають увагу до питання подальшого професійного зростання та професійної компетентності особистості фахівця. Проблема професійної самоорганізації людини в нинішньому соціокультурному вимірі посідає центральне місце. Особливістю професійної самоорганізації є те, що фахівець свідомо й цілеспрямовано використовує та вдосконалює складові структури особистості у професійній діяльності, яка спрямована на розв'язання навчальних і професійних завдань. У статті обґрунтовано особливості професійної самоорганізації фахівця як одного з дієвих засобів підвищення професіоналізму та професійної компетентності.

Ключові слова*: об'єкт, мета, засоби, процес, результат, професійна компетентність, професійна самоорганізація.*

Постановка проблеми. Трансформаційні процеси, що відбуваються наразі в житті суспільства, стосуються всіх сфер його діяльності й існування, зокрема освітньо-професійної сфери як основоположної компоненти формування світогляду особистості. Сучасна освіта, орієнтуючись на ринок праці, відносить до пріоритетів сьогодення вміння оперувати такими соціальними й інноваційними технологіями та знаннями, що задовольнять

потреби інформаційного суспільства, підготують молодих спеціалістів до нових професійних ролей у цьому суспільстві. Саме тому важливим нині є не тільки вміння оперувати власними особистими та професійними знаннями, але й бути готовим змінюватись особистісно та професійно, пристосовуватися до нових вимог сучасного ринку праці, оперувати та намагатися управляти інформацією, активно діяти, швидко приймати рішення з нагальних питань, навчатись упродовж всього життя.

Наразі відсутні вагання в тому, що професійна компетентність фахівця це не лише один з тих чинників, що сприяють модернізації змісту професійної діяльності соціальних педагогів, даний чинник лише доповнює той перелік просвітницьких інновацій та класичних підходів, які допомагають спеціалістам гармонійно поєднувати позитивний професійний досвід для надання допомоги різним категоріям населення.

Аналіз актуальних досліджень. Значну цінність при аналізі наукових робіт, присвячених проблемі професійної самоорганізації, мають науково-педагогічні дослідження вітчизняних та російських авторів: О. Дубасенюк, Н. Дуднік, С. Морозова, Т. Новаченко, В. Філоненко, Д. Чернилевського, Л. Шабуніна, Т. Шрейбер.

Питання самоорганізації особистості є предметом дослідження багатьох учених: С. Аміров, В. Арюткін, В. Донцов, М. Курна, Н. Попова, Г. Сериков, І. Трофимова, Н. Тутишкіна, Я. Устинова, Л. Шабунін.

Характеристика компетентнісного підходу в соціальній сфері показала, що компетенція – це характеристика посади спеціаліста, а компетентність – інтеграційна якість особистості, яка орієнтована на вирішення тих поставлених задач, що визначаються її посадовою інструкцією. Слід зазначити, що проблема професійної самоорганізації особистості в науковій літературі висвітлена здебільшого в контексті міждисциплінарного синтезу знань про особистість та її взаємодію з оточуючим середовищем.

Мета статті. Це і спонукало нас до теоретичного обґрунтування професійної самоорганізації соціального педагога як одного із засобів підвищення професійної майстерності та компетентності.

Виклад основного матеріалу. Висвітлюючи питання професійної самоорганізації соціальних педагогів, ми будемо опиратися на педагогічні, психологічні наукові розробки у сфері заявленої теми. Перш ніж говорити про один із багатьох засобів підвищення професіоналізму соціального педагога – професійну самоорганізацію, варто уточнити та проаналізувати поняття «самоорганізація». У педагогіці та психології наразі відсутнє єдине науково обґрунтоване визначення даного поняття. У різних наукових та науково-методичних джерелах по даній проблематиці самоорганізація розглядають як: *процес* (С. Брайнес, А. Напалков, Б. Юдін та ін.); *результат*, характеристика потенційних можливостей структурування й

видозміни всіх складових складної відкритої системи (О. Марусова, О. Первушина, П. Риженков, Н. Тутишкіна та ін.)

Наукові підходи до самоорганізації як характеристики особистості та її здібностей, акмеологічної характеристики суб'єкта діяльності визначають самоорганізацію саме з цієї позиції. Виділені підходи до розгляду процесу самоорганізації доповнюють один одного, тому в низці визначень об'єдналась обидві позиції (У. Р. Ешбі та ін.) [9].

Вітчизняні науковці [1; 2; 8; 10] трактують поняття «самоорганізація» як здатність особистості організувати себе та свою діяльність.

Так, самоорганізація може виявлятися у: активності особистості та обґрунтуванні мотивації до дії; цілеспрямованості до планування власної діяльності; самостійності та швидкості прийняття відповідальності та рішень; критичній оцінці результатів власної діяльності; почутті обов'язку за весь процес.

Досліджуючи проблему самоорганізацію, російська вчена Н. Попова акцентувала увагу на теоретичних підходах даного поняття в різних науках, таких, як: менеджмент, філософія, психологія, педагогіка, акмеологія, кібернетика, фізіологія (С. Амірова, І. Раченко, О. Санісімов, В. Сластьонін та ін.). Авторка визначає самоорганізацію як властивість особистості використовувати власні інтелектуальні й емоційно-вольові риси для вирішення важливих завдань, які вимагає її професійна діяльність [9] та наголошувала при розгляді сутності самоорганізації про особливу значимість з позиції *особистісно-діяльнісного підходу*. Натомість Н. Лосєва самоорганізацію розглядає в межах *кібернетичного підходу* як систему, що самоорганізується й розуміється як комплексна, складна та динамічна система, яка здатна за зміни зовнішніх і внутрішніх умов функціонування зберігати чи вдосконалювати свою організацію з урахуванням минулого досвіду [5]. Така система здатна адаптуватися до середовища, що змінилося, і виявляти прагнення до встановлення рівноваги із зовнішнім оточенням.

На думку російських науковців А. Морозова та Д. Чернилевського, самоорганізацію особистості варто розглядати через зміну особистісної саморегуляції – рух *від саморегуляції гомеостатичної* (тобто адаптивної), *зумовленої силою зовнішніх регуляторів* (вимог навчальної програми, права, моральних норм, традицій та ін.) до *регуляції свідомими, цілеспрямованими, зумовленими внутрішніми регуляторами* – обов'язком, совістю, іншими високими почуттями й тими моральними нормами, які особистість сприйняла як цінності та спеціально розвивала би в собі як принципи власної поведінки та ставлення до світу й до себе самої [6].

Інші думки припускають російські вчені С. Кульневич та О. Бондаревська. Науковці розглядають самоорганізацію як процес переведення свідомості та самосвідомості фахівця з режиму відтворення дії в режим концентрації власної практики [3]. Науковець В. Арюткін

зазначає, що «для того, щоб організувати себе як особистість (фактично виховати себе), необхідно організувати свою діяльність так, щоб ця діяльність була цілеспрямованою, виваженою, мала особисті перспективи, була раціональною та оптимальною у відношенні часу і простору» [2, 23]. С. Ельканова розглядає її як структурний елемент такої групи прийомів самовиховання, як «самовплив» [9]. Тому основними формами самоорганізації вважає: самоконтроль; самозвіт і самоаналіз; самоспостереження; самоінструктування й самооцінка.

Розкриття змісту поняття «самоорганізація» стало підґрунтям для аналізу поняття «професійна самоорганізація особистості».

Професійна самоорганізація в дослідженнях із психології та педагогіки [4; 5] розглядається як показник особистісної зрілості. Так, В. Філоненко зазначає, що професійна самоорганізація – це здатність фахівця свідомо й цілеспрямовано використовувати й удосконалювати значущі складові структури особистості в діяльності, яка спрямована на розв'язання навчальних, професійних та особистісно значущих завдань [8]. А вітчизняний науковець О. Дубасенюк визначає об'єкт професійної самоорганізації фахівця, мету та засоби.

На процес професійної самоорганізації соціального педагога діє безліч факторів протягом життя, які різняться: за якістю впливу і ступеню інтенсивності; формування професійної самоорганізації, яке обумовлене динамікою розвитку особистості в цілому і в кожному окремому випадку набуває особливий характер; складний, багатоаспектний процес, що має індивідуально-своєрідну траєкторію.

Професійну самоорганізацію розглядає і у своїй роботі російський дослідник Л. Шабунін. Науковець наголошує на тому, що це може бути здатність фахівця до «самовирощування» власних внутрішніх ресурсів, тобто особистісних структур свідомості, що надають гуманний зміст його діяльності [9]. Такої самої думки дотримується й вітчизняний дослідник Н. Дуднік [4]. Іншої думки дотримується вітчизняна дослідниця Т. Новаченко [9], яка вважає, що професійна самоорганізація фахівця – це взагалі ціла система, а самоуправління, педагогічна рефлексія та професійна компетентність є елементами цієї системи. Це саме можна сказати і про професійну самоорганізацію соціального педагога як засобу підвищення професіоналізму та компетентності у професійній діяльності.

Продуктивність професійної самоорганізації соціального педагога багато в чому залежить від попереднього, загальнокультурного й особистісного розвитку, глибини власного самопізнання, сформованості самої особистості, наявного власного досвіду цілеспрямованої самозміни та ін.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, професійна самоорганізація соціальних педагогів ми розглядаємо як спроможність фахівця самостійно встановлювати мету й завдання та вміти

їх поетапно вирішувати, також цей процес контролювати та здійснювати аналіз отриманих результатів з метою подальшого як особистісного розвитку, так і професійного. Тому в процесі підвищення професіоналізму фахівця важливо зробити акцент на формування та здатність здійснювати самоорганізацію та професійну самоорганізацію у професійній діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андреев В. И. Саморазвитие творческой конкурентноспособной личности менеджера / В. И. Андреев. – Казань : СКАМ, 1992. – 207 с.

2. Арюткин В. Б. Формирование способности к самоорганизации, самоуправлению и саморегуляции у будущего музыканта-педагога : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Виктор Борисович Арюткин. – Казань, 1998. – 264 с.

3. Бондаревская Е. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания / Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич. – Ростов-на-Дону : [б. и.], 1999. – 560 с.

4. Дуднік Н. Уміння професійної самоорганізації як засіб підвищення адаптованості першокурсників до умов навчання у вищій школі [Електронний ресурс] / Н. Дуднік // Вісник Львівського ун-ту : в 4–х ч. – Львів, 2009. – С. 81–88. – Вип. 25. – Ч. 4. – Сер. Педагогіка. – Режим доступу:

http://www.nbuv.gov.ua/portal/Natural/VLNU/Ped/2009_25-4/10_Dudnik.pdf.

5. Лосєва Н. М. Саморозвиток викладача вищої школи : навч. посіб. / Наталя Миколаївна Лосєва. – Донецьк : ДонНУ, 2003. – 336 с.

6. Морозов А. В. Креативная педагогика и психология : учеб. пособ. / А. В. Морозов, Д. В. Чернилевский. – М. : Академический Проект, 2004. – 560 с.

7. Соціальна педагогіка : словник-довідник / [Т. Ф. Алєксєєнко, Ю. М. Жданович, І. Д. Звєрєва та ін.] ; за заг. ред. Т. Ф. Алєксєєнко. – Вінниця : Планер, 2009. – 542 с.

8. Тимошенко Н. Є. Професійне самовдосконалення соціального педагога : навч. посіб. / Тимошенко Н. Є. – К. : Київськ. ун-т імені Бориса Грінченка, 2016. – 128 с.

9. Троценко Н. Є. Професійне самовдосконалення соціальних працівників у ресурсних центрах : дис. … канд. пед. наук : 13.00.05 / Троценко Наталія Євгенівна. – К., 2012. – 243 с.

10. Тимошенко Н. Є. Вступ до спеціальності: соціальна робота. Модуль 2 : навч. посіб. / Тимошенко Н. Є. – К. : Київ. ун-т імені Бориса Грінченка, 2014. – 264 с.

РЕЗЮМЕ

Тимошенко Н. Е. Профессиональная самоорганизация как средство повышения профессиональной компетентности социального педагога.

Сейчас ученые привлекают внимание к вопросу дальнейшего профессионального роста и профессиональной компетентности личности специалиста. Проблема профессиональной самоорганизации человека в нынешнем социокультурном измерении занимает центральное место. Особенностью профессиональной самоорганизации является то, что специалист сознательно и целенаправленно использует и совершенствует составляющие структуры личности в профессиональной деятельности, направленной на решение учебных и профессиональных задач. В статье обоснованы особенности профессиональной самоорганизации социального педагога как одного из средств повышения профессиональной компетентности.

***Ключевые слова**: объект, цель, средства, процесс, результат, самоорганизация, профессиональная компетентность, профессиональная самоорганизация*

SUMMARY

Tymoshenko N. Professional self-organization as a means of improving professional competence of social teachers.

Currently, scientists draw attention to the issues of further professional growth and professional competence of the individual specialist. The problem of professional human self in the present socio-cultural dimension occupies a central place. The peculiarity of professional self-organization is that expert knowingly and intentionally uses and improves components of the personality structure in professional activities aimed at addressing educational and professional tasks.

In the article the features of professional self-organization of the social pedagogue as a means of increasing professional competence are highlighted.

Characteristics of competency approach to vocational education showed that competence is characteristic and integrative quality of a person, focused on solving real problems, stemming from its position.

It should be noted that the problem of professional self-identity in the scientific literature is covered primarily in the context of interdisciplinary synthesis of knowledge of the person and his interaction with the environment.

The process of self-organization of professional activity of a social pedagogue is influenced by many factors throughout life, that are different: the quality and degree of intensity of exposure; formation of professional self, which is caused by the dynamics of the individual as a whole and in each case takes on a special character; complex, multidimensional process, following its internal logic and that the individual has a peculiar trajectory.

Professional self-organizing of a specialist is a system whose elements are: self-governing, professional competence, pedagogical reflection. The same may be said about self-organization of professional social pedagogue as a means of increasing professional competence.

Self-organization of professional social workers is the ability to determine purpose and priorities, organize their gradual solution to monitor this process and analyze the results obtained to further development, improvement of necessary professional skills, abilities and can be seen as a means. Therefore, in the professional competence of the expert is important to focus on the formation and the ability to self-organization and self-organization in professional careers.

***Key words**: object, aim, equipment, process, result, self-organization, professional competence, professional self-organization*

УДК 371.315.6:51

І. Чуричканич
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА Д. ХАМБЛИНА И ДИВЕРГЕНТНЫХ КАРТ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

У статті розкрито сутність методу психолога та викладача Дугласа Хамбліна, розглянуто практичне значення поданого методу в його різноманітних формах на матеріалі англійської мови. Виявлено зміст поняття дивергентних карт та розглянуто їх застосування на уроках англійської мови під час роботи зі студентами.

Метою дослідження стало широке впровадження методу Дугласа Хамбліна та використання дивергентних карт на уроках англійської мови.

Практичне значення дослідження вбачається автором статті в подальшій розробці найбільш цікавих, креативних моделей когнітивної графіки та дивергентних карт.

Ключові слова: когнітивна графіка, когнітивні моделі, метод Хабліна, дивергентні карти, інноваційна технологія, когнітивна схема, генеалогічне древо, брейнстормінг.

Постановка проблемы. Постоянно развивающееся общество, новаторство в науке и технике стимулирует появление все новых педагогических методов для преодоления проблем усвоения преподаваемого материала, скорейшего и улучшенного его запоминания, а также творческого отношения к изученному и умения применить теоретические знания на практике.

Каждому педагогу следует поставить впорос о том, как научить учиться, как помочь активизировать процесс мышления сегодняшнего, куда более пассивного, чем в былые годы ученика, привыкшего к готовой информации, поданой в интернете, куда менее читающего и не привыкшего к творческому поиску и переосмыслению материала.

Однако умение учиться не возникает вне активной практики и специальных усилий педагогов и учеников. Именно потому на современном этапе огромное внимание уделяется деятельностному подходу и индивидуально-дифференцированному обучению [3, 92].

Подготовка и проведение любого урока требует от преподавателя не только определённых усилий, но также и необходимых знаний и умений, направленных на овладение учащимися тем или иным материалом. Выполнение данных задач реально лишь при условии управления познавательной деятельностью ученика. Целью исследования является широкое внедрение метода Д. Хамблина и использование дивергентных карт на уроках английского языка.

Анализ актуальных исследований. Множество выдающихся методистов и педагогов, таких как Н. В. Пащевская, З. М. Ахрименко, Е. Н. Ильин, Л. Я. Зорина, С. Мадиган, М. Роуз и многие другие пытаются найти все новые и новые пути решения проблемы: «как научить учиться», как сделать познавательный процесс более лёгким и запоминающимся, наконец, как пробудить активное, творческое мышление учащихся.

Выдающийся ученый и практик Каору Исикава, не один год проработавший преподавателем в Токийском университете, отмечает, что обладание навыками управления группами студентов, а также умение систематизировать материал должны быть неотъемлемыми качествами любого высококвалифицированного педагога [6, 131].

Психолог и педагог Дуглас Хамблин уверен, что причиной низкого уровня усваиваемости материала является неумение ученика слушать и

различать основной материал и второстепенный, вспомогательную информацию.

Изложение основного материала. Дуглас Хамблин разработал определённый комплекс педагогических приёмов, где особая роль отводится наглядности, выраженной в когнитивно-графических моделях. Такие модели представляют собой схемы, заключающие в себе систематизированный материал, как основной, представляющий собой ядро схемы, так и второстепенную, вспомогательную информацию. Когнитивго-графические модели Д. Хамблина представляются полезными для использования на уроках английского языка, особенно на занятиях обобщения и корректировки знаний с учётом возрастных особенностей учащихся.

Д. Хамблин широко использует ярко-образный раздаточный материал (карточки, брейнсторминги, картинки, схемы типа «Паучок», «Генеалогическое древо», «Выбери тропинку» и того что особенно важно, готовит этот материал не только учитель, но и сами учащиеся. «При этом Д. Хамблин глубоко понимает и учитывает психологию развивающейся личности. В центре его забот стоит человек юный, незащищённый, ранимый. Личностные особенности учащегося он считает важным фактором учебной деятельности и постоянно учитывает индивидуальный стиль учащегося в учении» [2,47].

Представим несколько видов когнитивно-графических схем Дугласа Хамблина на материале английского языка.

Когнитивно-графическая схема «Паучок».

Следующая схема даёт возможность сделать урок ярким и интересным.

Алгоритм этой схемы включает в себя три этапа:

1. Вопрос, проблему, которую надлежит рассмотреть, учитель заключает в овал по центру доски – «тело паучка».

2. В ходе обсуждения, в котором участвует вся группа учащихся, выводятся составляющие понятия, раскрывающие сущность вопроса. Они образуют «ножки паучка».

3. Слова или фразы, логически связанные с составляющими темы «обувают ножки в башмачки».

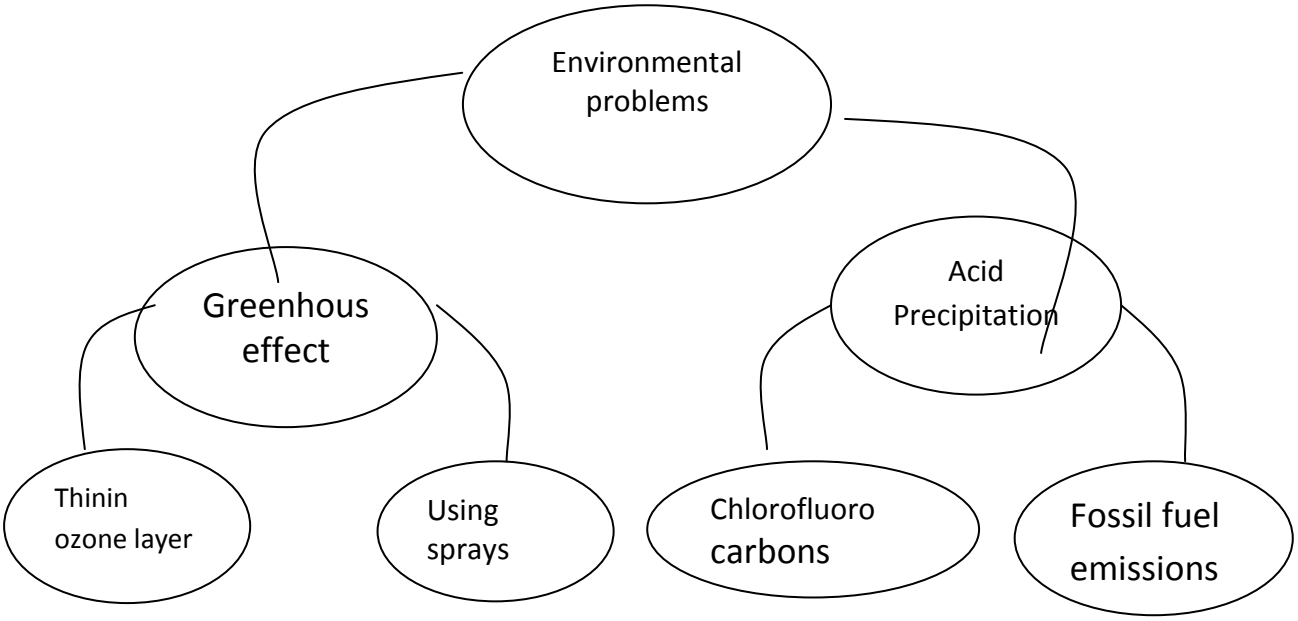


Рис. 1. Когнитивно-гафическая схема «Паучок»

Для развития учебных умений и навыков учителю необходимо приспосабливаться к индивидуальным особенностям каждого из них. При желании найти свой вариант ответа, сделать индивидуальный выбор, на помощь приходит когнитивно-графическая схема «Выбери тропинку».

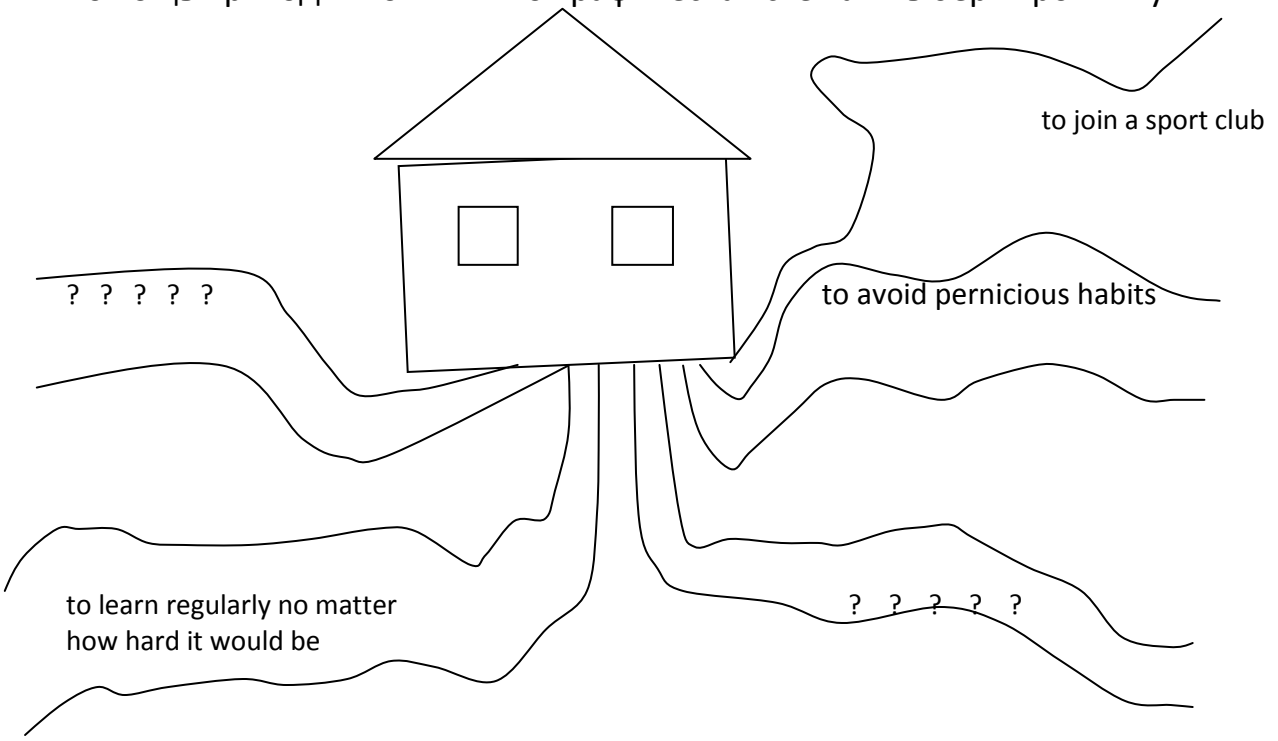


Рис. 2. Когнитивно-графическая схема «Выбери тропинку»

В центре располагается «домик», символизирующий собой основную проблему, к которой нужно подобрать нужную «тропинку» – ответ, раскрывающий суть проблемы. Возможно, таких тропинок будет несколько, некоторые из тропинок рекомендуется найти самому. Такое

задание стимулирует развитие творческого потенциала учащихся и умение находить и принимать собственное решение, что найдёт своё практическое применение не только на уроках английского языка, но и в дальнейшей жизни.

После того, как мы ознакомили учеников с правилами пользования схемами, можно предложить им сконструировать свой собственный вариант когнитивной модели. Освоив ту или иную тему, учащиеся изобретают свою обобщающую схему, что стимулирует процесс творческого мышления. Самостоятельное принятие решений относительно компоновки изученного материала, накладывает особую ответственность, заставляет вновь и вновь пересматривать изученный материал.

«Подобный нестандартный вид работы повышает интерес учащихся к выполнению домашних заданий и помогает пробудить у учащихся потребность в экспериментировании, творчестве. Тут-то и появляются собственные схемы в виде «бабочки», «гриба», «ромашки», «багажного отделения» и т.д.» [3, 38].

В работе со студентами на уроках положительные результаты даёт использование дивергентных карт. Дивергентная карта – графическое, имеющее узловую структуру отображение опыта, знаний человека, ассоциативных логических связей, сконцентрированных вокруг центрального понятия в процессе многомерного мышления. Это продукт индивидуальной творческой деятельности ученика [1, 39].

Составление дивергентных катр может происходить как на обобщающих уроках под руководством учителя, так и как домашняя работа одного или нескольких студентов, объединенных в группы по 3–4 человека. Перед составлением дивергентной схемы студентам должно быть предложено главное, центральное понятие, которое самостоятельно или в процессе активного обсуждения на уроке, в группе, нужно будет связать с другими понятиями, раскрывающими сущность центрального. Приветствуется использование как можно большего количества информации для увеличения информативности дивергентной карты.

Предлагаем одну из таких карт на материале английского языка по теме: School life.

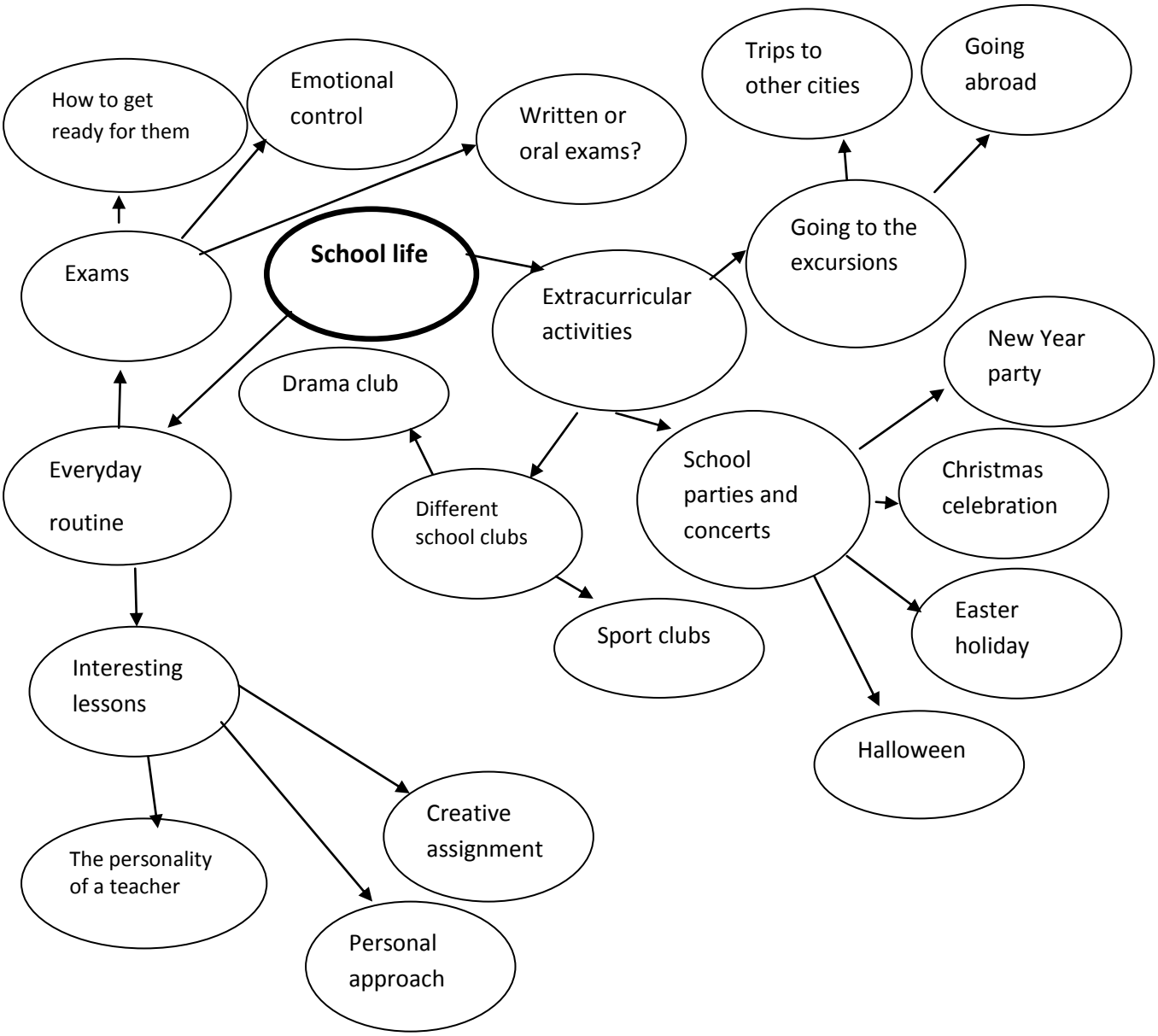


Рис. 3. Дивергентная карта по теме «School life»

Выводы. Подводя итог вышеизложенному материалу, следует отметить, что использование когнитивно-графических схем Дугласа Хамблина, а также дивергентных карт на обобщающих уроках даёт возможность ученикам школ и студентам:

1) проверить и систематизировать знания по данному материалу;
2) акцентировать внимание на логических связях между элементами знаний;
3) продуктивно сочетать традиционные и инновационные методы обучения;
4) повысить длительность запоминания;
5) стимулировать творческое мышление;
6) принимать собственные решения и самостоятельно мыслить;
7) использовать дополнительные источники информации.

Перспективы нашего исследования видим в дальнейшем изучении и введении в практику наиболее интересных моделей когнитивной графики, а также разработку своих авторских моделей, схем.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аверкиева Г. И. Классификация обобщающих уроков химии в средней школе / Г. И. Аверкиева // Химия в школе. – 1974. – № 2. – С. 28–31.

2. Ахрименко З. М.иПрименение метода Д.иХамблина для систематизации знаний, запоминания и повторения, для выполнения домашних заданий / З. М. Ахрименко, Н. В. Ахрименко, Г. П. Петина // Химия в школе. – 1994. – № 6. – С. 45–51.

3. Пащевская Н. В. От рисунков Д. Хамблина к дивергентным картам / Н. В. Пащевская // Высшее образование в России. – 2007. – № 3. – С. 90–98.

4. Хамблин Д. Формирование учебных навыков / Д. Хамблин. – М. : Педагогика, 1986. – 160 с.

5. Чошанов М. А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения : метод. пособие / М. А. Чошанов. – М. : Нар. образование, 1996. – 160 с.

6. McAllen A. Creative Writing / A. McAllen. – Cambridge University Press, 1998. – 203 p.

РЕЗЮМЕ

Чуричканич И. Использование метода Д. Хамблина и дивергентних карт на уроках английского языка.

В статье раскрыта сущность метода психолога и педагога Дугласа Хамблина, рассмотрено практическое значение данного метода в его разнообразных формах на материале английского языка. Выявлен смысл понятия дивернентных карт и рассмотрено их использование на уроках английского языка во время работы со студентами.

Целью исследования считается широкое введение в практику метода Дугласа Хамблина и использование дивергентных карт на уроках английского языка.

Практическое значение исследования видится в дальнейшей разработке наиболее интересных, креативных моделей когнитивной графики.

***Ключевые слова**: когнитивная графика, когнитивные модели, метод Хамблина, дивергентные карты, инновационная технология, когнитивно-графическая схема, генеалогическое древо, брейнсторминг.*

SUMMARY

Churychkanych I. The use of Hamblin’s method and divergent maps at the English lessons.

This article is designed to reveal the essence of Duglas Hamblin’s method taking into account the fact that Hamblin was one of the most significant psychologists, teachers and scientists who devoted his work to cognitive graphics. The practical meaning of given method in its diversified forms is shown on the material of the English language.

The sense of the concept of divergent maps and their practical use at the English lessons is taken into consideration during the work with different students.

The key aim of the investigation is considered a wide providing into practice the Hamblin’s method and using divergent maps at the English lessons.

The special attention is paid to the fact that the use of cognitive-graphics schemes of Duglas Hamblin and divergent maps gives us an opportunity to combine the traditional and innovative methods of learning and teaching.

The practical meaning of our investigation is seen in further providing into practice the most interesting and creative models of cognitive graphics and working out of new author's cognitive-graphics schemes on the material of the English language.

The results of the investigation prove that the use of Hamblin's models and divergent maps gives a chance to check and systematize the knowledge on the given material, to promote the process of remembering, to stimulate creative thinking of the student, to urge the pupil to independent, personal decisions and use the additional sources of information.

It is concluded that the use of cognitive-graphics schemes of Douglas Hamblin and divergent cards at the generalizing lessons enables pupils and students: to verify and systematize the knowledge on this material; to focus attention on the logical relationships between knowledge elements; the productive combination of traditional and innovative teaching methods; increase the duration of memory; encourage creative thinking; to make their own decisions and to think independently; to use additional sources of information.

The perspectives of our research we see in further study and introduction of the most interesting models of cognitive graphics, as well as the development of their proprietary models, and diagrams.

***Key words**: cognitive graphics, cognitive-graphics models, Hamblin's method, divergent maps, innovative technology, cognitive-graphics scheme, genealogical tree, brainstorming.*

УДК 378.147

О. Л. Шумський
Харківський національний
автомобільно-дорожній університет

СТРУКТУРА ПСИХОЛОГІЧНОГО МЕХАНІЗМУ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНИХ ЗДІБНОСТЕЙ

У статті розкрито сутність поняття «іншомовні здібності». Виокремлено основні компоненти структури іншомовних здібностей. Проаналізовано індивідуально-типові особливості засвоєння мови. Визначено роль і місце зовнішніх і внутрішніх факторів, що впливають на формування іншомовних здібностей особистості. Доведено, що основою даних здібностей є іншомовне мислення, почуття мови та розвиток мовленнєвих процесів. Схарактеризовано загальну структуру психологічного механізму формування іншомовних здібностей особистості.

***Ключові слова**: мовні здібності, задатки, мовленнєва діяльність, іншомовне мислення, когнітивно-лінгвістичні здібності, комунікативно-мовленнєві здібності, мовна пам'ять, почуття мови.*

Постановка проблеми. У контексті входження нашої держави до європейської та світової освітніх спільнот, зокрема в межах підписання Сорбонської декларації, особливого значення набуває важливість володіння іноземними мовами випускниками вищих навчальних закладів на рівні світових стандартів [8]. А отже, іншомовна освіта розглядається сьогодні як один із базових компонентів професійної компетентності спеціаліста. Тому навчання іноземної мови посідає чільне місце в процесі оптимізації системи професійної освіти у вітчизняних вищих навчальних закладах.

Згідно з Концепцією мовної освіти в Україні, кінцевим результатом вивчення іноземної мови має бути формування вторинної мовної

особистості, тобто особистісна багатомовність, яка передбачає здатність індивіда вільно орієнтуватися та розмежовувати інформацію з двох або більше мовних систем під час її ментальної обробки, а також миттєво переходити з однієї мови на іншу в залежності від умов конкретної життєвої ситуації [5].

Важливим є той факт, що ефективність вивчення іноземної мови значною мірою залежить від певних здібностей та комунікативних якостей особистості. Тому в сучасних умовах бурхливого розвитку міжкультурної комунікації особливої актуальності набуває проблема дослідження іншомовних здібностей.

Аналіз актуальних досліджень. Предметом дослідження сучасних науковців стали різноманітні аспекти розвитку іншомовних здібностей, а саме: психологічні передумови раннього оволодіння іноземною мовою (О. Леонтьєв), комунікативні та когнітивні складові мовленнєвих здібностей (М. Кабардов), індивідуально-психологічні фактори навчання іноземного мовлення (І. Зимня), психологічні засади вивчення здібностей до іноземної мови (О. Бондаревська), динаміка розвитку іншомовних здібностей у процесі дискурсивної практики (О. Кочкіна) тощо.

Мета даної роботи – визначити структуру психологічних механізмів формування іншомовних здібностей особистості та схарактеризувати її основні компоненти.

Виклад основного матеріалу. Мовна здібність – це деякою мірою спосіб зберігання та реалізації елементів системи мови, закріплених у свідомості індивіда. Вперше даний термін було вжито В. Гумбольдтом, який пов’язував процес засвоєння мови дитиною з оволодінням «внутрішньою мовною формою»: «У дітей відбувається не механістичне вивчення мови, а розгортання мовної здібності» [2, 79].

Ученими ХХ століття під час дослідження здібностей перш за все враховується роль задатків розвитку здібностей; розбіжності в ступені їх розвитку розглядаються як певне поєднання різних здібностей; здібності розуміються як новоутворення, що формуються протягом усього життя. З позиції психолінгвістичного підходу мовна здібність розглядається як сукупність психологічних і фізіологічних умов, що забезпечують засвоєння, продукування та адекватне сприйняття мовних знаків членами мовної спільноти.

У контексті дослідження проблеми здібностей у процесі оволодіння мовою постає необхідність у визначенні поняття «мовна здібність», або «здібність до мов». Мовні здібності, або здібність до оволодіння рідною мовою – це індивідуально-психологічні особливості, які виражаються в швидкості та легкості набуття лінгвістичних знань, правил аналізу та синтезу мовних одиниць, що дозволяють будувати та аналізувати речення, користуватися системою мови для вирішення комунікативних задач. Деякі дослідники називають мовну здібність «пам’яттю мови», тобто пам’яттю її основних одиниць, елементів та правил функціонування.

Сьогодні мовна здібність часто визначається психологами як інтегральне, багатокомпонентне утворення у свідомості особистості (суб'єкта мовленнєвої діяльності), яка постає в ролі мовної особистості, в якому по мірі розвитку по-різному структуруються одержані в ході навчання знання та вміння. Вона формується у процесі практичного вживання мови; вона також не ототожнюється з обсягом знань, але накопичує їх і виступає у якості підґрунтя для подальшого засвоєння нових знань у більш узагальненому вигляді. При цьому здатність особи використовувати мову для вирішення розумових задач реалізує творчий аспект її мовленнєвої поведінки та не орієнтує її лише на механічне заучування лексичних одиниць, що також характеризує дану людину як мовну особистість.

Іншомовні здібності тлумачаться як індивідуально-психологічні особливості особистості, що передбачають легкість і швидкість оволодіння іноземною мовою та ефективність використання іноземної мови в процесі комунікації [3, 41]. Здібність до вивчення іноземних мов належить до спеціальних мовних здібностей і включає низку здібностей індивіда до іншомовного спілкування на міжкультурному рівні, що передбачає адекватну взаємодію з представниками інших культур.

Мовні здібності формуються в процесі практичного використання мови; вони є основою для накопичення та розвитку загального об'єму знань, умінь та навичок. Вважаємо за необхідне акцентувати увагу на тому, що всі іншомовно-мовленнєві здібності знаходяться в тісній взаємодії та формують єдине ціле. Основою даних здібностей є іншомовне мислення та почуття мови, які, у свою чергу, складаються з оволодіння основними аспектами мови, що включають фонетичні, лексичні, граматичні та стилістичні здібності, а також розвиток мовленнєвих процесів – здібностей аудіювання, говоріння, читання та письма.

Особливе значення для вивчення іноземної мови має почуття мови – здібність, що визначається як «вербальний або словесний інстинкт», обумовлений результатом усвідомлення мовних норм і мовленнєвої практики, та співвідноситься з поняттям «інтуїтивного володіння» іноземною мовою [1, 55]. Так, виходячи з того, що саме почуття складає основу будь-якої психічної діяльності, у тому числі й людської свідомості, з психологічної точки зору почуття мови має відноситися до категорії почуттів, які входять до складу інтелектуальних, тобто розумових почуттів – інтуїтивного пізнання, мовної інтуїції тощо [1, 56].

Аналізуючи питання щодо визначення структури іншомовних здібностей, І. Зимня зазначає, що їхніми основними компонентами є розумові дії та психічні процеси, пов'язані з мовленнєвою діяльністю іноземною мовою, а саме: побудова логічних і послідовних суджень; актуалізація найбільш вірогідних для даного вербального контексту гіпотез; прогнозування мовленнєвої ситуації; кількість та якість

оперативних одиниць пам'яті; виявлення мовного правила з декількох мовленнєвих прикладів [3].

Слід підкреслити, що мовна здібність завжди проявляється в трьох загальних здібностях індивіда – вербальному інтелекті, як показнику розвитку мовної здібності особистості; кмітливості, як важливої складової навчально-пізнавальної діяльності; вербальній та невербальній креативності, тобто здатності до творчої діяльності.

Ученими серед елементів структури іншомовних здібностей виокремлюються комунікативно-мовленнєві та когнітивно-лінгвістичні здібності. Комунікативно-мовленнєві здібності включають індивідуально-психологічні та психофізіологічні особливості, що забезпечують успішну взаємодію та ефективне вирішення комунікативних задач. За визначенням А. А. Леонтьєва, комунікативні здібності поділяються на дві групи, перша з яких пов'язана з уміннями комунікативного використання особистісних якостей у спілкуванні, а друга – з володінням технікою спілкування та контакту [6, 74–82].

Когнітивно-лінгвістичні здібності складаються з таких індивідуально-психологічних і психофізіологічних особливостей особистості, які сприяють формуванню вмінь та навичок при засвоєнні мовної системи – лексики, фонетики, граматики. У розвитку когнітивно-лінгвістичних здібностей визначальна роль відводиться мовному інтелекту, який тлумачиться як сукупність розумових здібностей людини, що виявляються в логіці побудови ланцюгу суджень, імовірнісному прогнозуванні, генерації думок. Когнітивні здібності співвідносяться з соціальним інтелектом, а комунікативні – з загальним.

Комунікативні здібності входять до структури професійних здібностей. Формування професійних комунікативних здібностей є результатом процесів безпосереднього професійного спілкування та набуття досвіду такого спілкування, що сприяє ефективній взаємодії між спеціалістами в певній галузі.

Основними факторами, що визначають здібності особистості до вивчення іноземної мови є задатки, обумовлені генетичними та вродженими анатомо-фізіологічними особливостями нервової системи та мозку. Виходячи з визначення Б. Тепловим здібностей як індивідуально-психологічних характеристик людини, що існують на основі вроджених задатків, які не зводяться лише до знань, умінь і навичок, але таких, що забезпечують їхнє швидке набуття, закріплення та ефективне використання в діяльності, можна стверджувати, що вплив цих задатків не є вирішальним і визначальним. Це пояснюється тим, що за відсутності практичної діяльності й відповідних педагогічних впливів іншомовно-мовленнєві здібності не можуть формуватися та розвиватися.

Серед основних передумов вивчення іноземної мови А. Яцикевичус виокремлює чутливість слухового апарату; продуктивність вербальної

пам’яті; здатність помічати та змінювати структурні варіації мови; особливості пізнавальних процесів, за допомогою яких здійснюється вивчення іноземної мови. У працях Ю. Веденяпіна, І. Зимньої, А. А. Леонтьєва визначаються такі передумови, як: логіка побудови низки суджень; актуалізація найвірогідніших для даного вербального контексту гіпотез; швидкість мовного спілкування (виявлення мовного правила); слухова диференційна чутливість; кількість та якість оперативних одиниць пам’яті; уміння концентрувати увагу під час роботи з мовним матеріалом; швидкість реакції та асоціативних процесів; характер сприйняття.

Залежно від вираження природних передумов, або задатків, змінюється співвідношення компонентів мовних здібностей, які визначають індивідуально-типові особливості засвоєння мови або певний тип оволодіння іноземною мовою. М. Кабардовим [4] схарактеризовано три основні типи оволодіння іноземною мовою: комунікативно-мовленнєвий, когнітивно-лінгвістичний та змішаний. Дані типи відрізняються об’ємом слухової або зорової пам’яті; лабільністю-інертністю розумово-мовленнєвих процесів; здібностями до мовленнєвої діяльності або мовного аналізу.

Комунікативний тип безпосередньо пов’язаний з великим обсягом слухового сприйняття та слухової оперативної пам’яті; більшою швидкістю актуалізації знань і обробки нової інформації. Представники такого типу, зазвичай, демонструють добрі результати в умовах як довільного, так і мимовільного запам’ятовування. Крім того, завдяки наявності розвинених комунікативних умінь вони вільно встановлюють та підтримують контакти.

Студентам із когнітивним типом оволодіння іноземною мовою краще вдається довільне запам’ятовування, у тому числі за наявності зорового підкріплення вербальної інформації. Особи, які належать до першого типу, показують кращі мовленнєві вміння, тоді як представники другого мають більш розвинені навички мовного аналізу, що передбачає виявлення логіко-граматичних закономірностей у певній іноземній мові, а також вирішення пізнавальних завдань. У таких студентів частіше менш розвинене слухове сприйняття.

Змішаний, або комунікативно-лінгвістичний, поєднує в собі елементи обох попередніх типів оволодіння іноземною мовою і характеризується менш сформованими мовленнєвими вміннями та зоровою пам’яттю, але добре розвиненим слуховим сприйняттям.

На відміну від М. Кабардова, Б. Бєляєв виокремлює два типи оволодіння іноземною мовою: інтуїтивно-чуттєвий та раціонально-логічний. Для першого, інтуїтивно-чуттєвого, типовою є наявність різноманітних мовленнєвих умінь, що здійснюються на основі автоматизованих мовленнєвих навичок і почуття мови, тобто людина мислить іноземною мовою, не задумуючись при цьому про особливості словесного оформлення думок. Раціонально-логічний тип

характеризується вміннями, що базуються на свідомому застосуванні правил мови при повній відсутності іншомовного мислення. Такі вміння, підкреслює вчений, не можна визначити як володіння мовою в повній мірі, адже мовні знання в даному випадку є лише теоретичними [1, с. 186].

Переважання в конкретної особистості тієї чи іншої форми активності – комунікативної, когнітивної, мовленнєвої тощо – залежить від її індивідуально-психологічних та психофізіологічних якостей і може визначатися як зовнішніми, так і внутрішніми факторами, що впливають на формування типів мовних здібностей. Зовнішні фактори – це методи викладання та характеристики як самого викладача, так і соціально-психологічного середовища, у якому відбувається навчання. Внутрішні фактори – це сукупність задатків здібностей поряд із потенційними можливостями індивіда, що зумовлюють домінування тієї чи іншої форми активності.

Результатом свідомого вивчення іноземної мови є набуття мовних знань, а їхнє практичне застосування сприяє формуванню мовленнєвих умінь та навичок, адже мовлення – це вміння, що, здебільшого, ґрунтується саме на навичках – позасвідомій або автоматичній дії, що неодноразово здійснювалася раніше. Проте, незважаючи на наявність у людини мовленнєвих навичок, мовлення ніколи не обмежується лише ними, тому що за своєю сутністю мовлення – це творчій процес: «Мова – це засіб не тільки висловлювати вже готову думку, а створювати її» [7, 141]. Мовленнєві навички формуються тільки в результаті постійного повторення відповідного вміння – слухання, говоріння, читання та письма. Це дає підстави стверджувати, що мовлення іноземною мовою можливе лише за наявності сформованих мовленнєвих навичок.

Таким чином, іншомовні здібності – це індивідуально-психологічні та психофізіологічні особливості, які уможливлюють високий темп і рівень оволодіння іноземною мовою в певних умовах і заданих межах конкретної методики, тобто набуття основних навичок та вмінь – говоріння, аудіювання, читання та письма. Мовні здібності реалізуються в мовленнєвій діяльності, що становить здійснення низки взаємопов’язаних мовних дій, а саме: семантичних, фонематичних, лексичних, морфологічних і фонетичних. Виходячи з цього можна стверджувати, що мовленнєва діяльність – це власне мовний процес, що включає породження та сприйняття різних форм мовлення – усного, письмового, внутрішнього.

Найважливішими є здібності до спілкування, що складають основу комунікативних умінь особистості і мають свою специфіку та структуру. До їх складу вчені відносять: володіння соціальною перцепцію; здатність обирати оптимальний стиль мовлення в психологічному плані з метою встановлення контакту зі співрозмовником; вільне володіння як вербальними, так і невербальними мовними засобами; емпатію та спонтанність перцепції інформації; уміння слухати, оскільки саме це

вміння визначає результативність процесу комунікації, що проявляється в стимулюванні до діалогу.

Відповідно до класифікації умінь аудіювання, запропонованої британським психологом І. Атватером, слухання складається з двох видів – нерефлексивного, тобто вміння уважно слухати та бути пасивним співрозмовником та рефлексивного. Останній тип, як правило, включає вміння активно слухати, будуючи процес комунікації таким чином, аби сприяти максимальному розкриттю реципієнта, ставлячи відкриті та уточнюючі запитання, що відбивають як свої думки та почуття, так і співрозмовника, резюмуючи та підбиваючи підсумок комунікативного акту. Крім того, дослідником зосереджується увага на важливості вміння оцінювати ситуацію, роблячи висновок про доцільність пасивного чи активного слухання в той чи інший момент комунікативного процесу. З огляду на вищезазначене можна стверджувати, що розвинене вміння слухання уможливлює підтримання постійного зворотного зв'язку між комунікантами та дозволяє утримувати увагу співрозмовника протягом усього комунікативного акту.

Важливою складовою іншомовних здібностей особистості є активний та динамічний психічний процес збереження та відтворення інформації – мовна пам'ять, до якої людина звертається як при породженні, так і при сприйнятті мовлення. Мовна пам'ять, як одна з умов функціонування мови, включає пам'ять одиниць мови, елементів мови та правил їхнього вживання і складається з довготривалої та оперативної пам'яті.

Серед основних функцій довготривалої пам'яті виокремлюються процеси актуалізації та адекватного використання активного словника в мовленнєвих творах; реалізація знань про способи здійснення мовленнєвої комунікації, про соціальні правила, мовні норми тощо. За допомогою оперативної пам'яті відбувається утримання в пам'яті всіх компонентів мовленнєвого висловлювання під час його породження або аналізу.

Обсяг пам'яті визначається рівнем розвитку моторної, механічної, слухової, емоційної, зорової, асоціативної та образної пам'яті. Необхідно підкреслити, що в контексті вивчення іноземної мови саме образна пам'ять відіграє одну з ключових ролей, адже при запам'ятовуванні чи прочитанні фрази в свідомості особистості виникає певний візуальний або слуховий образ, що відповідає змісту цієї фрази. Образи, як правило, поєднуються з фразою, що вивчається за допомогою тієї чи іншої асоціації, що уможливлює миттєве пригадування фрази при уявленні даного образу. З метою забезпечення швидкого запам'ятовування слів часто використовуються різноманітні методики – психологічні інструменти мнемотехніки. Запам'ятовування контролюється функцією візуального мислення.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, можна визначити, що основу мовних здібностей складають особливості психічних процесів, а саме: пам'яті, мислення та сприйняття. На рівні мовленнєвої

діяльності, на якому засвоюється та реалізується мовний матеріал, мислення сприяє його змістовій організації, забезпечує генерацію думок, визначає їхній репертуар і глибину, а пам'ять забезпечує фіксацію мовного матеріалу, актуалізацію певної мовної форми, що відповідає змісту даної думки.

Таким чином, ґрунтуючись на результатах вивчення й аналізу наукової літератури, можна схарактеризувати загальну структуру психологічного механізму формування іншомовних здібностей особистості, яка має такий вигляд: задатки – іншомовна комунікативна діяльність – іншомовна здібність – вторинна мовна особистість – іншомовна активність – іншомовна компетентність.

Перспективи дослідження вбачаємо у вивченні можливостей використання засобів інформаційних технологій у розвитку іншомовних здібностей студентів вищих навчальних закладів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Беляев Б. В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам / Б. В. Беляев. – М. : Просвещение, 1965. – 229 с.

2. Гумбольдт В. фон. Избранные труды по языкознанию / В. фон Гумбольдт. – М. : Прогресс, 1984. – 349 с.

3. Зимняя И. А. Индивидуально-психологические факторы и успешность научения речи на иностранном языке / И. А. Зимняя // Иностр. яз. в шк. – 1970. – № 1. – С. 37–47.

4. Кабардов М. К. Коммуникативные и когнитивные составляющие языковых способностей: Индивидуально-типологический поход : автореф. дис. … докт. психол. наук : 19.00.01, 19.00.07 / М. К. Кабардов. – М., 2001. – 46 с.

5. Концепція мовної освіти в Україні: Проект [Електронний ресурс]. – Режим доступу :
http://osvita.ua.

6. Леонтьев А. А. Психологические предпосылки раннего овладения иностранным языком / А. А. Леонтьев // Иностр. яз. в шк. – 1985. – № 5. – С. 24–29.

7. Потебня А. А. Мысль и язык / А. А. Потебня. – М. : Лабиринт, 1999. – 300 с.

8. Joint Declaration on Harmonization of the Architecture of the European Higher Education System, Paris, the Sorbonne, May 25, 1998 [Електронний ресурс]. – Режим доступу :
http://www.wg.aegee.org.

РЕЗЮМЕ

Шумский А. Л. Структура психологического механизма формирования иноязычных способностей.

В статье раскрыта сущность понятия «иноязычные способности». Выделены основные компоненты структуры иноязычных способностей. Проанализированы индивидуально-типовые особенности усвоения языка. Определены роль и место внешних и внутренних факторов, которые влияют на формирование иноязычных способностей личности. Доказано, что основой данных способностей является иноязычное мышление, чувство языка и развитие речевых процессов. Охарактеризована общая структура психологического механизма формирования иноязычных способностей личности.

***Ключевые слова**: языковые способности, задатки, речевая деятельность, мышление, когнитивно-лингвистические способности, коммуникативно-речевые способности, языковая память, чувство языка.*

SUMMARY

Shumsky A. The structure of psychological mechanism of forming foreign language capacity.

At present due to the rapid development of intercultural communication the problem of researching the foreign language capacity is really topical.

The aim of this paper is to describe the structure of psycholinguistic mechanisms of forming foreign language capacity of the personality and characterize its main components.

In the paper the essence of the notion "foreign language capacity" is defined. We interpret this term as the individual-psychological and psycho-physiological peculiarities which enable the high rate and level of mastering foreign language under certain conditions and within the scope of a particular language teaching methodology that is, acquiring basic speaking-, listening-, reading- and writing skills. Language capacity is usually realized in speech activity which stipulates a number of interconnected language actions, that is semantic, phonematic, lexical, morphological and phonetic ones. The main components of the foreign language capacity structure are selected and characterized. They are as follows: foreign language thinking and feel for language. The individual-typical peculiarities (or types) of mastering languages are analyzed. There are three of them, that is communicative speech, cognitive-linguistic and mixed ones. These types differ in the volume of aural- or visual memory; the lability-inertness of mental-speech processes; capacity for speech activity or linguistic analysis. The role and place of internal and external factors which affect the forming of foreign language capacity are defined. The internal factors are as follows: a number of a person's inclinations along with his or her potential possibilities which stipulate the prevalence of a particular form of activity. The external factors are teaching methods as well as a teacher's personal characteristics and the peculiarities of the social and psychological environment in which the teaching process takes place. It is substantiated that capacity for communication form the basis of communication skills of the personality and it has its own specific character and structure.

The general structure of psychological mechanism of forming foreign language capacity is characterized. It has the following structure: inclinations – foreign language communicative activity – foreign language capacity – secondary linguistic identity – foreign language activity – foreign language competence.

***Key words**: foreign language capacity, inclinations, speech activity, foreign language thinking, cognitive-linguistic capacity, communicative-speech capacity, linguistic memory, feel for a language.*

УДК: 373+001.895+37.091.2

В. В. Ягоднікова
Одеський інститут Міжрегіональної
Академії управління персоналом

ЧИННИКИ ФОРМУВАННЯ ІННОВАЦІЙНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ

Стаття присвячена аналізу й визначенню чинників формування інноваційної спрямованості виховного процесу загальноосвітньої школи. Для досягнення визначеної мети застосувалися теоретичні методи дослідження – теоретичний аналіз, зіставлення й узагальнення, інтерпретація сучасних теоретичних досліджень у вітчизняній педагогіці.

Установлено, що чинники формування інноваційної спрямованості виховного процесу загальноосвітньої школи є керованими й некерованими, внутрішніми й зовнішніми явищами, процесами, ситуаціями, обставинами, природними чи

соціальними фактами, що спонукають суб'єктів виховання до активної інноваційної діяльності зі створення, опанування і впровадження інновацій у виховання та впливають на умови, перебіг і результативність виховного процесу, що має інноваційну спрямованість. Вони виникають і зумовлюють означений процес на загальношкільному рівні, рівні учнівського колективу та рівні суб'єктів виховання.

***Ключові слова**: чинники, виховний процес, інновації, інноваційна спрямованість виховного процесу, суб'єкти виховання, загальноосвітня школа.*

Постановка проблеми. Організація виховного процесу, його зміст та результативність зумовлюються сукупністю взаємодіючих чинників, що складають причину та характер його перебігу. До таких чинників науковцями і практиками віднесено: природне середовище, розвиток суспільства, оточення, ієрархія цінностей, сім'я, соціальні інститути, окремі педагоги, культура, мистецтво, телебачення, Інтернет, інтереси дитини, її спрямованість тощо. Така значна кількість різноманітних чинників визначає багатофакторність виховного процесу як його особливість. Зважаючи на те, що оновлення й удосконалення сучасного виховного процесу здійснюється засобами інновацій, то такий виховний процес набуває інноваційної спрямованості. Під інноваційною спрямованістю виховного процесу загальноосвітньої школи розуміється взаємодія суб'єктів виховання, що зорієнтована на процес створення, впровадження та поширення інновацій у виховному процесі, у ході якого здійснюється розвиток взаємодіючих суб'єктів. Отже, формування інноваційної спрямованості виховного процесу загальноосвітньої школи передбачає визначення і врахування чинників, які, на нашу думку, складають причину, рушійну силу цього процесу, визначають його природу і побудову та є результатом багатьох зв'язків та взаємодій, зовнішніх та внутрішніх обставин.

Аналіз актуальних досліджень свідчить, що проблемі розвитку інноваційних процесів в освіті і вихованні присвячені праці відомих науковців: І. Беха, І. Богданової, Л. Ващенко, І. Дичківської, І. Зязюна, Л. Кондрашової, В. Кременя, О. Попової, С. Сисоєвої, К. Чорної та ін.

Чинники, що впливають на процес виховання й формування особистості стали предметом дослідження І. Бобурової, Г. Волкова, А. Кузьмінського, З. Курлянд, О. Лопухи, В. Омеляненко та ін.

Оскільки серед чисельних досліджень не достатньо розробленою є проблема інновацій у вихованні та чинники, що зумовлюють сучасний виховний процес, **метою статті** є аналіз і визначення чинників формування інноваційної спрямованості виховного процесу загальноосвітньої школи. Для досягнення визначеної мети застосувалися теоретичні **методи дослідження** – теоретичний аналіз, зіставлення й узагальнення, інтерпретація сучасних теоретичних досліджень у вітчизняної педагогіці.

Виклад основного матеріалу. Чинник у довідковій літературі є умовою, рушійною силою, причиною будь-якого процесу, що визначає його характер або одну з основних рис; фактор [9, 326]. На думку

О. Лопухи, чинники впливають на виховання як обставини, умови, природні чи соціальні факти, які діють на ефективність системи виховання і спонукають людину до активної діяльності [7]. Однак, нам імпонує визначення чинника, представлене З. Курлянд, яке базується на сучасній гуманістичній парадигмі виховання. Науковець вважає, що чинник є явищем, яке взаємодіє з іншим або іншими явищами цілісно [6, 14]. Ключовим у даному визначенні є не вплив, а взаємодія. Спираючись на те, що взаємодія є дією різних предметів чи явищ один на одного, яка зумовлює в них зміни, тобто є формою розвитку, обопільної зміни явищ, що призводить до нового якісного стану. Таке визначення чинників передбачає не однобокий уплив і пасивне його сприйняття, а взаємний вплив явищ один на одного, який спричиняє в них зміни.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про наявність розмаїття визначених науковцями чинників, що зумовлюються проблемою дослідження. Так, Т. Абакирова, досліджуючи формування комунікативних властивостей особистості, виокремила психологічні та соціально-психологічні чинники, що впливають на формування таких властивостей [1]. В. Борисов у ході дослідження теоретико-методологічних засад формування національної самосвідомості учнівської та студентської молоді визначив групу чинників, які впливають на розвиток національної самосвідомості, а саме: історичні, соціальні, культурні та геополітичні чинники [3]. С. Іванєнков виокремив три, на його думку, найвагоміші чинники соціалізації: речовинно-предметний, соціально-інституціональний та інформаційний (засоби масової інформації) [4, 36–37].

Дещо інший алгоритм виокремлення чинників запропоновано А. Мудриком [8]. Науковець пропонує класифікацію чинників, що виявляються на певних рівнях соціалізації, умовно об’єднуючи їх у чотири групи:

1. Мегафактори – космос, планета, світ, які тією чи тією мірою через інші групи факторів впливають на соціалізацію мешканців Землі.

2. Макрофактори – країна, етнос, суспільство, держава впливають на всіх, хто проживає в певних країнах.

3. Мезофактори (мезо – середній, проміжний) – великі групи людей, які виділяються за національною (етнічною) ознакою, місцем і типом поселень, у яких вони живуть (регіон, село, місто, селище, район); за приналежністю до тих чи тих субкультур.

4. Мікрофактори – чинники, які безпосередньо впливають на конкретних людей (сім’я, сусіди, групи однолітків, навчальні, виховні організації, різні суспільні, державні, конфесійні організації) [8, 14-16].

Спираючись на те, що процес соціалізації є двостороннім, дана класифікація чинників, на нашу думку, потребує доповнення переліком чинників, які відтворює сама особистість у цьому процесі.

Дослідники А. Кузьмінський, В. Омеляненко [5] вважають, що на процес виховання впливають різні чинники, які зумовлені об'єктивними та суб'єктивними причинами, а також особливостями соціально-економічного розвитку суспільства. До об'єктивних чинників дослідниками віднесено: особливості будівництва незалежної України, відродження національної самобутності українського народу, особливості розвитку виробничих відносин, засоби виробництва, розвиток господарства на засадах ринкових відносин, розширення меж приватної власності, розширення масштабів спілкування з громадянами інших країн, особливості соціально-економічного розвитку, вплив урбанізації, природне середовище. До суб'єктивних – соціально-педагогічну діяльність сім'ї, діяльність громадських організацій, а також навчально-виховних закладів, їх працівників, цілеспрямовану діяльність засобів масової інформації, заклади культури й мистецтва. Ті чи інші чинники, зазначає А. Кузьмінський, впливають на зміст, форми, засоби й методи виховання.

Ми не можемо повністю погодитися з таким виокремленням чинників тому, що в запропонованих чинниках не враховано психофізіологічні особливості дитини, які значно впливають на виховний процес, метою якого є сприяння особистісному розвиткові учня. На нашу думку, ефективність виховного процесу зумовлена низкою об'єктивних і суб'єктивних чинників, де об'єктивні чинники не залежать від особистості тому, що привнесені довкіллям, суспільством чи умовами завдання. Суб'єктивні чинники пов'язані з індивідуальними властивостями дитини, її особливостями. Важливим є те, що виховний процес повинен постійно трансформувати зовнішні виховні впливи у внутрішні: духовні процеси особистості, її мотиви, настанови, орієнтації, ставлення, що визначає його якість, дієвість, продуктивність і ефективність.

Зазначимо, що з позиції сьогодення, актуальним є твердження про те, що особистість взаємодіє одночасно з різнохарактерними впливами, яким властивий як позитивний, так і негативний досвід. Однак суперечливим, на наш погляд, є наголошення на можливості абсолютної керованості цих чинників. Ми дотримуємося позиції В. Ягупова, який зауважував, що деякі з них існують незалежно від волі вихователів і вихованців, інші є результатом їх свідомих дій. Водночас як перші, так і другі можуть безпосередньо або опосередковано впливати на інструментальну та мотиваційну сфери особистості вихованця [10]. Констатуємо й те, що виховання здійснюється не лише тоді, коли вчитель організовує певний виховний захід, виховують насамперед вчинки, факти, події, діяльність, спілкування. Тому, формування інноваційної спрямованості виховного процесу загальноосвітньої школи передбачає врахування всіх чинників, що сприяють вихованню дитини та здійснення необхідної корекції виховних дій при зміні впливів цих чинників.

Вичерпне ґрунтовне дослідження чинників, на нашу думку, здійснила в своєму дисертаційному дослідженні Н. Башавець, яка

наголошує, що науковці через велике різноманіття чинників зробили їх розподіл на зовнішні (об'єктивні) та внутрішні (суб'єктивні), домінувальні та додаткові, основні (провідні) та неосновні (приватні), прямі та опосередковані, тимчасові й постійні, керовані й некеровані, такі, що їх можна контролювати та ті, що не контролюються тощо [2, 207].

Узагальнюючи вищезазначене, вважаємо, що чинники формування інноваційної спрямованості виховного процесу загальноосвітньої школи є керованими й некерованими, внутрішніми й зовнішніми явищами, процесами, ситуаціями, обставинами, умовами, природними чи соціальними фактами, що спонукають суб'єктів виховання до активної інноваційної діяльності зі створення, опанування і впровадження інновацій у виховання та впливають на умови, перебіг і результативність виховного процесу, що має інноваційну спрямованість.

Підсумовуючи вищезазначене, виокремимо чинники формування інноваційної спрямованості виховного процесу загальноосвітньої школи, які умовно можна поділити на такі:

- за змістом – соціально-педагогічний, організаційно-методичний та психолого-педагогічний;
- за характером дії – об'єктивний та суб'єктивний;
- за ступенем впливу – керований та некерований.

На нашу думку, визначені чинники виникають і зумовлюють формування інноваційної спрямованості виховного процесу загальноосвітньої школи на:

- загальношкільному рівні – чинники визначаються взаємодією школи з різними соціальними інститутами, системами суспільства, внутрішніми структурами школи, класними колективами школи та зумовлюють інноваційну спрямованість виховного процесу школи, діють на його формування, на розвиток усіх суб'єктів виховання школи.
- рівні учнівського колективу – чинники цього рівня є результатом внутрішньогрупових взаємовідносин, міжособистісної взаємодії та сприяють вихованню та розвитку суб'єктів виховання певного класу.
- рівні суб'єктів виховання – чинники породжує сама особистість, оскільки вона формується у взаємодії з соціальним середовищем і активно сприймає його впливи та особисто впливає на його стан.

Зазначимо, що за інтенсивністю впливу виокремлені чинники не є однаковими, однак кожен із них має своє значення, а недооцінка їх може негативно вплинути на формування інноваційної спрямованості виховного процесу загальноосвітньої школи.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Зважаючи на вищевикладене, формування інноваційної спрямованості виховного процесу загальноосвітньої школи передбачає врахування взаємовпливу й взаємозалежності виокремлених чинників. Водночас потребує

усвідомлення те, що в залежності від цілей виховання одні й ті самі чинники можуть бути як сприятливими, так і несприятливими для результативності інноваційної виховної діяльності, до того ж різні чинники, впливаючи на формування інноваційної спрямованості виховного процесу одночасно, можуть посилювати, компенсувати чи повністю виключати один одного, а зміна одного з них призводить до зміни змісту решти чинників. Саме тому слід ураховувати й використовувати всю систему різноманітних чинників, їх цілеспрямованість та погодженість для досягнення ефективності формування інноваційної спрямованості виховного процесу загальноосвітньої школи.

Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо у вивченні і визначенні необхідних умов формування інноваційної спрямованості виховного процесу загальноосвітньої школи та їх реалізації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абакирова Т. П. Социально-психологические факторы формирования коммуникативных свойств личности : автореф. дис. …канд. психол. наук : 19.00.01 – общая психология и история психология. / Т. П. Абакирова. – Новосибирск, 2000. – 20 с.

2. Башавець Н. А. Теоретико-методичні засади формування культури здоров'язбереження як світоглядної орієнтації студентів вищих економічних навчальних закладів : дис. … д-ра пед. наук : 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Н. А. Башавець. – Одеса, 2012 – 555 с.

3. Борисов В. В. Теоретико-методологічні засади формування національної самосвідомості учнівської та студентської молоді : дис. … д-ра пед. наук : 13.00.07 – теорія і методика виховання / В. В. Борисов. – Тернопіль, 2006. – 528 с.

4. Иваненков С. П. Проблемы социализации современной молодёжи : монография / С. П. Иваненков. – 2-е изд. доп. – Спб, 2003. – 420 с.

5. Кузьмінський А. І. Педагогіка : підручник. / А. І. Кузьмінський, В. Л. Омеляненко. – К. : Знання-Прес, 2003. – 418 с.

6. Курлянд З. Н. Професійна усталеність вчителя – основа його педагогічної майстерності / З. Н. Курлянд. – Одеса, 1995. – 160 с.

7. Лопуха А. Д. Социально-педагогические условия эффективности системы воспитания патриотизма у офицеров в высших военно-учебных заведениях : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 – теория и методика профессионального образования / А. Д. Лопуха. – Новосибирск, 2002. – 39 с.

8. Мудрик А. В. Социальная педагогіка : учеб.для студ. пед.вузов / А. В. Мудрик / под ред. В. А. Сластенина. – М. : Издательский центр «Академия», 2005. – 200 с.

9. Словник української мови. – К. : Наукова думка, 1979. – Т. Х. – 657 с.

10. Ягупов В. В. Педагогіка : навч. посібник / В. В. Ягупов. – К. : Либідь, 2002. – 560 с.

РЕЗЮМЕ

Ягодникова В. В. Факторы инновационной направленности воспитательного процесса общеобразовательной школы.

Статья посвящена анализу и определению факторов формирования инновационной направленности воспитательного процесса общеобразовательной школы. Для достижения поставленной цели применялись теоретические методы исследования – теоретический анализ, сопоставление и обобщение, интерпретация современных теоретических исследований в отечественной педагогике. Установлено,

что факторы формирования инновационной направленности воспитательного процесса общеобразовательной школы являются управляемые и не управляемые, внутренние и внешние явления, процессы, ситуации, обстоятельства, природные или социальные факты, побуждающие субъектов воспитания к активной инновационной деятельности по созданию, освоению и внедрению инноваций в воспитании, и влияют на условия, протекание и результативность воспитательного процесса, характеризующийся инновационной направленностью. Факторы возникают и влияют на указанный процесс на общешкольном уровне, уровне ученического коллектива и уровне субъектов воспитания.

Ключевые слова: *факторы, воспитательный процесс, инновации, инновационная направленность воспитательного процесса, субъекты воспитания, общеобразовательная школа.*

SUMMARY

Yahognikova V. Factors of innovative orientation of the comprehensive school upbringing process formation.

The purpose of the article is to analyze the determining factors in the formation and direction of innovative upbringing process of a comprehensive school. To achieve the objective theoretical methods were applied in the research – theoretical analysis, comparison and synthesis, interpretation of modern theoretical research in the national pedagogy.

Summarizing the above mentioned, we can assume that the factors shaping the innovation focus of upbringing process are not managed and controlled, internal and external phenomena, processes, situations, circumstances, conditions, natural or social facts that motivate active training of innovation creation, mastery and innovation in education and determine the conditions, course and results of upbringing process with innovative orientation.

Thus, we can distinguish the factors of forming the innovation focus of upbringing process of a comprehensive school by sharing their conditionally on the following: within the meaning – socio-pedagogical, organizational, methodological and psycho-pedagogical; by the nature of actions – objective and subjective; by the degree of impact – driven and not driven.

The basis of systematization of the outlined factors is the level at which, in our opinion, they emerge and cause the formation of innovative orientation of upbringing process of a comprehensive school: the whole-school level, group pupils collective, the level of upbringing.

It is noted that the power of influence of these factors is not the same, but each has its value, and their underestimation could adversely affect the course of implementation of the model of innovation orientation of the educational process. It is necessary to take into account the mutual influence and mutual dependence of socio-pedagogical, organizational, methodological and psychological and educational factors. It is necessary to realize that, depending on the goals of education the factors may be both favorable and unfavorable for the performance of innovative educational activities, besides various factors influencing the formation of innovative orientation of upbringing process at the same time may increase and compensate or completely exclude each other, and change of one of them leads to changes in the content of other factors. That is why it is important to consider the entire system and use a variety of factors, their dedication and consistency in order to achieve a positive result of innovative orientation of educational process forming.

Key word*: factors, educational process, innovation, innovative orientation of the educational process, subjects of education, secondary school.*

РОЗДІЛ IV. ПРОБЛЕМИ ІСТОРІЇ ОСВІТИ ТА ЗАГАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

УДК 94 (477):373

В. С. Бугрій
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ПРОФЕСІЙНА ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА НА СУМЩИНІ (ДРУГА ПОЛОВИНА 40-х – 50-ті рр. ХХ ст.)

Мета статті: здійснити аналіз професійно-педагогічної освіти на Сумщині у другій половині 40-х – 50-х рр. ХХ ст. Метод: аналіз, синтез, порівняння, узагальнення. Результати: охарактеризовано систему педагогічних навчальних закладів Сумської області, з'ясовано зміст навчального процесу в них. Практичне значення: розкрито можливості творчого використання досвіду діяльності професійно-педагогічних закладів Сумщини на сучасному етапі. Висновки та перспективи подальших наукових розвідок: встановлено, що система педагогічних навчальних закладів Сумської областіпротягом 40-х – 50-х рр. ХХ ст.зазнавала неодноразового реформування. Негативний вплив на зміст навчального процесу у професійно-педагогічних навчальних закладах Сумщини мала загальна суспільно-політична ситуація, що панувала в СРСР. Подальшого вивчення потребують питання організації навчального процесу (форми, методи, засоби) у педагогічних навчальних закладах Сумщини.

***Ключові слова**: професійно-педагогічна освіта, педагогічні навчальні заклади, зміст освіти, виробнича педагогічна практика.*

Постановка проблеми. Проблема підвищення ефективності педагогічної освіти, розробки концептуальних засад професійно-педагогічної діяльності стає ще більш актуальною в умовах відновлення духовних пріоритетів суспільства, зміни світоглядних орієнтацій, розширення громадянської й національної свідомості. Сучасний учитель має виступати свідомим суб'єктом педагогічного процесу і активним діячем соціального та наукового прогресу. Вирішення завдань поліпшення якості педагогічної освіти нерозривно пов'язане з переосмисленням вітчизняного досвіду та використанням його найбільш позитивних надбань.

Аналіз актуальних досліджень. Різні аспекти діяльності педагогічних навчальних закладів досліджувались у працях А. Вербицького, С. Гончаренка, М. Євтуха, В. Козакова, М. Шкіля. Провідні тенденції розвитку педагогічної освіти в Україні та за рубежем було окреслено В. Андрущенком, І. Зязюном, В. Кременем, Н. Ничкало, Л. Пуховською та ін. Особливості професійної підготовки вчителя розроблялися Г. Нагорною, С. Сисоєвою, Г. Троцко та ін.

Аналіз літератури свідчить про те, що регіональні аспекти професійно-педагогічної освіти потребують подальших досліджень.

Актуальність та недостатня розробленість даної проблеми й зумовили вибір теми публікації.

Методи дослідження: аналіз, синтез, порівняння, узагальнення.

Мета статті – здійснити аналіз професійно-педагогічної освіти на Сумщині у другій половині 40-х – 50-х рр. ХХ ст.

Виклад основного матеріалу.Створення радянської держави не змінило колоніального статусу України у складі Російської імперії. Після нетривалого періоду власного державотворення та політики «українізації» вона знову перетворюється на звичайну провінцію, яка повинна була беззаперечно виконувати волю Москви. Україна позбавлялася будь-якої власної політики, у тому числі і в галузі освіти. Після Другої світової війни централізована система управління ще більш зміцнилася, Міністерство освіти УРСР (до 1946 р. – Народний Комісаріат освіти УРСР), Міністерство вищої і середньої спеціальної освіти УРСР були повністю підпорядковані союзним органам, які розробляли загальні положення з навчальної, виховної, методичної та наукової роботи, обов'язкові для закладів освіти. При цьому повністю ігнорувалися національні та культурні традиції, утверджувались одноманітність і однотипність загальної та вищої школи.

Сітка педагогічних ВНЗ України після Другої світової війни становила 27 педагогічних, 20 самостійних учительських інститутів та 13 учительських інститутів при педінститутах [6, 6].

Сумщина, яка в повоєнний час продовжувала зберігати статус адміністративного утворення обласного рівня, мала на своїй території декілька закладів професійно-педагогічної освіти: Сумський педагогічний інститут, Глухівський, Конотопський, Лебединський учительські інститути, Путивльське педагогічне училище. Відновлення роботи вищих навчальних закладів на Сумщині після звільнення від нацистської окупації розпочалося з 1943 р. – 2 листопада цього року інститути отримали постановууряду УРСР, у якій регламентувався порядок їх подальшої діяльності.

На час відновлення роботи Сумський педагогічний інститут мав чотири факультети: історичний, мовно-літературний, фізико-математичний, природничий. У ході першого повоєнного набору до інституту надійшло 448 заяв, за якими 371 особа була зарахована, а до навчання приступило300 студентів[2, 4]. Глухівський учительський інститут з дворічним терміном навчання здійснював навчання на фізико-математичному та природничо-географічному відділеннях. Конотопський учительський інститут був заснований відповідно до постанови уряду УРСР у 1939 р. на базі педагогічної школи. Він готував фахівців для неповної середньої школи з української і російської мови, фізики і математики на двох факультетах: мовно-літературному та фізико-математичному. Путивльське педагогічне училище у своїй структурі мало шкільне, дошкільне та лінгвістичне відділення.

У 50-х рр. ХХ ст. відбулося реформування професійної педагогічної освіти в УРСР, яке торкнулося й навчальних закладів Сумщини. Лебединський учительський інститут у 1951 р. було переведено до м. Коломия, Івано-Франківської області, а на його базі створено Лебединське педагогічне училище, якому присвоїли ім'я А. С. Макаренка. Конотопський учительський інститут відповідно до постанови ЦК КП(б) України та Ради Міністрів УРСР від 15 серпня 1952 р. з 1 вересня 1952 р. об'єднувався з Глухівським учительським інститутом і як самостійна освітня установа припиняв свою діяльність.

Глухівський учительський інститут у 1954 р. отримав статус педагогічного інституту. На фізико-математичному факультеті цього вищого навчального закладупочали здобувати освіту майбутні вчителі середньої школи. З 1956 р. Глухівський педагогічний інститут був перепрофільований на підготовку фахівців з вищою освітою для початкової школи.Путивльське педагогічне училище у 1958 р. перейшло на підготовку фахівців на базі середньої школи.

План набору студентів до педагогічних навчальних закладів Сумщини щороку збільшувався. Але відсутність конкурсу не давала можливості зараховувати до складу студентів найбільш обдарованих та придатних до вчительської професії. Подібна ситуація була типовою для більшості педагогічних навчальних закладів усієї України, а не тільки Сумської області. Лише в 1951 р., вперше за всі повоєнні роки, план набору було виконано повністю, як у цілому, так і з окремих спеціальностей та ще й до початку навчального процесу, тобто до 1 вересня [6, 6].

З метою забезпечення набору педагогічними навчальними закладами Сумщини проводилася активна профорієнтаційна робота. Наприклад, викладачі Глухівського інституту виїжджали в райони для проведення агітації серед випускників середніх шкіл; для абітурієнтів був організований «день відкритих дверей»; у районних і обласних газетах Сумської та Чернігівської областей друкувалися оголошення про прийом в інститут; директорам середніх шкіл Сумської та Чернігівської областей були розіслані спеціальні листи з проханням популяризувати умови прийому в інститут; студентам, які виїжджали на канікули, давалися завдання проводити бесіди з випускниками шкіл про роботу інституту [5, 2].

Навчальний процес у педагогічних інститутах та училищах Сумщини протягом досліджуваного періоду будувався за стабільним розкладом. Кожен факультет мав чіткий графік виконання плану, проходження педагогічної та навчальної практики студентів, колоквіумів, семінарських і практичних занять, виконання курсових робіт. Навчальні дисципліни викладалися відповідно до робочих програм, обговорених на кафедрах і затверджених навчальними частинами. Облік прочитаних лекцій, практичних і семінарських занять та виконання програм вівся систематично в групових журналах [4, 7].

Таблиця 1

Навчальний план спеціальності «Педагогіка і психологія» на 1945–1946 навчальний рік [3, 9]

	Назва дисципліни	Розподіл по семестрах		Години		
		Іспити	Заліки	Всього	З них:	
					Лекції	Лаборат. і практ.
1.	Основи марксизму-ленінізму	2, 4	1, 2	220	126	84
2.	Політична економія	6, 7	5	140	88	52
3.	Діалектичний та історичний матеріалізм	7	6	102	70	32
4.	Історія філософії	6	5	102	70	32
5.	Іноземна мова	1,3,5,7	2,4,6	302	-	302
6.	Військова підготовка	-	1, 2, 3, 4, 5, 6	360	-	360
7.	Загальна історія	1	2	135	118	17
8.	Історія народів СРСР	4	3	132	100	32
9.	Анатомія і фізіологія людини	2	1	220	180	40
10.	Психологія	2, 4	1, 3	272	176	96
11.	Педагогіка	4, 6	3, 5, 7	352	202	150
12.	Історія педагогіки	5, 6, 8	7	340	280	60
13.	Загальна шкільна гігієна	-	7	34	24	10
14.	Школознавство і організація планування та керівництво народною освітою СРСР	7	8	102	70	32
15.	Українська література	2	1	120	100	20
16.	Російська література	4	3	210	170	40
17.	Світова література	3, 5	4	200	170	30
18.	Дитяча література	7, 8	-	104	84	20
19.	Методика викладання дисциплін в початкових школах:					
	а) методика викладання мови	5	-	100	72	28
	б) методика викладання математики	5	-	68	48	20
	в) методика викладання природознавства	-	6	34	24	10
	г) методика викладання історії	6	-	34	24	10
	д) методика викладання географії	6	-	34	24	10
	е) методика викладання художньої творчості	-	6	68	48	20
20.	Методика викладання психології	8	-	68	48	20
21.	Методика викладання педагогіки	8	-	68	48	20
22.	Українська мова	2	1	102	-	102
23.	Російська мова	2	1	102	-	102
24.	Спец. курс психології	8	-	68	68	-
25.	Спец. курс педагогіки	8	-	68	68	-
26.	Логіка	4	1, 8	100	68	32
Всього годин				4361	2570	1791

На кожну спеціальність було розроблено навчальний план, який включав перелік дисциплін, що вивчалися, указував кількість годин на їх опрацювання та визначав розподіл цих дисциплін за семестрами. Як приклад, у таблиці 1подано зразок навчального плану для спеціальності «Педагогіка і психологія» на 1945–1946 навчальний рік.

На зміст навчального процесу у ВНЗ України, у тому числі й у педагогічних інститутах Сумщини,значний вплив мала суспільно-політична ситуація, що склалась у 40–50-х рр. ХХ ст. Ідеологічні настанови тоталітарної більшовицької влади щодо викладання тієї чи іншої науки обумовлювали викривлення навчально-виховного процесу, нав'язували молодому поколінню хибні стереотипи, фальсифіковане розуміння гуманізму та патріотизму. Так, на початку 1950-х рр. від викладачів природничих дисциплін вимагалося всебічно пропагувати фізіологічні ідеї академіка І. Павлова.У зв'язку з цим у ВНЗ створювалися спеціальні комісії, які мали перевіряти роботу відповідних кафедр. Суттєві зауваження виникли в такої комісії до кафедри географії Глухівського учительського інституту (завідувач доцент Д. Сакало). На думку перевіряючих, викладачі цього структурного підрозділу протягом 1950–1951 навчального року не забезпечили глибокого вивчення теоретичної спадщини академіка І. Павлова. Кафедра не проводила систематичного взаємовідвідування лекцій і лабораторно-практичних занять, пов'язаних безпосередньо з працями І. Павлова [5, 9].

Під ще більшим ідеологічним тиском перебували протягом 40-х – першої половини 50-х рр. ХХ ст. викладачі суспільно-гуманітарних дисциплін,перед якими ставилося завдання посилювати боротьбу за чистоту марксистсько-ленінської теорії проти, так званої, ворожої буржуазно-націоналістичної пропаганди. Нового розмаху в цей час набула критика поглядів М. Грушевського. Відповідно до наказу начальника управління у справах вищої школи при Раді Міністрів УРСР від 19 вересня 1947 р. «Про покращення навчання і політико-виховної роботи у вищих навчальних закладах УРСР», викладачі повинні були розкривати «наукову неспроможність і політичну шкідливість історичних концепцій Грушевського». З цього приводу, на засіданні Вченої ради Сумського педагогічного інституту 10 листопада 1947 р., виступив завідувач кафедри загальної історії Б. Пільверман. Він зазначив, що «найбільш значні недоліки у викладанні історії України спостерігаються у викладача кафедри історії СРСР Мусатенко, який у своїх лекціях не дає критики буржуазно-націоналістичних концепцій Грушевського» [1, 8]. Директор інституту Д. Нукалов зобов'язав завідувача кафедрою історії СРСР В. Мартинову«звернути серйозну увагу на викладання історії України товаришем Мусатенко і всіляко допомогти йому у виправленні помилок» [1, 7].

Отже, прояви оригінального мислення або національної самосвідомості, найменше ігнорування пропагандистських стереотипів,

критичний підхід до будь-яких явищ суспільного життя – все це викликало звинувачення в українському буржуазному націоналізмі, космополітизмі, антирадянській діяльності і, як наслідок, вело до морального цькування національно-свідомих викладацьких кадрів та студентської молоді.

Важливе місце в навчальному процесі педагогічних інститутів відводилося виробничій педагогічній практиці. Про те, як вона будувалася, дають інформацію, наприклад, документи Глухівського інституту. У 1950–1951 навчальному році педагогічну практику в цьому ВНЗ проходило 196 студентів. Практика тривала протягом 5 тижнів з 8 лютого по 15 березня 1951 року. Підготовка до її здійснення розпочалася завчасно. У грудні 1950 р. питання організації та завдань педагогічної практики обговорювалися на засіданнях Вченої ради інституту та кафедр, а також на установчих конференціях. Інститутським наказом студенти були прикріплені до методистів і розподілені по школам. Питання про проведення педагогічної практики також обговорювалося на педагогічних радах шкіл. Тематику практичних уроків студенти отримали до виходу на зимові канікули. Кожний студент провів по 5 уроків та по 2–3 заходи з виховної роботи, попередньо отримавши кваліфіковану консультацію старшого методиста та вчителя школи. Конспект відкритого уроку як правило затверджувався методистом за 3 дні до його проведення. На відкритому уроці були присутні студенти (5–7 чоловік), методист та учитель школи [5, 12].

Така ретельна підготовка забезпечила високий рівень проходження педагогічної практики. Її результати представлено в таблиці 2.

Таблиця 2

Результати педагогічної практики студентів Глухівського учительського інституту за 1950–1951 навчальний рік [5, 13]

Відділ	Кількість студентів, які проходили практику	З них отримали оцінки:		
		Відмінно	Добре	Задовільно
Фізико-математичний	66	8	45	13
Російський	48	26	21	1
Український	24	4	16	4
Географічний	58	21	34	3
Всього	196	59	116	21

Результати педагогічної практики обговорювалися на Вченій раді інституту, педагогічних радах шкіл та на виробничих засіданнях студентів. Методисти й учителі шкіл у своїх звітах зазначали достатньо високу теоретикну і методичну підготовку студентів, їх уміння здійснювати виховну роботу.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, аналіз джерел дозволив встановити, що відновлення роботи навчальних закладів на Сумщині після звільнення від нацистської окупації розпочалося з 1943 р. У

Сумській області система професійної педагогічної освіти складалася із Сумського педагогічного інституту, Глухівського, Конотопського, Лебединського учительських інститутів, Путивльського педагогічного училища. У 50-х рр. ХХ ст. відбулося реформування професійної педагогічної освіти в УРСР, яке торкнулося і педагогічних навчальних закладів Сумщини. Зокрема, перестав існувати Конотопський учительський інститут (увійшов до складу Глухівського педагогічного інституту), замість Лебединського учительського інституту почало діяльність Лебединське педагогічне училище. Для перших повоєнних років характерним було постійне збільшення плану набору студентів та відсутність конкурсу на педагогічні спеціальності.

Навчальний процес у професійно-педагогічних навчальних закладах Сумської області будувався за стабільним розкладом. Дисципліни викладалися відповідно до робочих програм, обговорених на кафедрах і затвердженими навчальними частинами. Негативний вплив на зміст навчального процесу у професійно-педагогічних навчальних закладах Сумщини мала загальна суспільно-політична ситуація, що панувала в СРСР протягом 40–50-х рр. ХХ ст.Велике значення відводилося проведенню педагогічної практики. Їй передувала ретельна підготовка та глибокий аналіз результатів. Подальшого вивчення потребують питання організації навчального процесу (форми, методи, засоби) у педагогічних навчальних закладах Сумщини протягом досліджуваного періоду.

ЛІТЕРАТУРА

1. Держархів Сумської області, ф. Р-2817, оп.3, спр. 25, 61 арк.
2. ЦДАВО України, ф. 166, оп. 15, спр. 34, 47 арк.
3. ЦДАВО України, ф. 166, оп. 15, спр. 84, 36 арк.
4. ЦДАВО України, ф. 166, оп. 15, спр. 970, 127 арк.
5. ЦДАВО України, ф. 166, оп. 15, спр. 977, 31 арк.
6. ЦДАВО України, ф. 166, оп. 15, спр. 1126, 113 арк.

РЕЗЮМЕ

Бугрий В. С. Профессиональное педагогическое образование на Сумщине (вторая половина 40-х – 50-е гг. ХХ в.).

Цель статьи: осуществить анализ профессионально-педагогического образования на Сумщине во второй половине 40-х – 50-е гг. ХХ в. Метод: анализ, синтез, сравнение, обобщение. Результаты: охарактеризована система педагогических учебных заведений Сумской области, выяснено содержание учебного процесса в них. Практическое значение: раскрыты возможности творческого использования опыта деятельности профессионально-педагогических заведений Сумщины на современном этапе. Выводы и перспективы дальнейших научных исследований: установлено, что система педагогических учебных заведений Сумской области в течение 40-х – 50-х гг. ХХ в. неоднократно реформировалась. Негативное влияние на содержание учебного процесса в профессионально-педагогических учебных заведениях Сумщины имела общественно-политическая ситуация, которая господствовала в СССР. Дальнейшего изучения требуют вопросы организации учебного процесса (формы, методы, средства) в педагогических учебных заведениях Сумщины.

***Ключевые слова**: профессионально-педагогическое образование, педагогические учебные заведения, содержание образования, производственная педагогическая практика.*

SUMMARY

Bugrii V. Professional teacher education in Sumy region (the second half of the 40-ies – 50-ies of the XX century).

The purpose of this article is to analyze vocational teacher education in Sumy region in the second half of the 40-ies – 50-ies of the XXth century.

Method: analysis, synthesis, comparison, generalization.

Results: the system of pedagogical educational establishments of Sumy region is characterized, the content of educational process in them is clarified.

Practical value: the possibilities of creative use of the experience of professional-pedagogical establishments of Ukraine at the present stage are revealed.

Conclusions and prospects for further research: the study found out that the restoration of educational institutions in Sumy region after the liberation from Nazi occupation began in 1943. In the Sumy region the system of professional pedagogical education consisted of Sumy Pedagogical Institute, Glukhiv, Konotop, Lebedyn teachers Institutes, Putyvl Pedagogical College. In 50-ies of the XXth century there was a reform of professional teacher education in the USSR, which also touched the educational institutions of Sumy region. In particular, ceased to exist Konotop Teachers Institute (it joined Glukhiv Pedagogical Institute), instead of Lebedyn Teachers Institute began the activities Lebedyn Pedagogical College. First post-war years were characterized by a constant increase in terms of recruitment of students and the lack of competition for teacher training programs.

It is stressed that educational process in professional-pedagogical educational institutions of the Sumy region was based on a stable schedule. Subjects were taught according to the work programs discussed in the departments and approved by teaching departments. A negative impact on the content of the educational process in professional-pedagogical educational institutions of Sumy region had a common socio-political situation that prevailed in the USSR during the 40–50-ies of the XXth century, Great importance was given to the conduct of teaching practice. It was preceded by careful preparation and deep analysis of the results.

Further study is required for the issues of organization of educational process (forms, methods, means) in the pedagogical educational establishments of Sumy region during the studied period.

***Key words:** professional pedagogical education, pedagogical educational establishments, content of education, pedagogical practice.*

УДК 37 (477(09+821.161.2(07)(09)))

Л. І. Йовенко
Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини

ДУХОВНИЙ ПОДВИГ ОСОБИСТОСТІ В ПОЕМІ Т. ШЕВЧЕНКА «НЕОФІТИ» ТА ЙОГО ТРАКТУВАННЯ У ШКІЛЬНИХ ПІДРУЧНИКАХ РАДЯНСЬКОЇ ДОБИ

У статті на основі аналізу поеми «Неофіти» Тараса Григоровича Шевченка, а також шкільних підручників радянського періоду,здійснено характеристику образів героїв художнього твору, з'ясовано їх трактування в історії літературної освіти означеної доби. Встановлено, що характерною рисою Шевченкового героя є здатність до подвигу, висока піднесеність переживань. Зроблено висновок, що головні персонажі поеми, які є уособленням духовного визволення особистості,

отримали в критичних статтях радянських літературознавців інтерпретацію, яка слугувала цілям СРСР і виховувала людину «нового» типу – атеїста, здатного на героїчну дію заради інтересів держави. Визначено, що подальшої розробки потребує висвітлення образів народних героїв у поемі Т. Шевченка «Гайдамаки» та їх трактування в шкільних підручниках радянської доби.

***Ключові слова**: герой, героїзм, подвиг, історія літературної освіти, шкільні підручники, українська література, духовний світ особистості, літературознавство.*

Постановка проблеми. Світ художніх образів Кобзаря виведено, спираючись на духовну матрицю, де фольклорні ремінісценції виконували роль морального підмурівку високодуховного накреслення Батьківщини, в якому традиційно непорушними залишаються лише окремі християнські й загальнонародні принципи. Переважну ж частину змістового навантаження творчого доробку Т. Шевченка становить проект соціальних реалій і майбуття, що втілює перехід його переконань із духовної площини до царини соціальної дійсності.Завдячуючи фольклорній пам’яті, митець став виразником національних цінностей у сфері художнього мислення як свідома своєї діяльності й переконань творча особистість.

Доробок Кобзаря отримав спотворену, тенденційну інтерпретацію у шкільних підручниках з української літератури радянського періоду, що зумовлювалося пануванням тоталітарної ідеології, матеріалістична філософія якої нівелювала духовний світ особистості.

Аналіз актуальних досліджень. У шкільному підручнику «Історії рускої літератури від найдавніших часів по нинішній день» Й. Застирця (1902 р.) подаються бібліографічні відомості про Т. Шевченка, згадуються лише окремі твори Кобзаря, які названо «жемчугами нашої словесності» («Гайдамаки», «Наймичка», «Неофіти», «Гамалія», «Перебендя», «Назар Стодоля», «Слепая», «Безталанний», «Художник») [3, 38].

Якнайвище оцінювання отримала духовна спадщина Т. Шевченка у підручнику «Історія українського письменства» С. Єфремова (1911 р.). Подаючи матеріал про функціонування осередку талановитої київської творчої молоді 40-х рр. XIX ст., учений пише: «1845 року з’явився колишній кріпак Шевченко з ореолом величезного поетичного таланту, з кипучими планами роботи на користь рідного народу, з вогневими піснями про минулу й сучасну його недолю та голосним протестом проти всякої кривди» [3, 268]. Автор тлумачить діяльність Кобзаря як новий етап в історії національної свідомості та громадського руху в Україні, як подію, що мала надзвичайний вплив на сучасників. Яке враження на громаду здійснила творчість Т. Шевченка, проілюстровано в підручнику словами П. Куліша: «Спів цей був для неї (молоді) воістину гуком воскреслої труби архангела. Коли говорене коли-небудь по правді, що серце ожило, що очі загорілись, що над чолом у чоловіка засвітився полум’яний язик, то це було тоді в Києві» [3, 268].

«Хрестоматія новой украинскої литературы» М. Грунського (1919 р.) вміщує бібліографічну довідку про Кобзаря, а про його доробок зазначається: «Ищетъ свѣтлыхъ сторонъ Ш. въ жизни дорогой для него Украины, находитъ это въ прошлом, когда была воля, свобода. Впрочемъ, и въ этомъ прошломъ онъ вскорѣ разочарововается…» [2, 29]. Привертає увагу висока оцінка таланту митця: «…у Тараса Шевченка есть та нагая красота выраженія народной поэзіи, которая развѣ только искрами блистаетъ въ великихъ поэтахъ, художникахъ, каковы Пушкинъ и Мицкевичъ, и которая на каждой страницъ «Кобзаря» поразитъ васъ у Шевченка… Шевченко еще ничего условного не боится; нужны ему младенческій лепетъ, народный юморъ, страстное воркованье; онъ ни перед чем не остановится, и все жто выйдетъ у него свѣжо, могуче, наивно, страстно, или жарко, как самое дѣло… Да! Шевченко – послѣдній кобзарь и первый великій поэтъ новой великой литературы славянскаго міра» [2, 31].

Авторами критичних статей у підручниках з української літератури 30-х – 80-х рр. ХХ ст., які присвячувалися творчості Т. Шевченка, були В. Бородін, П. Волинський, С. Єфремов, Г. Пільгук та ін.

Вплив тоталітарної системи на художню літературу досліджували І. Голомшток, П. Білоус, Г. Ващенко, Є. Васильєв, А. Іщук та ін.

Образи героїв у творчості Т. Шевченка аналізували В. Барка, А. Бондаренко, Т. Гончарук, І. Дзюба, Д. Донцов, Д. Козій, Є. Маланюк, І. Мойсеїв, О. Кульчицький, Н. Сивачук та інші.

Мета статті – охарактеризувати образи героїв у поемі Т. Шевченка «Неофіти» та простежити їх трактування у шкільних підручниках радянської доби.

Під час підготовки статті було застосовано теоретичні **методи** дослідження: аналіз художнього твору «Неофіти» Т. Шевченка, філологічних, літературознавчих джерел із теми наукової розвідки; аналіз шкільних підручників радянського періоду; порівняльний аналіз.

Виклад основного матеріалу. Герой творчості Т. Шевченка виявляється в різних характерах, постає в різних життєвих ситуаціях, але втілюється в єдиній духовній структурі. Літературознавці виділяють три жіночих різновиди Шевченкової людини (наймичка Ганна з повісті «Наймичка», Алкідова мати з «Неофітів», безіменна Відьма з поеми «Відьма») та три чоловічих (безіменний Варнак із поеми «Варнак», лицар-хлібороб, якого уособлюють батько-хуторянин та його приймак Степан із поеми «Невольник», і Прометей) [5, 39].

Характерною рисою Шевченкового героя є перевага в ньому емоційності, що виявляється в довготривалій насназі почуттів. Така висока піднесеність переживань, що зосереджує емоційність найвищого ґатунку, є принциповою в розумінні людини Кобзаря. «Шевченківська людина відзначається здатністю до подвигу й вольовою спрямованістю на

здійснювання етичних цінностей. Цю здатність зберігає вона, незважаючи на трагічні колізії, які випадають на її долю», – зазначає Д. Козій [5, 40].

Велич почувань, трагізм материнської любові яскраво втілено в образі матері Алкіда з поеми «Неофіти». У творі розгортається таїнство взаємозв'язку між духовною свободою і Творцем як її першоджерелом. Після зображення Коліївщини, як кари й помсти, що, на превеликий жаль, мало місце в історії, провідництва під час духовного визволення набувають деміурги невмирущої перемоги – неофіти. Вони, подібно до героїв Г. Сковороди, є великими праведниками, воїнами з гострими мечами, які покликані встановити справедливість навіки-віків. Вищі праведники, уславлюючи Господа, знищать всю кривду, покарають усіх катів і звільнять рід людський від усіляких утисків і зла.

Прославлення подвигу в ім'я Христа звучить у «Неофітах» з надзвичайною силою. Зміст твору передає пророцтво Ісаії про прихід Ісуса Христа як здійснення найвищої милості Божої. У заспіві поеми прославляється Господній син, який терпів велику муку:

Що він зробив їм, той святий,
Той Назорей, той Син єдиний
Богом ізбранної Марії.
Що Він зробив їм? І за що
Його, святого, мордували,
Во узи кували;
І главу Його честную
Терном увінчали? [8, 245].

Пророче передчуття гонінь і переслідувань прихильників християнської віри в радянській Україні Т. Шевченко показав через страждання відданих Церкві. Герой поеми – Алкід, якого вислано на каторгу. Його розшукує мати, йдучи в Сибір. Автор свідомо робить помилку («Ідеш шукать його в Сибір чи теє в…Скифію…» [8, 250], що являє собою роздуми Кобзаря над долею багатьох українців. Поема наскрізь пройнята християнським духом, оскільки її герой зазнає мучинецьких страждань, бо приймає вчення Творця.

Про таких апостольських спадкоємців виголошено:

Христові воїни святиє!
І без огня, і без ножа
Стратегі Божії воспрянуть.
І тьми, і тисячі поганих
Перед святими побіжать.
Молітись, братія!
Молились,
Молилися перед хрестом
Закуті в пута неофіти,

Молились радостно. Хвала!
Хвала вам, душі молодиє!
Хвала вам лицарі святії!
Вовіки-віки похвала! [8, 255].

Піднесене сприйняття волі як особистої, громадянської та національної незалежності зумовлює зміст творчості Великого Кобзаря. Впевненість у святості й незнищенності волі визначає й Шевченківську перспективу українського майбуття. Поет підносить духовний подвиг неофітів, а також матері Алкіда, яка після смерті сина понесла слово Ісуса Христа людям. Образ матері є глибоко символічним, оскільки уособлює горе, долю й призначення України. Вона прозріває від тієї ідеї, яку сповідував її син, і сама продовжує духовний подвиг віри через страждання і смерть.

Великий Кобзар не тільки уславлює головних персонажів поеми, зображує, як поширюється вчення Господнє між людьми, а й заповідає християнську правду майбутній Україні.

Жінка бачить жахливу картину смерті власної дитини, тіло якої, до того ж, підкидають на корм рибам, і падає бездиханна. Творець надає їй сили, спасає від відчаю й надихає на духовне подвижництво нести слово Боже в народ. Образ безіменної матері Алкіда персоніфікує тисячі українських матерів, які, аби перемогти приреченість, спрямовують волю на подвиг.

Ідеологи тоталітарного режиму вчасно осягнули педагогічний потенціал творчого доробку Т. Шевченка, який набув у шкільних підручниках радянської доби викривленого трактування, а також активно використовувався в пропагандистській роботі. На думку В. Барки, «…радянські теоретики зліпили з бронзи вид Шевченка, невластивий поетові і далекий від нього» [1, 6]. Таким чином, справжній образ віщуна, мученика, героя, борця за народну правду й волю було перекручено, а кожний, хто наважувався це заперечити, зазнавав переслідувань.

Розглянемо, яку інтерпретацію отримали головні персонажі поеми Т. Шевченка «Неофіти». Так, у підручнику з історії української літератури С. Єфремова, за яким навчалися учні й студенти у період українізації,знаходимо неупереджене роз’яснення творчості Кобзаря та його героїв. У книзі підкреслюється духовна краса всепрощення образів Т. Шевченка, яке вчений розкриває через картину пророкування Неронові про останні хвилини його життя:

Припливуть
І прилетять зо всього світа
Святії мученики – діти
Святої волі; круг одра,
Круг смертного твого предстануть
В кайданах і… т е б е п р о с т я т ь [3, 377].

Ця риса, на думку літературознавця, відображає крайню велич духу особистості, «до якої мало хто може піднятись» [3, 377].

Відверто сфальсифікованого трактування набув цей програмовий твір Кобзаря в підручниках 30-х – 80-х рр. XX ст. років. Поема, де пропагується Євангеліївське вчення й віра в Бога як зброя проти ворогів, проголошується радянськими літературознавцями пропагуванням атеїзму (!).

Кобзар своєю поемою із вражаючим ясновидством показав тортури віруючих в України, подібні до тих мук, які витерпіли перші християни, переслідувані імператором Нероном. Провидництво митця вражає, бо сповнилося під час переслідування християн у тоталітарну добу (винищення автокефальної Церкви, страта єпископів, священників і сотні тисяч прихожан, руйнування храмів, церков, каплиць, перетворення їх на клуби, музеї, склади, терористичні дії проти католицької Церкви в Західній Україні, заборона проводити службу, друкувати Біблію українською мовою та ін.).

У критичних статтях шкільних підручників за загальною редакцією О. Білецького (видання 1943–1985 рр.), які присвячувалися поемі «Неофіти», сюжет твору названо «забороненим», прихованим під іншим сюжетом [6, 152]. Шляхетний духовний подвиг головних героїв трактується як розправа Миколи I з революціонерами. «Деякі місця її можна було прикласти до декабристів», – зазначено в навчальній книзі [6, 152]. Неофітів названо «провісниками нової соціальної правди», а сам Алкід символізує перемогу над царизмом, яку «здобудуть неофіти з мечами в руках» [6, 152].

У підручнику з української літератури для 8-го класу за загальною редакцією М. Грицая (1988 р.), у ході розкриття одного з планів художнього зображення поеми «Неофіти», зазначається, що поет нібито проводить паралелізм з історичними подіями Стародавнього Рима. На думку укладачів підручника, така подібність є повчальною, сповненою глибокого змісту аналогією «до суспільно-політичних процесів, що відбуваються в іншу історичну добу – в царській Росії часів Миколи I та Олександра II, періоду піднесення й загострення в країні революційно-визвольної боротьби» [7, 167].

Головних героїв поеми – Алкіда, його матір, неофітів – названо героями умовними, такими, «що уособлюють певні принципи й ідеї» [7, 167]. Релігійний сюжет «Неофітів» трактується як новий період розвитку самосвідомості особи в історії становлення людської духовності. «Шевченко, абстрагуючись від релігійного змісту християнства, вивів неофітів як «дітей святої волі», провісників нової соціальної правди, поборників свободи, за яку вони готові піти на смерть», – ідеться в підручнику [7, 167]. «Високі етичні ідеали» неофітів, мовляв, змушують Алкіда, який до цього проводив час у розвагах та оргіях, «шукати нової соціальної правди» [7, 168].

Образ Алкіда названо в книзі одним із найкращих позитивних героїв поезії Т. Шевченка, бо «уособлює ідею революційної самопожертви в боротьбі за поширення ідей «святої волі», добра і правди. Таку самопожертву, яка викликала в нього найглибшу пошану, Шевченко бачив у постатях декабристів та інших революційних борців проти самодержавства» [7, 168].

Мати Алкіда інтерпретується як месниця, уособлення «громадянського прозріння жінки, яка колись вірила старим «ідолам» і «кумирам» й зневірилася в них. Це одна з найбільш вражаючих позитивних героїнь поезії Шевченка останніх років його життя» [7, 168]. Окрім цього, образ матері, на думку радянських літературних критиків, віддзеркалює розповіді про дружин декабристів, які нібито чув Т. Шевченко в Нижньому Новгороді незадовго до написання «Неофітів». Автори аргументують свою тезу так: «У своєму щоденнику поет називає «богатирською темою» розповіді про те, як дружина декабриста розшукала свого чоловіка на каторзі, а саму жінку називає «святою героїнею» [6, 152].

Образ матері в «Неофітах», на думку авторів підручника, набув нових рис і символізує жінку, «яка після страти сина-революціонера стала продовжувати його святу справу» [6, 153]. Отже, в головних героях поеми вбачалася стійкість і непохитність діячів революційного руху, героїзмом яких нібито захоплювався Кобзар.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Таким чином, твір, написаний на злеті Шевченкового генія, у якому змальовано найвищий вчинок на землі в ім’я Ісуса Христа, радянська літературознавча наука трактувала як розуміння революційної природи суспільно-політичної ситуації в Росії, художнє осмислення процесів історичного розвитку, заперечення релігійних поглядів загалом, а в її героях убачала персоніфікацію ідеї самопожертви в ім’я боротьби із самодержавством. Духовний подвиг особистості Кобзаря отримав інтерпретацію, яка слугувала цілям СРСР і виховувала людину «нового» типу – атеїста, здатного на героїчну дію заради інтересів держави.

Подальшої розробки потребує висвітлення образів народних героїв у поемі Т. Шевченка «Гайдамаки» та їх інтерпретація в шкільних підручниках радянської доби.

ЛІТЕРАТУРА

1. Барка В. Правда Кобзаря / В. Барка. – Нью-Йорк : Вид-во : ПРОЛОГ, 1961. – 289 с.

2. Грунскій Н. К. Хрестоматия новой украинской литературы / Н. К. Грунскій. – Київ, 1919. – 136 с.

3. Єфремов С. Історія українського письменства /за ред. М. К. Наєнка / Сергій Єфремов. – Київ, 1995. – 538 с.

4. Застирець Й. Історія рускої літератури від найдавніших часів по нинішній день / Й. Застирець. – Львів, 1902. – 73 с.

5. Козій Д. Глибинний етос / Д. Козій. – Торонто, 1984. – 494 с.

6. Українська література : Підручник для 8 класу / за заг. ред. акад. О. І. Білецького. – Київ : «Радянська школа», 1979. – 208 с.

7. Українська література : підручник для 8 класу / за ред. проф. М. С. Грицая. – Київ : «Радянська школа», 1988. – 208 с.

8. Шевченко Т. Г. Повне зібрання творів : у 12 т. [Електронна ресурс] / Редкол.: М. Г. Жулинський (голова) та ін.. – К. : Наук. думка, 2001. – Т. 2: Поезія 1847 – 1861. – 784 с. – Режим доступу :

http://litopys.org.ua/shevchenko/shev.htm.

РЕЗЮМЕ

Йовенко Л. И. Духовный подвиг личности в поэме Т. Шевченко «Неофиты» и его трактовка в школьных учебниках советского периода.

В статье на основе анализа поэмы «Неофиты» Тараса Григорьевича Шевченко, а также школьных учебников советского периода, дана характеристика образов героев в поэме «Неофиты», рассмотрена их трактовка в истории литературного образования указанной эпохи. Установлено, что характерной чертой Шевченковского героя есть склонность к подвигу, высокая концентрация чувств. Сделаны выводы о том, что главные персонажи поэмы, в которых воплощено духовное освобождение личности, советскими литературоведами интерпретированы в критических статьях таким образом, чтобы служить целям СССР и воспитывать человека «нового» типа – атеиста, способного на героический поступок ради интересов государства. Определено, что дальнейшей разработки требует освещение образов народных героев в поэме Т. Шевченко «Гайдамаки» и их интерпретация в школьных учебниках советской эпохи.

Ключевые слова: герой, героизм, подвиг, история литературного образования, школьные учебники, украинская литература, духовным мир личности, литературоведение.

SUMMARY

Iovenko L. I. Spiritual deed of the personality in Shevchenko's poem "Neophyte" and its interpretation in the Soviet textbooks.

The author of the article on the basis of analysis of the poem "Neophyte" by Taras Shevchenko and Soviet textbooks, characterized the images of the heroes in the poem "Neophyte" and clarified their interpretation in history of literary education of designated days.

We revealed that the main Shevchenko's hero's feature is the ability to deed, high elevation of feelings that focuses the emotionality of the highest quality and all that was fundamental in understanding of real Kobzar's human been. It was shown that in the hero images of the poem "Neophyte" we can see the mystery of the relationship between the spiritual freedom of the individual and the Creator as its primary source, and the glorification of heroism performed in the name of Christ. We showed that the poet exalted spiritual feat of neophytes and Alkid's nameless mother that after the death of her son carried the word of Christ to people. The image of the mother is deeply symbolic because it embodied grief, purpose and destiny of Ukraine. It was noted that Great Kobzar emphasized not only main characters of the poem and depicted how the teachings of the Lord spread between people, but also bequeathed the Christian truth to Ukraine.

It was established that the ideologists of the totalitarian regime understood the pedagogical potential of Taras Shevchenko's works and that is why in Soviet textbooks all was shown in distorted and not real interpretation and all that was actively used for propaganda. The conclusion was made: the creative heritage of the poet was distorted and got tendentious interpretation in Ukrainian literature textbooks of Soviet era. The domination of totalitarian ideologies did all that possible. Materialist philosophy leveled the

spiritual world of the individual and main characters of the poem (the embodiment of spiritual liberation of the individual) received in critical articles of Soviet literators interpretation that served the aims of the USSR and that help to train the "new" man type – an atheist, that can do any heroic action if the state will need it from a man.

The author determined that further analysis should be prolonged on images of national heroes in Shevchenko's poem "Haydamaky" and their interpretation in Soviet school textbooks.

***Key words**: hero, heroism, deed, history of literary education, school textbooks, Ukrainian literature, spiritual world of the individual, literature criticism.*

УДК 37(09):377(477)

І. В. Кравченко
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

У статті здійснено історико-педагогічний аналіз становлення і розвитку спеціальної освіти в Україні; з'ясовано ставлення суспільства до аномальних дітей в історичному плині; відзначено особливо сприятливі роки для створення диференційованої мережі спеціальних закладів для дітей із різними вадами розвитку й удосконалення навчально-виховної роботи в них; проаналізовано сучасні підходи щодо порушень розвитку і засобів їх психолого-педагогічної корекції у спеціальних закладах освіти. Наголошено, що на сучасному етапі модернізація спеціальної освіти в Україні спрямована на її демократизацію та якісні зміни.

***Ключові слова:** навчання, виховання, спеціальні заклади освіти, сурдопедагогіка, тифлопедагогіка, олігофренопедагогіка, логопедія, діти з вадами психофізичного розвитку.*

Постановка проблеми. Становлення й розвиток незалежної Української держави, формування громадянського суспільства передбачають удосконалення вітчизняного освітнього простору. У дослідженнях сучасних учених-дефектологів відзначається тривожна тенденція до зростання чисельності дітей із відхиленнями фізичного та психічного здоров'я, що зумовлюються біологічними, екологічними, соціально-психологічними й іншими чинниками. Тому сьогодні винятково актуальним є забезпечення повноцінного, різнобічного розвитку кожної особистості, зокрема дітей з особливими потребами, що є критерієм розвиненого демократичного суспільства. У Законі України «Про освіту» зазначається: «Метою освіти є всебічний розвиток дитини як особистості і найвищої цінності суспільства, розвиток талантів, здібностей, нахилів дитини в їх повному обсязі, виховання високих моральних якостей, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу» [5, 577]. Саме на це спрямована діяльність спеціальних навчально-виховних закладів, що мають на меті виховання, лікування та корекцію стану дітей із вадами психофізичного розвитку.

Аналіз актуальних досліджень. Історико-педагогічні аспекти розвитку спеціальної освіти давно привертають увагу вітчизняних учених-дефектологів

і педагогів. Вони вивчали становлення і розвиток окремих напрямів корекційної освіти дітей дошкільного та шкільного віку з різними психофізичними порушеннями. Водночас аналізувалась історія формування наукових поглядів на певні порушення розвитку й засоби їх психолого-педагогічної корекції в спеціальних закладах освіти. Успішне розв'язання актуальних завдань у галузі корекційної педагогіки та психології передбачає глибоке вивчення і творче використання прогресивної психолого-педагогічної спадщини минулого, у тому числі й досвіду роботи спеціальних закладів освіти.

Провідні тенденції розвитку спеціальних навчально-виховних закладів для глухих дітей висвітлено у працях А. Володимирського, В. Гіляровського, В. Засенка, М. Земцової, С. Зикова, О. Мещерякова, І. Соколянського, О. Таранченко, Л. Фомічової, М. Шеремет, М. Ярмаченка та ін. Історія спеціального навчання розумово відсталих дітей в Україні була об'єктом дослідження В. Бондаря, В. Золотоверх, Л. Одинченко В. Синьова та ін. Дослідженнями історико-педагогічних аспектів становлення спеціальних закладів для осіб із мовленнєвими вадами займалися Т. Власова, С. Конопляста, В. Кондратенко, Р. Левіна, М. Шеремет та ін. Аналіз фахових досліджень засвідчує, що більшість цих розвідок має вузькоспеціалізований характер і не розглядає спеціальну освіту як систему.

Мета статті – здійснити історико-педагогічний аналіз розвитку системи спеціальної освіти в Україні.

Виклад основного матеріалу. Діти з аномаліями розвитку з давніх часів привертали увагу представників різних галузей знань – лікарів, педагогів, юристів, філософів. Особливості аномальної дитини, що позначаються на процесі її становлення як особистості, були об'єктом вивчення ще на ранніх етапах суспільного розвитку та знайшли відображення в різних законодавчих актах.

На початку існування рабовласницького ладу діти з вираженими фізичними вадами підлягали знищенню, проте сліпим і глухонімим, які належали до класу рабовласників, почали надавати окремі права (зокрема, щодо успадкування майна). Але в цілому людям із різними аномаліями не дозволялося брати участь у суспільному житті, оскільки брак знань про можливості розвитку аномальних дітей перешкоджав їх навчанню і вихованню [3].

У добу Середньовіччя аномальні особи перебували в повній ізоляції, не маючи жодних прав, вони піддавалися тортурам інквізиції та зазнавали приниження. Становище аномальних дітей було тоді вкрай важким. Історики-дефектологи зазначають, що в той час ставлення суспільства до аномальних людей у Київській Русі принципово відрізнялося від ситуації в країнах Західної Європи. Їм надавалася посильна допомога, було організовано громадське піклування про аномальних («убогих») дітей на засадах милосердя [6]. При монастирях і церквах існували спеціальні будинки піклування для сліпих,

глухих та інших калік. Так, у XI ст. при Києво-Печерській лаврі було створено будинок для аномальних дітей, у якому вони отримували елементарне виховання і підготовку до посильної праці.

Ці традиції було продовжено в подальші історичні періоди. Так, у XIX ст. при богадільнях Києва, Умані, Бердичева, Черкас іноді створювалися дитячі відділення для сиріт і калік, які, однак, не поділялися на окремі групи. У 1840 р. у Києві на базі Кирилівської богадільні було відкрито спеціальне відділення для неповнолітніх – сирітський будинок, у якому перебувало 46 сліпих дітей віком від 7 до 12 років. Спеціальні заняття з дітьми не проводили, за винятком епізодичного навчання співам. Загалом, умови життя в сирітському будинку були важкими.

У добу Відродження завдяки утвердженню гуманістичних ідеалів ставлення суспільства до аномальних дітей поступово змінюється: скасовується їх ізоляція від громади, поширюється приватна ініціатива прогресивних лікарів і педагогів, спрямована на виховання, навчання і підготовку таких дітей до праці [3].

Розвиток філософських, медичних і педагогічних знань сприяв усвідомленню особливостей аномальних дітей, утвердженню думки про можливість і необхідність їх навчання. У зв’язку з цим важливу роль відіграли праці таких мислителів, як Дж. Кардано, Е. Б. де Кондільяк, Д. Дідро, Я. Коменський, М. Радищев. Попри це держава не піклувалася про аномальних дітей, законодавчо обмежуючи їх громадські права (як і раніше, визнавалося лише право на успадкування майна). Становлення і розвиток системи спеціального навчання дітей із психофізичними вадами припадає на початок XIX ст. як в Україні, так і в Росії [9].

На початку XIX ст. почали з’являтися спеціальні навчально-виховні заклади для сліпих і глухонімих, а пізніше – і для розумово відсталих дітей. Спочатку вони створювалися при лікарнях з ініціативи лікарів і поступово набували педагогічного спрямування. До нашого часу дійшли відомості про організацію Київського училища для сліпих, що було створене в 1884 році. Воно мало три відділення: для хлопчиків, дівчаток і для малолітніх дітей обох статей. Особлива увага приділялася розвитку в дітей тактильних відчутів, організації рухливих ігор, навчанню співам і музиці, релігійному вихованню. Старших дітей навчали різним ремеслам – плетінню кошиків, килимків, виготовленню щіток, а дівчаток, крім того, рукоділлю [3]. У 1906 р. при училищі відкрився пансіонат для сліпих випускників, які не мали житла.

Загалом, до 1917 р. становище аномальних дітей в Україні було вкрай незадовільним. Організованим навчанням і вихованням абсолютна більшість із них охоплена не була. Для розумово відсталих дітей існувало лише кілька притулків і приватних допоміжних шкіл. Водночас у періодичних виданнях з’являлися публікації А. Володимирського, В. Короленка, І. Соколянського, О. Щербини та ін., у яких висвітлювалися

питання про спеціальне виховання аномальних дітей. Мали місце і практичні кроки в цьому напрямі. Прикладами можуть бути лікарсько-педагогічний інститут сестер Сікорських у Києві та інші заклади, де було зроблено спробу поєднати лікувальні та педагогічні засоби в роботі з нервовохворими й аномальними дітьми.

У дореволюційній Україні логопедичну допомогу вперше почали надавати приватні клініки у процесі виховання та навчання глухонімих, сліпих, розумово відсталих дітей (лікарсько-педагогічний заклад доктора І. Маляревського (1882), лікарсько-педагогічний інститут доктора І. Сікорського 1905), школа-санаторій для дефективних дітей доктора В. Кащенка (1908)) [4].

Історичні події, які відбулися в Україні після 1917 р., стали на заваді рівномірному поступу справи навчання дітей з особливими потребами. Часовий розрив між початком системного навчання таких дітей і подальшими етапами пояснюється низкою чинників, серед яких чи не найбільш згубними були утиски, репресії, цілеспрямоване постійне придушення, що поширювалися на всі сфери життєдіяльності Української республіки. Проте в цей час розгорнулася творча робота з організації нової системи навчання аномальних дітей; у 1918 р. училища для сліпих було перейменовано на дитячі будинки та школи.

У 1923 р. в Харкові розгорнулася велика науково-дослідна робота в галузі навчання сліпоглухонімих у школі-клініці, створеній за ініціативи відомого тифлопедагога І. Соколянського, що здобула світове визнання і була високо оцінена науковою громадськістю. Ефективність роботи цього закладу було підтверджено успіхами, що їх досягла вихованка школи О. Скороходова [8, 9].

У 1928 р. у школах для сліпих було введено нові програми з урахуванням особливостей вихованців. Ними передбачалося відкриття підготовчих груп для дітей, які не готові до навчання в школі. Почалося створення підручників, зміцнилася навчально-матеріальна база.

У цей час було зроблено важливі кроки на шляху до вирішення кадрової проблеми в галузі спеціальної освіти. Суттєвим внеском у збільшення чисельності майбутніх дефектологів стало відкриття на базі дефектологічного факультету Київського педагогічного інституту заочного відділення (1940) з контингентом 100 осіб (50 сурдопедагогів, 20 тифлопедагогів, 30 олігофренопедагогів) [10]. Важливою формою дефектологічної освіти залишилася курсова підготовка. Для розв’язання кадрової проблеми організовувалися численні курси, на які за розпорядженням НКО УРСР направлялися педагоги з усіх областей республіки.

На початку 1941 р. в УРСР відбулося становлення диференційованої системи спеціальних шкіл для осіб із психофізичними вадами. Навчально-методичне забезпечення цих закладів здійснювали Центральний науково-

методичний кабінет спецшкіл і Харківський науково-дослідний інститут дефектології. Специфіка навчально-виховної роботи у спеціальних закладах полягала в тому, що класи комплектувалися меншою кількістю учнів, ширше використовувалося унаочнення, скорочувалася тривалість навчальних занять, вивчення предметів навчального плану поєднувалося з елементарною ремісничою працею. У режимі роботи цих закладів багато часу відводилось екскурсіям, прогулянкам, іграм, спостереженням у природі, розвитку навичок самообслуговування, праці.

У післявоєнні роки в УРСР вже було розроблено теоретичну концепцію розгортання диференційованої системи спеціального виховання і навчання дітей із психофізичними вадами. Відтак склалися сприятливі умови для виокремлення сурдопедагогіки, тифлопедагогіки, олігофренопедагогіки, а згодом і логопедії, в самостійні науки, що сприяло розробленню теорії та практики навчання й виховання дітей із вадами інтелекту, зору та слуху [8].

До 1955 р. науково-пошукова робота з проблем навчання, виховання й розвитку різних категорій осіб з аномаліями розвитку здійснювалася в науково-дослідному Інституті дефектології УРСР (директор М. Грищенко). Учений досліджував широке коло питань, пов’язаних з організацією навчальної роботи у школах, розробкою її змісту й методів, підготовкою дефектологів, вивченням і впровадженням передового досвіду вчителів.

Початок 60-х рр. виявився особливо сприятливим для організації дошкільного виховання та створення диференційованої мережі спеціальних закладів для дітей із різними вадами розвитку й удосконалення навчально-виховної роботи в них [1].

Як зазначає Г. Гончаренко [2], протягом 1964–1965 н. р. Міністерство народної освіти УРСР здійснило перевірку стану навчально-виховної та професійно-трудової підготовки учнів з обмеженими можливостями в спеціальних школах-інтернатах. У результаті було відзначено, що останнім часом у республіці вона покращилася. Тривала робота з виявлення дітей із вадами розвитку, зміцнення матеріальної бази шкіл-інтернатів і вдосконалення корекційно-лікувальних заходів. До кінця 1965 р. кількість спеціальних шкіл-інтернатів збільшилася.

Дослідники В. Бондар і В. Золотоверх наголошують, що у 1970-1980-х рр. відбулися суттєві зміни у структурі спеціальних шкіл, у навчально-методичному та нормативному забезпеченні їх діяльності, у змісті навчання й виховання учнів. Спеціальні школи перейшли на нові навчальні плани та програми, що забезпечували більш тісний зв’язок із життям за рахунок збільшення обсягу загальноосвітніх і загальнотрудових знань, набуття практичних умінь і навичок, створення кращих можливостей для підготовки учнів до самостійного життя [1].

З 1966 до 1991 р. в УРСР значно збільшилася кількість спеціальних шкіл-інтернатів для дітей із вадами розвитку. Впродовж 25 років їх кількість зросла на 112 і в 1991 р. становила 399 [7].

Ретроспективний аналіз діяльності спеціальних шкіл дає можливість відстежити, накопичити й узагальнити позитивний досвід (Т. Берник, В. Бондар, Г. Гончаренко, В. Золотоверх, О. Таранченко, О. Шевченко та ін.).

На сучасному етапі модернізація освіти в Україні спрямована на її демократизацію та якісні зміни, а це, відповідно, зумовлює необхідність інноваційного розвитку всіх її ланок. Найбільш важливим завданням сьогодення є розбудова ефективної державної системи ранньої комплексної допомоги дітям із відхиленнями в розвитку як у дошкільних, так і в спеціальних шкільних закладах, адже, за сучасними уявленнями, рання корекція відхилень у розвитку в усьому світі є одним із пріоритетних напрямів діяльності спеціальних шкіл.

Висновки. Важливо наголосити на тому, що для спеціальної школи XXI ст. визначальною має бути корекційно-профілактична спрямованість педагогічного процесу, що передбачає коригування й подолання наявних у дитини порушень – рухових, мовленнєвих, інтелектуальних, поведінкових.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бондар В. Інтерпретація еволюції спеціальної освіти: зародження, становлення, розвиток (до десятиріччя Інституту спеціальної педагогіки АПН України) / В. Бондар, В. Золотоверх // Дефектологія. – 2004. – № 1. – С. 2–10.

2. Гончаренко Г. Соціально-історичний контекст виникнення й розвитку шкіл-інтернатів для дітей з обмеженими можливостями в Україні / Г. В. Гончаренко // Науковий вісник Донбасу. – 2012. – № 2. – С. 78–87.

3. Замский Х. С. История олигофренопедагогики / Х. С. Замский. – 2-е изд. – М. : Просвещение, 1980. – 398 с.

4. Золотоверх В. Історичні аспекти розвитку спеціальної освіти в зарубіжній практиці (кінець XIX – початок XX століття) / В. Золотоверх // Дефектологія. – 2002. – № 2. – С. 50–53.

5. Історія української школи і педагогіки : хрестоматія / уклад.: О. О. Любар ; за ред. В. Г. Кременя. – К. : Знання, 2005. – 767 с.

6. Покась В. П. Інтернатні заклади освіти: філософія, історія, стратегія розвитку : монографія / В. П. Покась. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2010. – 276 с.

7. Покась В. П. Становлення та розвиток інтернатних закладів освіти в Україні (1917–2000 рр.) / В. П. Покась. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2005. – 203 с.

8. Таранченко О. М. Система спеціального навчання дітей зі зниженим слухом в Україні (історичний аспект) : монографія / О. М. Таранченко. – К. : «ЛІТО», 2007. – 212 с.

9. Таранченко О. М. Спеціальна освіта осіб з порушеннями слуху: періоди розбудови / О. М. Таранченко // Дефектологія. – 2012. – № 1. – С. 2–5.

10. Шевченко О. Е. Становлення та розвиток системи підготовки дефектологічних кадрів для закладів спеціальної освіти України (1918–1941 рр.) : дис. … канд. пед. наук / О. Е. Шевченко. – К. 2004. – 252 с.

РЕЗЮМЕ

Кравченко И. В. Историко-педагогические аспекты развития специального образования в Украине.

В статье осуществлен историко-педагогический анализ становления и развития специального образования в Украине; выяснено отношение общества к аномальным детям в историческом аспекте; отмечены особо благоприятные годы для создания дифференцированной сети специальных учреждений для детей с различными нарушениями развития и совершенствования учебно-воспитательной работы в них; проанализированы современные подходы относительно нарушений развития и средств их психолого-педагогической коррекции в специальных учебных заведениях. Подчеркивается, что на современном этапе модернизация специального образования в Украине направлена на его демократизацию и качественные изменения.

Ключевые слова: *обучение, воспитание, специальные образовательные учреждения, сурдопедагогика, тифлопедагогика, олигофренопедагогика, логопедия, дети с недостатками психофизического развития.*

SUMMARY

Kravchenko I. Historical-pedagogical aspects of special education development in Ukraine.

The article presents historical-pedagogical analysis of special education formation and development, the attitude of society to abnormal children in the historical period is clarified, beginning with the slave system. The Middle Ages was marked by the stay of persons of the specified category in complete isolation, in Kievan Rus, the situation in this period differed from the Western European countries, where disabled children received help. In the Renaissance period the attitudes of society to abnormal children changed, the isolation from society was cancelled.

Until 1917 the situation with anomalous children in Ukraine was extremely unsatisfactory. After 1917, in Ukraine the idea of special public education and training of all abnormal children was implemented.

In the postwar years in Ukraine, a theoretical concept of deployment and allocation of the surdopedagogy, typhlopedagogy, oligophrenic pedagogy and speech therapy in the independent sciences was developed.

The particularly favorable years to create a differentiated network of special institutions for children with various disabilities and improving educational work were outlined; the approaches of modern scientists regarding the developmental disorders and their psychological correction at special education institutions were analyzed.

It is noted that at the modern stage modernization of education in Ukraine is aimed at democratizing and improving its quality. The objective is to build a flexible state system for early complex assistance to children with developmental disabilities. Creating a national system of early intervention, it is important to learn the advanced Western experience and take into account Ukrainian realities.

It is common knowledge that one can ensure the effectiveness of the developed by the scientists methods of correctional and educational work only in conditions of their systematic and early use in the modern special school taking into account a differentiated approach depending on the structure of disadvantage.

It is stressed that the main characteristic of special schools of the XXI century should be remedial and preventive orientation of the pedagogical process, which involves adjustments and overcoming child's impairments – motor, speech, intellectual and behavioral.

***Key words**: learning, education, special education institutions, surdopedagogy, typhlopedagogy, oligophrenic pedagogy, speech therapy, children with violations of psychophysical development.*

УДК 37.0(477)

С. М. Прищепа
Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини

ОСНОВНІ ТЕНДЕНЦІЇ ПОБУДОВИ ВІТЧИЗНЯНИХ ОСВІТНЬО-ВИХОВНИХ СИСТЕМ

Мета статті полягає у виявленні основних тенденцій побудови вітчизняних освітньо-виховних систем на всіх етапах розвитку України та визначенні можливостей використання прогресивних ідей побудови виховних систем минулих часів на сучасному етапі. Методами дослідження є аналіз, порівняння, аргументування. У статті визначено п'ять основних етапів розвитку вітчизняних виховних систем в Україні. Аналізуючи основні періоди освітньо-виховних систем, важливо зазначити, що всі вищеназвані системи формувалися на основі загальних тенденцій, зокрема, потреб суспільства, соціально-економічних ситуацій, ідеології країни.

***Ключові слова:** освітньо-виховна система, потреби суспільства, братські школи, університети, сучасні виховні системи, риторика, поетика, гуманно-особистісна технологія, виховна мета.*

Постановка проблеми. У Національній доктрині розвитку освіти України в XXI столітті серед пріоритетних завдань освітянської галузі, поряд із необхідністю інтеграції вітчизняної освіти до європейського освітнього простору, наголошується на збереженні та збагаченні українських культурно-історичних традицій, що є надбанням нашого народу з часів заснування перших освітньо-виховних систем братських шкіл.

У новому тисячолітті необхідними є науково обґрунтовані, конструктивні та перспективні концепції та програми інноваційного розвитку людини. Це вимагає від освіти не тільки переорієнтації зі стратегій формування особистості на стратегії її розвитку й саморозвитку, але й методологічних засад навчання й виховання, тобто основ створення таких освітньо-виховних систем, які б ціннісно збагатили інтелектуальне, соціальне та моральне зростання особистості.

Створення виховних систем пов'язано з тим, що однією з головних умов успішного виховання сучасного громадянина України є системний характер виховного процесу, тобто створення шкільних виховних систем. Функціонування виховних систем минулого й сучасностідоводить, що саме вони стають механізмом розвитку особистості школяра, розв'язання багатьох проблем у галузі виховання [1].

Аналіз актуальних досліджень. Значні результати в дослідженні теорії виховних систем, освітньо-виховних систем навчальних закладів зробили вітчизняні та зарубіжні вчені В. Караковський, який аналізував виховну систему як об'єкт управління, І. Зязюн, А. Мудрик, Н. Ничкало,

С. Гончаренко досліджували проблеми взаємодії особистості та середовища. Процес соціалізації особистості в умовах відкритої соціально-педагогічної системи вивчали Т. Алєксєєнко, В. Болгаріна та ін.

У дослідженнях цих науковців з'ясовано сутність, структуру, функції, закономірності управління й розвитку виховних систем навчальних закладів.

Мета статті полягає у виявленні основних тенденцій побудови вітчизняних освітньо-виховних систем на всіх етапах розвитку України та визначенні можливостей використання прогресивних ідей побудови виховних систем минулих часів на сучасному етапі.

Методи дослідження: вивчення психолого-педагогічної літератури,аналіз, порівняння, аргументування.

Виклад основного матеріалу. Протягом існування освітньої парадигми (від створення братських шкіл до розвитку освіти в період незалежності України) постійно відбувається переосмислення основної освітньої мети та завдань, які стоять перед навчальними закладами різних рівнів освіти.

Сучасність показує, що вже виникає необхідність переходу до нового ідеалу і, відповідно, мети – максимального розвитку здібностей людини, до саморегуляції й самоосвіти.

Постійне оновлення знань, ускладнення способів одержання інформації вимагає формування інноваційного мислення, інноваційної діяльності сучасної особистості, яка здатна до самовизначення, самоорганізації в умовах сучасності.

На основі аналізу філософської, історичної, педагогічної літератури, визначено, що розвиток вітчизняних виховних систем в Україні відбувається у п'ять періодів:

- I період (братські школи, Острозька та Києво-Могилянська академія);
- II період (створення університетів: Львівський, Харківський, Київський, Одеський, Чернівецький, ліцеїв: Кременецький, Рішельєвський, гімназія князя Безборотька);
- III період (освітньо-виховні системи в період визвольних змагань українського народу 1917–1930 рр.);
- IV період (освітньо-виховні системи в період радянської доби 1930–1991 рр.);
- V період (розвиток освіти в незалежній Україні. Болонська декларація).

Ще до появи братських шкіл в Україні діяли елементарні школи при церквах і монастирях, проте економічна та освітняситуація, потреби суспільства вимагали освічених людей як для господарської, так і культурно-просвітницької діяльності.

Навчання у братських школах починалося з оволодіння слов'янською граматикою, прищеплення навичок читання та письма, вивчення грецької мови. У Львівській братській школі вивчалася також латинська мова, знання якої давало змогу учням знайомитися з досягненнями західноєвропейської науки та літератури. До програм братських шкіл були включені поетика, риторика, музика, які мали важливе культурно-просвітнє значення.

У Києво-Могилянській академії також викладали такі основні предмети, як поетика, риторика, філософія, богослов'я. До граматичних класів (молодші) належали: фара (чи аналогія) – підготовчий; інфіма, граматика, синтаксима (у них вивчали мови, арифметику, геометрію, нотний спів, катехізис). Велика увага в Києво-Могилянській академії приділялася вивченню мов, особливо латинській [2].

З історичних довідок відомо, що створення братських шкіл та діяльність Києво-Могилянської академії припадає на кінець XVI – початок XVII ст., аналізуючи освітньо-виховні системи тих часів, можна стверджувати, що перелік предметів майже повністю зберігся й до сьогоднішнього дня (за винятком «богослов'я» – вивчається лише у спеціальних закладах та «катехізису», хоча його елементи присутні у вивченні теоретичного матеріалу точних наук).

Зокрема риторика, поетика, які в минувші часи входили до семи вільних мистецтв, у XX столітті зазнали занепаду, то сьогодні актуальним євпровадження в навчально-виховний процес факультативних занять із риторики («мистецтво слова») та поетики (ознайомлення учнів з основними літературними тропами, розрізнення віршованих розмірів) у 10 класах загальноосвітніх шкіл, проведення занять у вигляді комунікативних тренінгів у вищих навчальних закладах, використання таких активних форм діяльності, як: диспути, конференції, інтерактивні технології навчання, які розвивають у сучасних особистостях уміння комунікації: лаконічно подавати власні думки, тактовно спростовувати думки опонентів.

Другий період становлення української освіти охарактеризувався створенням університетів Львівського (1661 р.), Харківського (1805 р.), Одеського (а пізніше Новоросійського) (1865 р.), Чернівецького (1875 р.).

Усі ці вищі навчальні заклади були та залишаються сьогодні осередками наукового товариства, завжди функціонували на рівні з європейськими університетами. Проте через постійні політичні утиски Російської імперії історія розвитку університетів зазнавала занепади та відродження. Вищі навчальні заклади другого періоду формування освітньо-виховних систем подарували Україні цілу плеяду великих людей.

Визвольна боротьба українського народу 1917–1921 рр. відкрила нову сторінку в історії культури. Цей період у нашій країні займає досить багато часу, тому науковцями й виділено його в окремий третій період розвитку

освітньо-виховних систем. Занепад Російської імперії, боротьба за утворення суверенної української держави, глибокі соціально-економічні нововведення і пов'язана з цим хвиля сподівань та надій викликали духовне піднесення в суспільстві, яке проявилось у галузі культури, освіти, науки.

Разом із тим жорстока класова і національно-визвольна боротьба, політизуючи свідомість усіх соціальних груп, розколюючи суспільство на ворожі табори, спотворювала світосприймання людей і формувала складну й суперечливу культурно-ідеологічну обстановку [2].

Прагнучи якнайширше охопити своїм впливом населення, особливо селянство, більшовики створювали мобільні засоби політичної агітації – агітмайданчики, колективи яких організовували лекції, концерти, мітинги, друкували та розповсюджували брошури, листівки, газети, політичні плакати.Більшовики не мали собі рівних в агітаційній роботі. Але ця робота, забезпечуючи ідеологічний вплив на маси, вносила в свідомість народу політизовані сурогати і мало сприяла підвищенню його культурного рівня [2].

Четвертий період займав значний час у розвитку Української держави, це були одні з найважчих років, адже супроводжувалися безкінечними репресіями, катуваннями найвірніших синів України. Це важкі роки, які «ознаменувалися» Голокостом (1932–1933 рр.) та Другою Світовою війною (1939–1945 рр.), що не лише ослабили культуру нашого народу, але й знищили мільйони безневинних українців.

Проте в 50–60-х роках ХХ століття культура, освіта, наука, видавнича діяльність України почали відроджуватися.

Аналізуючи основні періоди освітньо-виховних систем, важливо зазначити, що всі вищеназвані системи формувалися на основі тенденцій, зокрема, потреб суспільства, соціально-економічних ситуацій, ідеології країни.

Такі самі тенденції є визначальними в побудові сучасних виховних систем, які можна об'єднати за критерієм спрямованості до становлення розвитку і виховання дитини благородної людини шляхом розкриття її особистісних якостей (гуманно-особистісні технології):

- виховна система сільської школи С. О. Рачинського;
- виховна система В. О. Сухомлинського;
- виховна система А. С. Макаренка;
- виховна система О. А. Захаренка;
- виховна система Ш. О. Амонашвілі,

та російські виховні системи:

- виховна система гімназії Карла Мая;
- школа Левицької в Царському Селі;
- виховна система В. А. Караковського.

Сьогодні, у ХХІ столітті першочергова увага з боку держави до розвитку національної освіти взагалі і вищої зокрема, – це вкрай назрілий відгук на виклик часу. Адже сьогодні життя вимагає вирішення нових завдань, що

постають перед науково-освітньою галуззю України, яка декларує своє устремління бути серед розвинених, демократичних країн Європи [3].

Мета переходу України до стійкого розвитку полягає в забезпеченні високої якості життя нинішньому і майбутнім поколінням українського народу на основі збалансованого розв'язання соціально-економічних проблем, збереження сприятливого екологічного середовища.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. На основі аналізу історичної, психолого-педагогічної літератури варто зазначити, що головним завданням виховної системи є виховання кожної дитини високоморальною, культурною, вихованою, творчо активною й соціально зрілою особистістю з максимально можливо розвиненими особистісними здібностями, визначеної в своїх цілях і сенсі життя.

Важливо зазначити, що на основі аналізу літератури визначено, що освітньо-виховні системи минувших часів та сьогодення формувалися під впливом одних і тих самих тенденцій: вимог суспільства та часу, соціально-економічних ситуацій, ідеології країни.

Дане дослідження не вичерпує вивчення та дослідження всіх аспектів цієї проблеми, ми вважаємо доречним і своєчасним здійснення компаративного аналізу освітньо-виховних систем перших чотирьох та сучасних виховних систем п'ятого періоду.

ЛІТЕРАТУРА

1. Виховні системи навчальних закладів : теорія та практика / Укладач О. Гречаник. – Х. : Вид. група «Основа», 2014. – 224 с. – (Серія «Виховна робота»).

2. Історія освітньо-виховних систем : навч. посіб. / авт.-упоряд. Пащенко Д., Шаповал О. – Умань : ПП Жовтий О. О., 2012. –107 с. – (серія «Педагогіка вищої школи»)

3. Левківський М. Історія педагогіки : підручник / М. Левківський – К. : Центр учбової літератури, 2011. – 376 с.

РЕЗЮМЕ

Прищепа С. М. Основные тенденции построения отечественных образовательно-воспитательных систем.

Цель статьи заключается в выявлении основных тенденций построения отечественных образовательно-воспитательных систем на всех этапах развития Украины и определении возможностей использования прогрессивных идей построения воспитательных систем прошедших времен на современном этапе. Методами исследования является анализ, сравнение, аргументирование. В статье определены пять основных этапов развития отечественных воспитательных систем в Украине. Анализируя основные периоды образовательно-воспитательных систем, важно отметить, что все вышеназванные системы формировались на основе общих тенденций, в частности, потребностей общества, социально-экономических ситуаций, идеология страны.

Ключевые слова: *образовательно воспитательная система, потребности общества, братские школы, университеты, современные воспитательные системы, риторика, поэтика, гуманно личностная технология, воспитательная цель.*

SUMMARY

Pryschepa S. Main trends of forming national education systems**.**

The article states the main stages of national education systems, analyzes trends of creating systems of the past and carries out the comparative analyses of creating systems of all stages of becoming education systems. During the existence of educational history always happens the reinterpretation of basic educational objectives and tasks facing schools of different levels of education.

The aim of the article is to identify the main trends of creating national education at all stages of Ukraine's development and identifying opportunities to use progressive ideas of forming education systems of past times at the present stage.

The methods of the research are analysis, comparison, and argumentation. Constant updating of knowledge, methods complication of obtaining information requires formation of innovative thinking, innovation of modern personality that is able to self-determination, self-organization in terms of modernity. Our modernity shows that there is a necessity to move to a new ideal and respectively to goal with a maximum development of human capabilities, self-regulation and self-education. The article defines five main stages of development of national education systems in Ukraine. The first stage is brotherly schools, Kyiv-Mohyla Academy, the second is the creation of universities, the third stage is the education systems during the liberation struggle, the fourth – during the Soviet period, the fifth period is the development of education in the independent Ukraine.

Analyzing the main stages of education systems, it is important to note that all the above mentioned systems were formed on the basis of general trends, including the needs of society, socio-economic situation, the ideology of the country. The same trends are crucial in building modern education systems, which are formed on the basis of humane and personal technologies. The goal of Ukraine's transition to sustainable development is to ensure a high quality of life for present and future generations of Ukrainian people on the basis of a balanced solution of socio-economic problems, preservation of favourable environment. The main task of the education system is to educate every child's moral, cultural, educated, creative, active and socially mature personality as possible developed personal skills specified in their purpose and meaning of life. So, today's life requires new challenges facing the education sector research of Ukraine, which declared its aspiration to be among the developed, democratic countries in Europe.

Key words: *education system, needs of society, brotherly schools, universities, modern education systems, rhetoric, poetics, humane and personal technology, educational purpose.*

РОЗДІЛ V. ПРОБЛЕМИ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

УДК 37. 371. 615.1

Ліана Буданова
Національний фармацевтичний університет

МОНІТОРИНГ ЯКОСТІ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «ФАРМАЦІЯ» У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ СХІДНОЇ ЄВРОПИ

Проаналізовано моніторинг якості базових знань студентів, які навчаються за фармацевтичним спрямуванням в університетах східноєвропейських країн. Наголошено, що якісний рівень підготовки студентів прямо залежить від сукупності знань, умінь і навичок.

Моніторинг якості базових знань майбутніх фахівців фармацевтичного спрямування є частиною системи контролю та управління якістю фармацевтичної освіти. Нині контроль якості вищої фармацевтичної освіти та пов'язані з цим моніторингові дослідження на національному рівні в тій чи іншій формі реалізовані в багатьох східноєвропейських країнах.

Ключові слова: *моніторинг, базові знання,рівень підготовки, дослідження, контроль, східноєвропейські країни.*

Постановка проблеми. В Україні, як і в інших розвинених країнах світу, вища освіта визнана однією з провідних галузей розвитку суспільства. Стратегічні напрями розвитку вищої освіти визначені Конституцією України, Законами України «Про освіту», «Про вищу освіту», Національною доктриною розвитку освіти, указами Президента України, постановами Кабінету Міністрів України.

Підготовка фахівців для галузі охорони здоров'я завжди привертала увагу педагогів і в Україні, і за її межами, ураховуючи критичність щодо професійної помилки провізорів, лікарів. Саме в системі підготовки фармацевтичних (медичних) кадрів зароджувалися, апробувалися, а згодом поширювалися на інші сфери професійної освіти інноваційні методи навчання та моніторингу знань. Сьогодні в Україні відсутні комплексні педагогічні дослідження з проблеми моніторингу якості базових знань фармацевтів [1, 8–9].

Аналіз актуальних досліджень. Упровадження моніторингу в освіті України досліджують науковці: проблеми моніторингу у вищому навчальному закладі (І. Булах, Н. Байдацька, В. Горб, А. Денисенко, С. Костогриз, Г. Красильникова, Т. Лукіна, М. Мартиненко, М. Миронова, О. Островерх, С. Сіліна, М. Скиба, Г. Цехмістрова). Проблему становлення моніторингу якості освіти у світовій практиці досліджувала О. Локшина. Поняття педагогічного моніторингу вивчається в працях В. Бикової, М. Болгарової, Б. Бодрякова, Н. Вербицькова, Г. Єльнікова, Є. Заїки, Н. Морзе, В. Полонського та інших. Проблеми моніторингових досліджень

у галузі освіти висвітлено в працях вітчизняних і зарубіжних авторів: А. С. Бєлкіна, Б. Блума, Дж. Вілмута, М. І. Грабара, Т. Гусена, А. П. Качалова, О. Локшиної, Т. О. Лукіної, О. Ляшенка, А. Н. Майорова, Е. Нарді, О. О. Патрикеєвої, В. М. Приходька, В. Г. Попова, Р. Торндайка та ін.

Проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців висвітлюються у роботах таких учених, як Л. Артемчук, В. Бондар, М. Євтух, Л. Кайдалової, А. Котвіцької, О. Коваленко, Н. Кузьміна, М. Лазарєв, В. Лєдньов, П. Лузан, В. Манько, О. Мороз, К. Платонов та ін. Проблемам підготовки фахівців для фармацевтичної галузі присвячено наукові праці І. Булах, Л. Галій, В. Назаркіної, С. Огарь, І. Свєточевої, В. Черних.

Мета статті – дослідити основи моніторингу якості базових знань студентів спеціальності «Фармація» вищих навчальних закладів східноєвропейських країн.

Виклад основного матеріалу. Питанням якості навчальних досягнень студентів займається багато дослідників. У своїх працях В. Архангельський, В. Безпалько, В. Галузинський, В. Кальней, Д. Карєва, І. Лернер, М. Скаткін, С. Шишов розкрили сутність і зміст поняття «якість».

Для сучасної людини і суспільства в цілому якість є фундаментом, визначальним способом життя, соціальною та економічною основою для розвитку.

У роботі Н. А. Селезньової, А. І. Субетто під якістю розуміється «складна філософська, системна, економічна і соціальна категорія, яка розкривається через систему визначень, що відбивають єдність системно-структурного й цілісно-прагматичного аспектів». Така складна побудова визначення категорії якості порівняно навіть із філософським словником, а також і дальший коментар за текстом монографії, на жаль, не дає додаткової конкретної інформації для його розуміння. Філософське визначення поняття «якість» варто конкретизувати для освітньої сфери шляхом введення таких понять, як «якість освіти», «якість навчання», «якість знань», «якість педагогічного процесу в усіх його компонентах», «стандарти якості», «експертиза якості», «критерії якості» тощо.

Як стверджено в роботі М. Б. Челешкової, Г. С. Ковалевої, серед теоретиків і практиків із проблем якості немає єдності. «Іноді категорію якості ототожнюють з повнотою знань і їхньою глибиною, де повнота трактується як здатність студента відтворювати ознаки досліджуваного предмета, необхідні й достатні для розуміння його сутності. В інших випадках під якістю знань розуміється їхня узагальненість – розуміння сутності знання зі зв’язку його ознак, його ідеї, концепції».

У роботі Д. Ш. Матрос, Д. М. Полева, М. М. Мельникова «Управління якістю освіти на основі нових інформаційних технологій і освітнього моніторингу» запроновано під якістю освіти «розуміти співвідношення мети й результату, міру досягнення мети!. Таким чином поняття «якість

освіти» звужують до поняття «якість підготовки». Причому синонімом цього поняття стає поняття «навчальні досягнення».

М. Челішкова та Г. Ковалева, обговорюючи проблему визначення поняття «якість», дають визначення «якості підготовки» як сукупності істотних характеристик знань і умінь, які сприяють диференціації тих, кого навчають, з однаковим рівнем підготовки. Дуже часто автори оцінку якості освіти розглядають однобічно, тобто насамперед замикаються на зборі інформації про навчальний процес і його результати. Причому перелік показників і методи їх аналізу в різних країнах різні. Однак для практичних цілей під якістю освіти вирішили розуміти «якісні зміни» в навчальному процесі й у середовищі, що оточує того, кого навчають, які можна отожнити як поліпшення знань, умінь і цінностей, що здобуваються тим, кого навчають, по завершенню визначеного етапу.

Гарантування якості забезпечується результативною системою моніторингу. Система внутрішнього моніторингу має надавати звіти про хід навчального процесу, дані про успішність, відсів випускників, їхнє працевлаштування. Використовуючи ці дані, можна простежити за всім процесом підготовки, починаючи від прийому й закінчуючи випуском. Реалізація поставлених цілей може бути виміряна в будь-який час.

У нашій країні найчастіше говорять про рівень підготовки студентів. Під цим розуміють сукупність знань, умінь, навичок, освоєних тими, кого навчають. Разом із тим, активно обговорюється проблема атестації (акредитації) вишів, уводяться державні стандарти вищої освіти, які піднімають питання про нормативи якості, про методи, за якими це можливо виміряти.

Отже, проблема оцінки якості впирається в проблему визначення цього поняття, а також способів вимірювання параметрів основних компонентів навчального процесу, від яких залежить якість.

На сьогодні в Україні найбільше уваги приділяється дослідженню моніторингу якості освіти. М. Барна та О. Гірний визначають моніторинг як безперервне відстеження стану та якості системи освіти, окремих її елементів, насамперед, навчальних досягнень. Наголошуючи при цьому, що моніторинг якості освіти – один із найважливіших елементів системи освіти.

Моніторинг якості освіти – це циклічна інформаційна система, що постійно оновлюється й поповнюється на основі безперервного спостереження, оцінювання й порівняння існуючого стану об’єкта із запланованим за визначеними критеріями для управління, поточної регуляції та подальшого прогнозування розвитку процесів, що досліджуються. Якість освіти залежить від швидкого виявлення й підсилення слабких ланок освітнього процесу, реагування на зміни в житті й потреби суспільства щодо освіти, тобто функціонування постійного моніторингу якості всіх складових освітнього процесу.

Мету освітнього моніторингу дослідники вбачають у формі організації, зборі, збереженні, обробці й поширенні інформації про діяльність педагогічної системи, у забезпеченні безперервного спостереження за її станом і прогнозуванні її розвитку.

Починаючи з другої половини ХХ ст., засновано міжнародні організації, що займаються проблемами моніторингових досліджень у освіті:

- Інститут освіти ЮНЕСКО (Гамбург);
- Міжнародний центр педагогічних досліджень;
- Міжнародна асоціація з оцінювання шкільної успішності (IEA);
- Міжнародна асоціація з оцінювання якості освіти (IAEA);
- Міжнародний інститут планування освіти (MIPO).

Вивчення широкої джерельної бази (дисертації, монографії, навчальні посібники, статті, матеріали конференцій) не дає уявлення про цілісну систему моніторингу базових знань студентів фармацевтичного спрямування в університетах країн східної Європи як процесу.

Необхідність глибокого вивчення зарубіжної вищої фармацевтичної освіти значною мірою зумовлена нагальною вимогою часу – вийти на вищий світовий рівень розвитку фармацевтичного сектору. Тому, важливого значення набуває аналіз позитивного досвіду реформування зарубіжної вищої фармацевтичної освіти.

Інтеграція вищої фармацевтичної освіти в європейський освітній простір зумовлює необхідність упровадження системи професійної підготовки фахівців фармацевтичного профілю на всіх рівнях відповідно до європейських норм і стандартів в освіті та науці, яка ґрунтуватиметься на передовому вітчизняному досвіді й досвіді країн світу. Таким чином, потрібна нова система професійної підготовки майбутніх фахівців фармацевтичного профілю, яка матиме інноваційний характер, надасть можливості цілісної, інтегрованої педагогічної системи, яка відображатиме зміст професійної діяльності майбутнього фахівця, взаємозв'язки й залежність складових педагогічної системи.

Близьким для України є досвід східноєвропейських країн, які вже багато років розвиваються в умовах ринкової економіки, налагоджуючи форми співпраці в межах «загальноєвропейського дому» та інтегруючи багатоукладну економіку у світовий ринок. Дослідження закордонного досвіду моніторингу якості базових знань студентів спеціальності «Фармація» потрібне для того, щоб успішно використовувати раціональні й оптимальні досягнення, які здобула світова педагогічна практика в процесі будівництва національної фармацевтичної освіти в Україні.

Фармація – це галузь системи охорони здоров'я, а фармацевти та провізори – це професіонали, які працюють у сфері охорони здоров'я та допомагають людям зберігати задовільний стан здоров'я, запобігати

хворобам і, за необхідності, дають поради щодо призначення лікарських засобів, найбільш ефективного їх використання [5, 738].

Важливо зазначити, що фармацевтична галузь є складовою частиною системи охорони здоров'я й посідає особливе місце у сфері інтелектуальної та виробничої сфери людства. Фармацевтична галузь представлена таким чином: заводи, фармацевтичні фірми, фабрики, контрольно-аналітичні лабораторії, аптечні структури, оптові фірми [6, 7]. Кількість провізорів складає в Болгарії – 7,114 на 7,6 мільйонів населення, Польщі – 22,634 на 38,1 мільйонів населення, Румунії – 14,392 на 21,5 мільйонів населення, Словенії – 1,604 на 5,4 мільйонів населення, Угорщині – 7,850 на 10 мільйонів населення, Чехії –6,278 на 10,5 мільйонів населення [10].

Моніторинг якості базових знань майбутніх фахівців фармацевтичного спрямування є частиною системи контролю та управління якістю фармацевтичної освіти [3, 8–9]. Нині контроль якості вищої фармацевтичної освіти та пов'язані з цим моніторингові дослідження на національному рівні у тій чи іншій формі реалізовані в багатьох східноєвропейських країнах: Польщі, Болгарії, Чехії та ін.

У країнах центральної та східної Європи існує мережа агентств гарантії якості вищої освіті –CEE Network (the Central and Eastern European Network of Quality Assurance Agencies in Higher Education).

Необхідність створення Мережі агентств гарантії якості у вищій освіті країн Центральної та Східної Європи вперше обговорювалася в Будапешті (Угорщина) у листопаді 2000 р. Рішення про створення мережі було прийнято 13 жовтня 2001 в м. Краков, Польша. Формально мережа була створена 19 жовтня 2002 у Відні (Австрія). Мережа агентств гарантії якості вищоїосвіті – неурядова та некомерційна організація [4, 35].

Мережа агентств гарантії якості вищоїосвітімає такі цілі: поширювати позитивний досвід і стимулювати співпрацю серед агентств – учасників; обмінюватися інформацією про історію розвитку, цілі, процедури й результати діяльності агентств-учасників; рекомендувати спеціалістів для роботи в експертних комісіях; служити інформаційним центром для публікації матеріалів із гарантії якості вищоїосвіті країн Центральної та Східної Європи.

До складу Мережи агентств гарантії якості вищої освіти входять 20 організацій з 16 країн Центральної та Східної Європи: Албанія, Австрія, *Болгарія, Угорщина,* Німеччина, Латвія, Литва, Македонія, *Польща,* Росія, *Румунія, Словаччина,* Словенія, Хорватія, Чехія, Естонія.

У європейських країнах східного регіону можна виділити такі основні процедури контролю якості фармацевтичної освіти з боку державних органів [9]:

– ліцензування;
– оцінка (атестація);
– акредитація.

Ліцензування та акредитація проводяться державними або іншими органами на основі заздалегідь встановлених критеріїв, Навчальні програми повинні відповідати певним вимогам. Атестація може грунтуватися на джерелах інформації широкого спектру, і до неї можуть бути залучені як місцеві, так і запрошені фахівці, її головною метою можуть бути як процеси, так і результати[8].

Наприклад, у Чехії є Агентство з акредитації, мета якого полягає у проводенні акредитації вищих навчальних закладів і здійснення регулярного моніторингу освітніх послуг. Вищі навчальні заклади фармацевтичного та медичного спрямування контролюються та атестуються Чеської інспекцією вищих навчальних закладів. За власним бажанням моніторинг може бути проведений незалежними експертами. У Словенії вищі навчальні заклади спільно засновують Комітет з оцінки якості вищої освіті та самі здійснюють нагляд. У Польщі відповідно до Закону «Про вищу освіту» вищі навчальні заклади самостійно здійснюють моніторинг якості освіти. При цьому польська Рада з питань вищої освіти пропонує три рівні оцінки: акредитований статус, базовий рівень якості й вищий рівень якості. Процедура акредитації вищих навчальних закладів також була введена в Угорщині та Хорватії. Так, у Хорватії кожні п’ять років експертна комісія, що призначається міністерством науки і техніки, оцінює рівень якості й ефективності викладання, а також наукову та професійну діяльність навчального закладу [4, 29–32].

Система моніторингу базових знань (професійної компетентності) забезпечує захист населення від некваліфікованих дій некомпетентного фахівця та захист самого фахівця в умовах ринкових відносин є гарантією від діскримінації за ознаками статі, раси, походження тощо [2, 47].

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, якість знань є досить вагомою складовою якості освіти, що дозволяє виявляти слабкі місця й коригувати поточну діяльність навчального процесу.

Моніторинг якості освіти є частиною системи контролю та управління якістю освіти в країнах східної Європи. Нині контроль якості вищої фармацевтичної освіти та пов’язані з цим моніторингові дослідження на національному рівні в тій чи іншій формі реалізовані в багатьох країнах. Фармацевтичні школи зарубіжних країн підлягають регулярному зовнішньому оцінюванню або проходять акредитаційні процедурі.

Аналіз філософських, педагогічних, психологічних і фармацевтичних, медичних джерел із проблеми дослідження дав змогу дослідити основи моніторингу якості знань майбутніх фахівців фармацевтичного профілю у східноєвропейських вищих навчальних закладах; схарактеризувати систему моніторингу якості професійної підготовки фармацевтів за кордоном – для визначення тенденцій розвитку вищої фармацевтичної освіти в Україні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Артемчук Л. М. Нові підходи до системи оцінювання знань / Л. М. Артемчук, І. Є. Булах, Т. І. Жегрій // Сучасні підходи до організації навчального процесу : матеріали навч.-мет. конференції. – К. : НМУ. – 1995. – С. 8–9.

2. Булах І. Є. / Система управління якістю медичної освіти в Україні : монографія / І. Є. Булах, В. Ф. Волосовець, Ю. В. Вороненко. – Д. : «АРТ-ПРЕС», 2003. – 212 с.

3. Булах І. Є. Основи педагогічного оцінювання / І. Є. Булах. – К., 2006. – 300 с. – (Частина 1).

4. Кайдалова Л. Г. Качество образования : методичні рекомендації / Л. Г. Кайдалова, Л. Г. Буданова, Т. И. Козлова. – Х. : НФаУ, 2009. – 34 с.

5. Фармацевтична енциклопедія / Голова ред. ради та автор передмови В. П. Черних. – К. : МОРІОН, 2005. – 848 с.

6. Черних В. П. Проблеми підготовки фармацевтичних кадрів в Україні / В. П. Черних // Вісник фармації. – 1998. – № 2. – С. 3–8.

7. Quality education and competencies for life / Workshop 3 // Background Paper. – 2004. – P. 6.

8. Anderson C. The Who UNESCO FIP pharmacy education taskforce: enabling concerted and collective global action / C. Anderson, I. Bates, D. Beck et al // *J Pharm Educ.* – 2008. – № 72 (6). – Article 127.

9. Currie B. L. International Pharmacy Educational and Research Relationships: Past and Future for AACP Members / B. L. Currie, R. Sagraves, J. O. Dean. – 2012.

10. Стратегия развития фармацевтического образования в мире [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.provisor.com.ua.archive/2006/N1/art_09.htm.

РЕЗЮМЕ

Буданова Лиана. Мониторинг качества базовых знаний студентов специальности «Фармация» в высших учебных заведениях восточноевропейских стран.

Проанализован мониторинг качества базовых знаний студентов, обучающихся по фармацевтическому направлению в университетах восточноевропейских стран. Отмечено, что качественный уровень подготовки студентов напрямую зависит от совокупности знаний, умений и навыков.

Мониторинг качества базовых знаний будущих специалистов фармацевтического направления является частью системы контроля и управления качеством фармацевтического образования. Сейчас контроль качества высшего фармацевтического образования и связанные с этим мониторинговые исследования на национальном уровне в той или иной формереализованы вомногих западноевропейских странах.

***Ключевые слова**: мониторинг, базовые знания, уровень подготовки, исследования, контроль, восточноевропейские страны.*

SUMMARY

Budanova L. Monitoring of basic knowledge quality for students training in specialty “Pharmacy” in higher educational establishments of Eastern Europe.

We have analyzed the monitoring of basic knowledge quality for students training in specialty “Pharmacy” in higher educational establishments of Eastern Europe.

It has been emphasized that the quality of students’ training depends on a combination of knowledge, skills and abilities. Training educators for health sphere always attracted attention both in Ukraine and abroad, and received critics of professional errors pharmacists and doctors. It is arosed in the system of pharmaceutical (medical) personnel training, involved and later spread to other areas of professional education innovative teaching methods and monitoring knowledge.

Integration of higher pharmaceutical education to European educational space leads the introduction of professional training of pharmacy students at all levels according to the European norms and standards in education and science, which will be based on the best national practices and experiences around the world. It is necessary for Ukraine to study the experience of Middle Eastern countries that have been for many years developing market economy, establishing forms of cooperation within the "common European home" and a mixed economy integrating into the global market.

In Central and Eastern Europe a network of agencies that guarantee the higher education quality – CEE Network (the Central and Eastern European Network of Quality Assurance Agencies in Higher Education). The need to create a network of quality assurance agencies in higher education in Central and Eastern Europe was first discussed in Budapest, Hungary in November 2000. The establishment of the network was made October 13, 2001 in Krakow, Poland.

The Monitoring of the basic knowledge quality for future professionals in Pharmacy is a part of the quality control and pharmaceutical education. Now checking the quality of higher pharmaceutical education and related monitoring studies at national level in different forms is implemented in many Eastern European countries.

Key words: *monitoring, basic knowledge, level of training, research, monitoring, Eastern European countries.*

УДК 372. 8 881.1 (410)

Д. В. Гриненко
Інститут педагогіки НАПН України

АЛЬТЕРНАТИВНІ МЕТОДИ ОЦІНЮВАННЯ ІНШОМОВНИХ ЗНАНЬ УЧНІВ У ШКОЛАХ СПОЛУЧЕНОГО КОРОЛІВСТВА ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ ТА ПІВНІЧНОЇ ІРЛАНДІЇ

У статті розглядається питання застосування альтернативних методів оцінювання як одного із шляхів забезпечення достовірності даних щодо навчального прогресу школярів з іноземної мови. Згідно з результатами дослідження, до таких належать, насамперед, самостійна оцінка школярів, а також оцінювання їх знань одне одним. Вищезгадана проблема є особливо актуальною, оскільки позитивний досвід британських педагогів у цій царині може бути застосований у вітчизняних загальноосвітніх навчальних закладах. З метою отримання відповідних наукових результатів автором були використані теоретичні та емпіричні методи педагогічного дослідження.

Ключові слова*: середній загальноосвітній навчальний заклад, школяр, альтернативні методи оцінювання, іншомовні знання, Сполучене Королівство Великої Британії та Північної Ірландії, взаємооцінювання, самооцінка, принципи оцінювання*

Постановка проблеми. На сьогоднішній день питання оцінювання навчальних досягнень школярів з іноземної мови є особливо актуальним. Втім, у багатьох країнах, у тому числі і в Україні, педагогічна практика вчителів іноземної мови віддає перевагу застосуванню традиційних підходів до оцінювання, що передбачають активну участь педагога в цьому процесі. На відміну від вітчизняних учителів, британські педагоги вже протягом досить довгого періоду часу вдаються до альтернативних методів оцінювання, які

охоплюють самостійну оцінку школярів, а також оцінювання однокласниками одне одного. Подібні методи вже встигли стати поширеною практикою у британських середніх загальноосвітніх навчальних закладах, а також довели свою перевагу над традиційними підходами до оцінювання. Вважаємо, що з метою вдосконалення процесу навчання іноземних мов у середніх загальноосвітніх навчальних закладах України, підвищення рівня мотивації школярів, усвідомлення ними необхідності вивчення вищезазначеного шкільного предмету для подальшої професійної діяльності, досвід Сполученого Королівства в цій сфері може стати корисним для вітчизняних педагогів, а тому потребує ґрунтовного дослідження.

Аналіз актуальних досліджень. Проблема застосування альтернативних методів оцінювання навчальних досягнень учнів була досліджена такими вітчизняними вченими, як М. М. Дядюк, М. І. Куріч, Ю. Е. Лавриш, В. І. Мельник, О. В. Нечипорук та ін. Вищезазначене питання стало предметом наукового інтересу й деяких американських учених, у тому числі Д. Дрейка та М. Левінські. Британськими дослідниками, праці яких торкаються особливостей оцінювання знань учнів на уроці іноземної мови у школі, стали К. Галлімор, М. Гант, Н. Пачлер, А. Редондо, у той час як альтернативні методи оцінки вивчалися Г. Лімом, Дж. Морлі, С. Трускотт та ін.

Мета статті – виокремити основні альтернативні методи оцінювання іншомовних знань учнів у школах Сполученого Королівства Великої Британії та Північної Ірландії, визначити умови, за яких такі методи є найбільш ефективними, а також дослідити специфіку їх застосування на практиці.

Методи дослідження. У процесі дослідження автором були застосовані теоретичні (вивчення відповідної наукової літератури, аналіз, синтез) та емпіричні методи дослідження, а саме вивчення й узагальнення досвіду практичного застосування альтернативних методів оцінювання у школах Сполученого Королівства.

Виклад основного матеріалу. Особливе місце у практиці навчання мов посідає самостійна оцінка школяром власних академічних досягнень, що має значні переваги як для учня, так і для вчителя. По-перше, у такому випадку школяр починає відчувати відповідальність за власні навчальні результати, усвідомлює можливі подальші кроки у вивченні мови, підвищує власну самооцінку («я можу те, чого не вмів раніше»), стає незалежним від учителя, а також підвищує рівень власної мотивації. Подібний вид оцінювання мало чим відрізняється від традиційного (ті самі завдання, що мають використовуватися, шкала оцінок, критерії тощо). Основна відмінність самостійного оцінювання від традиційного полягає в його структурі, яка була розроблена в документі під назвою **«Керівництво до самостійної оцінки Сполученого Королівства» (*UK Guide to Self-Assessment*)** (2015), виданого Асоціацією з досягнень та вдосконалення через оцінювання. У ньому фундаментом слугує відповідна навчальна

атмосфера, у якій учні мають почуватися достатньо комфортно як під час презентації матеріалу, так і в процесі виконання тих чи інших завдань**,** спрямованих на оцінювання власних досягнень і усвідомлення дітьми цілей навчання. Крім того, процес вивчення мови повинен бути побудований таким чином, аби кожен школяр, по-перше, не відчував нервового напруження перед чи під час іспиту, а, по-друге, усвідомлював його роль як показника власних навчальних досягнень, демонстрацію сильних і слабких сторін іншомовних знань тощо. Вищезазначену структуру вважаємо за доцільне представити у вигляді схеми (див. рис. 1).

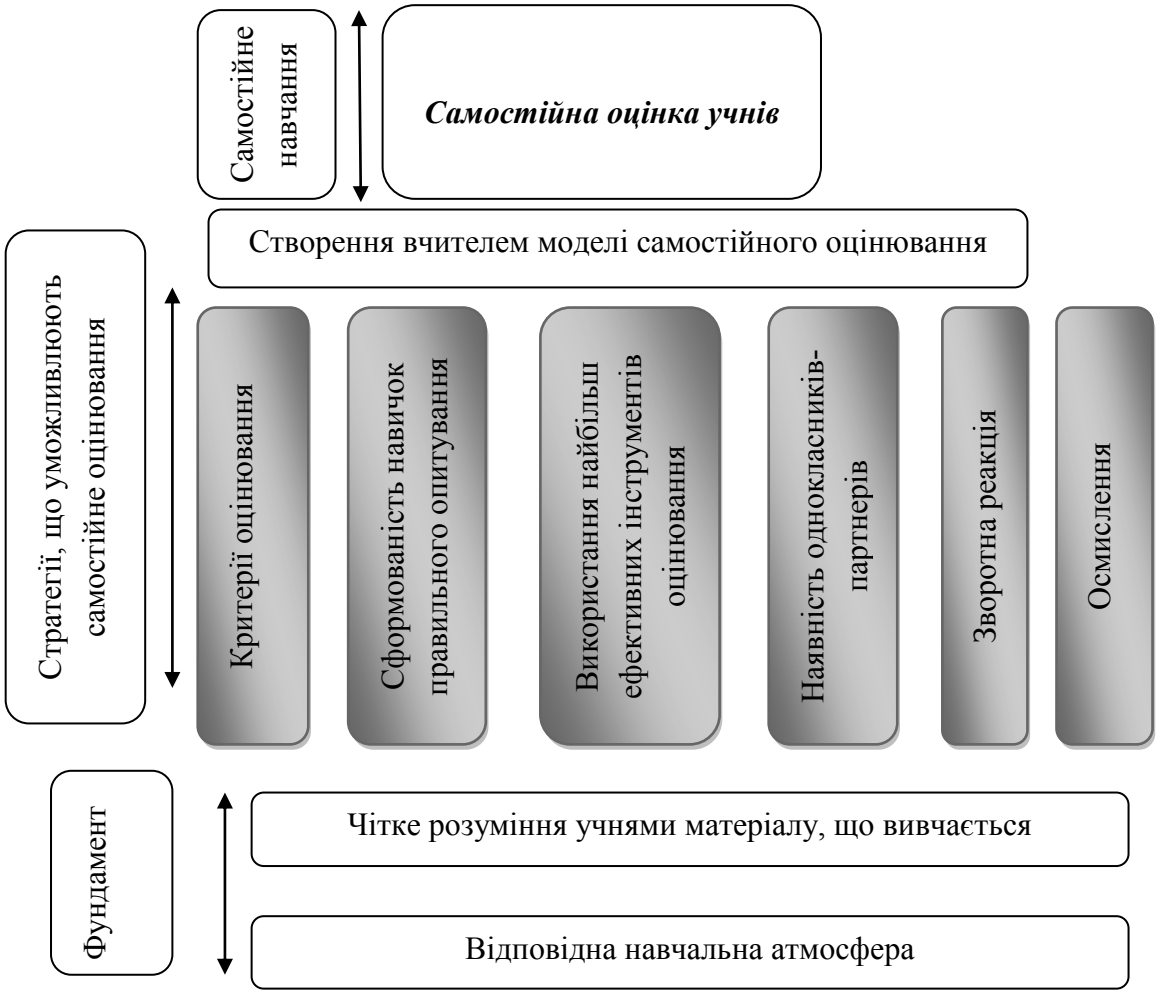


Рис. 1. Структура самостійного оцінювання учнів на уроці іноземної мови згідно з британськими педагогами [5, 7]

При цьому в уже згаданому нами «Керівництві до самостійної оцінки Сполученого Королівства» вказується, що найвдалішою формою презентації *критеріїв оцінювання* є не що інше, як створення вдалого прикладу, що зможе допомогти учням сформувати власну точку зору щодо роботи. Ця презентація може бути використана на будь-якому етапі навчання: на початку вивчення теми, коли діти мають змогу усвідомити приблизний результат, якого вони мають досягти, у його середині, коли учні вже встигли набути тих

чи інших навичок, але потребують подальшого керівництва у вигляді моделі, а також під час завершення навчання, коли школярі порівнюють власну роботу з вдалим зразком [5, 12]. Такими зразками можуть виявитися письмові твори, а також відео-, аудіо- презентація виконання завдань, спрямованих на перевірку усних навичок [1, 3].

Важливу роль відіграє й *правильне опитування,* оскільки лише коректна побудова питань/завдань може створити чітку оцінку навчальним досягненням дітей та є необхідною як під час самостійної оцінки учнем власних академічних досягнень, так і у процесі їх оцінювання вчителем. Вищезгадана стратегія полягає в доцільності виконання певних завдань у процесі тестування, визначенні кількості балів, що надаються за правильну відповідь, побудові тесту з іноземної мови за принципом «від простого до складного» тощо [5, 14].

Незамінними залишаються й деякі *інструменти* самостійного оцінювання, використання яких рекомендовано вчителям іноземних мов у Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії. Першим із них є презентація власного враження від навчання, яке полягає в тому, що кожен учень має розповісти своєму однокласнику про 3 речі, які він вивчив (це можуть бути граматичні правила, нова лексика, культурологічна інформація тощо), виокремити той матеріал, який виявився легким, а який складним, а також перспективи подальшого його вивчення, визначити тематики, які школяр бажав би вивчити в майбутньому. У такому випадку необхідною є і наявність однокласників-партнерів, з якими дитина ділиться власним досвідом та ознайомлюється з поглядами інших учнів на один і той самий навчальний матеріал. Самостійна оцінка може здійснюватись і за допомогою так званої «мовної драбини», на якій діти можуть розміщувати вивчені мовні явища за рівнем складності, практичності, важливості здобутих знань тощо та презентувати її іншим учням чи групам школярів [5, 19].

Зворотна реакція вчителя полягає в тому, що він зобов'язаний ознайомитися з тими оцінками, які учень виставив самостійно та за необхідності відкоректувати їх, досить тактично вказуючи при цьому на можливі завищені оцінки [4, 14].

Осмислення навчання з іноземної мови полягає в порівнянні отриманих академічних результатів з очікуваними або визначеними державними стандартами. З цією метою від учителів вимагається забезпечити школярів такою атмосферою, у якій панує довіра та повага як з боку дитини, так і педагога, уможливити навчання та безпосереднє застосування здобутих навичок на практиці, дати учням змогу виконувати тести, що відповідатимуть цілям навчання, тощо [5, 21].

Важливою особливістю оцінювання навчальних досягнень дітей на уроках іноземної мови у школі є так звана взаємооцінка, тобто оцінювання, що здійснюється не вчителем, а самими учнями. На відміну від самостійного

оцінювання діти оцінюють не власні навчальні досягнення, а іншомовні знання однокласників. Подібно до самостійного оцінювання, основною передумовою для успішного застосування інструментів вищезазначеного виду взаємооцінки є усвідомлення дітьми критеріїв оцінки, а також її загальних принципів, коли учні отримують навички справедливого, і в той самий час толерантного оцінювання, що є прийнятним для школярів [2, 88–89]. За необхідності таке оцінювання може бути анонімним, що унеможливлює будь-яке неупереджене ставлення до роботи з боку однокласників [3, 3]. У такому випадку цінними постають обмін досвідом, ідеями й думками щодо уможливлення більш швидкого засвоєння матеріалу.

Найефективнішими формами роботи у процесі взаємного оцінювання є ведення щоденників та блогів, у яких учні мають можливість обмінятися думками щодо ефективності навчання іноземних мов та академічних досягнень своїх однокласників, створення презентацій, де школярі висловлюють думки щодо переваг та недоліків методичних підходів до вивчення мови, що були використані іншими, а також опитувань, у яких школярі також мають змогу презентувати власні думки щодо навчального прогресу інших дітей у класі. Прикладами запитань для таких опитувальників можуть бути:

- *Яку оцінку ти поставив би за виконану роботу і чому?*
- *Яке завдання контрольної роботи ти/твій однокласник виконав найкраще?*
- *Яка вправа виявилася найскладнішою?*
- *Які найважливіші знання ти отримав у процесі вивчення теми?* тощо.

Після проведення такого опитування діти обмінюються його результатами та аналізують їх [3, 11].

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Результати дослідження продемонстрували, що найпоширенішими альтернативними методами оцінювання знань учнів у школах Сполученого Королівства Великої Британії та Північної Ірландії є самооцінювання, яке полягає у наданні учнем власної оцінки отриманому навчальному результату, процесу вивчення іноземної мови, а також виокремлення школярем переваг і недоліків методики викладання цього предмету з метою його подальшого вдосконалення. Ще одним дієвим методом оцінювання є взаємооцінка, іншими словами, оцінювання академічних досягнень дітей одне одним. Утім, як самооцінка, так і взаємооцінювання не є дієвими за недотримання деяких умов, а саме: створення відповідної навчальної атмосфери, дотримання стратегій самостійного та взаємного оцінювання, розробка вчителем іноземної мови його моделі, яка охоплює визначення критеріїв оцінювання, сформованість навичок правильного опитування, застосування його ефективних інструментів, наявність однокласників-партнерів та зворотної

реакції педагога на отримані результати, осмислення їх учнем тощо. Вважаємо, що подальших наукових розвідок потребують такі нетрадиційні методи оцінювання, як участь в іграх, створення порт фоліо, розробка постерів, проектна робота, оцінювання знань учнів за шкалою «зараховано»/«не зараховано», проведення «екзаменуз відкритими книгами» (учні мають змогу користуватися будь-якою довідковою літературою під час виконання тестових завдань), які займають не менш важливе місце в педагогічній практиці вчителів іноземних мов Сполученого Королівства Великої Британії та Північної Ірландії.

ЛІТЕРАТУРА

1. Assessment in Modern Foreign Languages in the Primary School. Expert Subject Advisory Group. – 2015. – 7 p.

2. Lachlan A. Monitoring, Assessing, and Recording Progress in Primary Languages / A. Lachlan, J. Jones // Primary Languages in Practice: A Guide to Teaching and Learning. – Berkshire: GBR McGraw-Hill Education, 2009. – P. 82-91

3. Peer- and Self-assessment. Deakin University. – 2013. – 18 p.

4. Race Ph. A Briefing on Self, Peer and Group Assessment / Ph. Race. – LTSN Generic Center, 2001. – 31 p.

5. UK Guide to Self-Assessment. Association for Achievement and Improvement Through Assessment. – 2015. – 35 p.

РЕЗЮМЕ

Гриненко Д. В. Альтернативные методы оценивания иноязычных знаний учащихся в школах Соединенного Королевства Великобритании и Северной Ирландии.

В статье рассматривается вопрос применения альтернативных методов оценивания как одного из способов обеспечения достоверности данных, которые касаются учебного прогресса школьников по иностранному языку. Согласно результатам исследования, к таковым относятся, прежде всего, самостоятельная оценка школьников, а также их взаимооценивание. Вышеупомянутая проблема особенно актуальна, поскольку положительный опыт британских педагогов в этой области может быть применен в отечественных учебных заведениях. С целью получения соответствующих научных результатов автором были использованы теоретические, а также эмпирические методы исследования.

***Ключевые слова**: среднее общеобразовательное учебное заведение, школьник, альтернативные методы оценки, иноязычные знания, Соединенное Королевство Великобритании и Северной Ирландии, взаимооценивание, самооценка, принципы оценивания*

SUMMARY

Hrynenko D. Alternative Methods of Assessment of the Schoolchildren's Foreign Languages Awareness in the United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland.

In the article, the issue of the implementation of the alternative assessment methods as one of the ways to assure the verification of the data which coincides with the academic progress of the schoolchildren in the foreign languages studying is considered.

In accordance with the research results, which were achieved by the author of the article, the alternative assessment methods that are widely used in the school process, cover the following ones: peer-assessment, self-assessment, taking an active part in games, making portfolios and posters, project work, Pass/Fail exams, "Open Books Exams", etc. However, due to the large content of the study which must be conducted on all alternative

assessment methods, the article deals with self-assessment and peer-assessment only, whereas other alternative assessment methods are the prospects for the further research.

The studied problem is more than topical as the positive expertise for the British pedagogues in this area can be used in the homeland comprehensive secondary education institutions. First of all, it includes the increase of schoolchildren's motivation, independence of their learning, getting them acquainted with the assessment criteria, formation of their own opinion about the learning process, the most effective ways of improving skills and abilities in a foreign language, providing them with an opportunity to analyze the interdependence between the work performed on learning and the gained outcomes.

However, both self-assessment and peer-assessment are impossible without assuring certain conditions for it. They primarily comprise the corresponding atmosphere in a classroom as a basis for the effectiveness of the considered alternative assessment methods, understanding the studied material by the pupils, assessment criteria, formation of the pupils' interview skills, using the most effective assessment tools, presence of the classmates-partners, feedback, and realization of them.

In order to get the corresponding scientific results, the author applied to the theoretical as well as the empirical research methods.

***Key words**: comprehensive secondary education institution, schoolchild, alternative assessment methods, foreign language awareness, United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland, peer-assessment, self-assessment, assessment principles*

УДК 378:147:001.897

Ю. М. Кобюк
Інститут педагогічної освіти
і освіти дорослих НАПН України

ТЕНДЕНЦІЇ РЕФОРМУВАННЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ: АВСТРАЛІЙСЬКИЙ ДОСВІД

У статті проаналізовано тенденції розвитку вищої освіти в Австралії. Виокремлено основні фактори, що плинули на реформування вищої освіти. Проаналізовано основні етапи та напрями її модернізації. Висвітлено основні перетворення, які були здійснені в освітній системі країни після проведення реформ. Визначено характерні риси австралійської освітньої системи та розкрито принципи, на яких вона базується.

***Ключові слова**: реформа, модернізація, інтеграція, вища освіта.*

Постановка проблеми. Нині інтеграційні процеси охоплюють усі сфери життєдіяльності, зокрема й галузь вищої освіти, актуалізують наукове співробітництво між усіма країнами світу. Наша держава, яка націлена на входження до світового простору, модернізує свою освітню діяльність у контексті глобальних вимог. Орієнтиром культурного і освітнього перетворення Україна обрала провідні країни світу, серед яких значне місце посідає Австралія.

На сучасному етапі Австралія визнається однією з найбільш безпечних і стабільних країн світу, культура й освіта якої визнана як одна з найякісніших, найстабільніших і найдемократичніших у світі. Саме тому австралійський досвід реформування й розвитку вищої освіти є актуальним для освітньої й педагогічної науки України.

Аналіз актуальних досліджень. Різноманітні аспекти проблеми реформування системи освіти Австралії, у тому числі вищої, висвітлені в працях: Дж. Даукінса, Л. Мартіна, Б. Нельсона та ін. Такі провідні науковці як: Д. Андерсон, П. Болдуїн, Д. Гібсон, Г. Харман, П. Кармел, К. Макінніс, Ф. Нарин займалися дослідженнями в галузі реформування австралійської вищої освіти. Особливості реформування вищої освіти Австралії описано у працях С. Маргінсона і М. Консидайна. Особливе значення інтернаціоналізації вищої освіти Австралії обґрунтовано Т. Мазаролом, Г. Сотаром, Д. Смартом та ін. Аспекти інтеграції вищої освіти висвітлено в працях вітчизняних учених: Н. Авшенюк, Н. Бідюк, К. Василенко, М. Євтуха, І. Зязюна, В. Кременя, Т. Кучай, О. Локшиної, Н. Махині, Н. Ничкало, О. Огієнко, Л. Пуховської, А. Сбруєвої та ін.

Виклад основного матеріалу. Становлення університетської освіти Австралії пройшло шлях від утворення бінарної системи навчання до запровадження об'єднаної національної системи вищої освіти, що позначений удосконаленням дослідницької діяльності університетів. Сьогодні перед вищою освітою Австралії постає питання про надання знань і вмінь, які б вирішували багатогранних соціальних, економічних, наукових і культурних проблем, що існують у сучасному суспільстві. З метою забезпечення конкурентоспроможності вищої освіти на світовому ринку освітніх послуг ця країна максимально вдосконалила організацію освітньої системи. Структурні перетворення, що відбувались у системі вищої освіти сприяли вирішенню даного питання. На сьогодні це країна, що займає провідну позицію у світі в рейтингу якості освітніх послуг, що надаються.

Процес реформування вищої освіти в Австралії має чіткий, логічний, послідовний характер. Серед основних факторів, що вплинули на напрям, зміст і темпи реформування вищої освіти в Австралії, можна виділити: різке збільшення кількості студентів; підвищення ролі знань і зростання попиту на фахівців із вищою освітою; посилення значення педагогічних технологій навчання; глобальна конкуренція за студентів і дослідницькі контракти; світова тенденція до перетворення професійної освіти в безперервний процес, що втілилося в Австралії в широке запровадження дистанційного навчання, індивідуальне складання навчальних програм, розроблення комбінованих наукових ступенів.

Основними особливостями процесу реформування є: спрямованість на інтеграцію в освітній простір, упровадження сучасних інформаційних технологій навчання, збереження усталених і розвиток інноваційних форм та методів навчання у вищій школі, перенесення витрат на підготовку висококваліфікованих фахівців з уряду на студентів. Однією з основних тенденцій у реформуванні вищої освіти Австралії є курс на експорт освітніх послуг, що сприяє модернізації вищих навчальних закладів і всієї вищої освіти країни. У зв'язку з цим помітний стрімкий розвиток дистанційного та

транснаціонального навчання й утворення міжнародних навчально-освітніх комплексів.

Аналіз документів уможливив виокремлення основних етапів реформування вищої освіти Австралії:

- створення ієрархії вищих навчальних закладів;
- створення об'єднаної національної системи вищої освіти й удосконалення дослідницького сектору;
- активізація експорту вищої освіти, удосконалення системи контролю якості вищої освіти Австралії та створення системи підтримки й розвитку дослідницької діяльності;
- зміцнення позицій Австралії на світовому освітньому ринку, створення диференційованого ринку освіти, що базований на системі позик, та заснування «Агентства якості австралійських університетів».

Г. Слозанська у своїх дослідженнях виокремила такі основні напрями реформування системи вищої освіти Австралії:

- спрощення процесу переміщення студентів, викладачів і науковців між інституціями, що надають освітні послуги;
- посилення уваги до якості освітньо-професійних програм;
- спрощення умов вступу у вищі навчальні заклади та працевлаштування [4].

Розглянемо детальніше кожен із цих напрямів.

Перший напрям реалізовується шляхом розвитку співпраці вищих навчальних закладів Австралії з іншими країнами, зокрема Європою; а також шляхом визнання дипломів, ступенів і кваліфікацій, організації навчального процесу за принципом застосування європейської кредитно-трансферної системи як засобу підвищення рівня мобільності студентів.

Для підвищення мобільності студентів та викладачів ВНЗ Австралії запровадили єдиний міжнародний додаток до диплома, який, на сьогодні, отримують усі випускники австралійських університетів. Додаток до диплома містить інформацію про навчальний заклад, який присвоює кваліфікацію; про зміст і обсяг навчальних програм; особливості навчання; форми підсумкового контролю; академічні і професійні права особи, яка отримує документ тощо. Додаток до диплома виступає гарантом якості знань і навичок випускника; забезпечує його доступ до подальшого навчання; інформує про права випускників відносно їх професійного статусу [1]. Це значно спрощує процедуру визнання австралійських кваліфікацій в Європі.

З метою спрощення процесу переміщення студентів, науковців та викладачів між навчальними закладами Австралії та світу впроваджено єдину систему освітніх кваліфікацій.

Важливим поштовхом для підвищення рівня мобільності учасників навчального процесу між навчальними закладами Австралії і світу стало запровадження Європейської кредитно-трансферної системи (ECTS) в систему освіти Австралії. Уніфікована кредитно-трансферна система чітко

визначає обсяги виконаної студентами роботи з урахуванням всіх видів навчальної і наукової діяльності [1, 2].

Другий напрям модернізації освіти в контексті реформування системи вищої освіти Австралії полягає в посиленні уваги до якості освітньо-професійних програм. Реалізується цей напрям через розширення доступу до вищої освіти, що вимагає Болонський процес, та забезпечення якісного рівня підготовки майбутніх спеціалістів.

Аналіз нормативно-правових документів свідчить, що розширення доступу до вищої освіти в Австралії відбувається шляхом: збільшення кількості абітурієнтів вищих навчальних закладів; ранньої профорієнтації; забезпечення об'єктивності вступних випробувань; упровадження нових форм навчання з використанням інноваційних технологій у навчальному процесі; стипендіальні програми та гранди для студентів і молодих науковців; фінансування державою наукових досліджень; доступність вищої освіти малозабезпеченим верствам населення [1, 2].

Для належного забезпечення якості освітньої діяльності законодавством Австралії передбачено чіткий та прозорий механізм її регулювання, основним елементом якого є акредитація освітньо-професійних програм відповідно до критеріїв якості навчального процесу та діяльності вищих навчальних закладів, які розроблені за вимогами Міжнародного Стандарту Якості. Акредитація в Австралії здійснюється галузевими неурядовими організаціями за умови узгодження з Державною Акредитаційною Комісією. У сучасних умовах акредитація є важливою ланкою в процесі регулювання рівня освіти та якості освітніх послуг.

На сьогодні пріоритетним завданням освітніх закладів Австралії є забезпечення повноцінного фінансування, що слугує невід'ємною умовою до створення доступної та якісної освіти. В Австралії утворено систему співфінасування вищої освіти, яка передбачає побудову партнерських взаємин вищих навчальних закладів та великих підприємств, бізнес-організацій та інших зацікавлених структур і організацій. Такий підхід дозволяє здійснювати підготовку фахівців із подальшим забезпеченням їх роботою. Продуктивною у фінансуванні діяльності австралійських університетів стає система грантів, які можуть надходити з різноманітних джерел державного та приватного секторів (гранти Центрального уряду, гранти місцевого управління освітою, гранти науково-дослідницьких рад, доброчинні внески приватних організацій або осіб) [3].

Держава також бере активну участь у фінансуванні структурних перетворень, що відбувається в системі вищої освіти Австралії. Реформи освіти уряду Б. Нельсона мали яскраво виражений ринковий характер: включення ринкових питань у реформи і створення диференційованого ринку освіти, базованого на системі позик. Основним важелем впливу на систему вищої освіти стало фінансування. Розвиваються переважно

інженерно-технічні напрями підготовки, уряд заохочує комерційну діяльність університетів, розширення їхніх контактів із промисловими й комерційними сферами. Автономія університетів різко обмежується, оскільки держава вимагає звітності стосовно витратної частини бюджету, що було новим в університетському житті. Запроваджено контроль за регулюванням чисельності й розподілом за напрямами підготовки студентів, формуванням змісту навчання, напрямів наукових досліджень. Якість діяльності університетів безпосередньо контролює Агентство якості австралійських університетів.

Актуальним питанням на шляху модернізації системи вищої освіти в Австралії є спрощення умов вступу у вищі навчальні заклади і працевлаштування випускників. Автономність австралійських університетів дозволяє їм самостійно визначати кількість абітурієнтів та принципи їх відбору. Хоча держава на федеральному рівні має право заборонити університетам приймати на певну спеціальність за умови надлишкової кількості фахівців даного профілю на ринку праці.

Принцип вільного вступу в університет дозволяє кожному стати студентом вищого навчального закладу за наявності в нього відповідних документів. Окремі університети можуть вимагати від абітурієнта: досвід роботи, проходження співбесіди, тести на професійну придатність або складання додаткових іспитів.

Ознайомлення із системою організації навчального процесу в сучасних австралійських університетах свідчить, що в країні існує суворий відбір претендентів на окремі спеціальності. Мотивоване залучення студентів до навчання є показником успіху навчального закладу.

В умовах соціально-економічних змін, що відбуваються в суспільстві, в австралійському зокрема, вища освіта покликана надавати знання, формувати вміння та навички, які є необхідними для професійного розвитку. Основною метою Австралійських вищих навчальних закладів є підвищення рівня кваліфікацій, підтримка й оновлення кваліфікованих спеціалістів завдяки тісній співпраці навчальних закладів із професійним середовищем. Це допомагає оцінити перспективи в освітній сфері, поліпшити надання й доступність послуг, сприяє працевлаштуванню випускників. Проходження практичної підготовки є яскравим прикладом тісної співпраці навчальних закладів із професійним середовищем. Цей процес передбачає активне залучення майбутнього фахівця до сфери професійної діяльності, дозволяє вдосконалити не тільки професійні навички, але й визначити місце майбутнього працевлаштування випускника.

Ретельний аналіз важливих документів дає підстави зробити висновок про те, що вся діяльність керівництва освітнього сектору сприяла розвиткові вищої освіти Австралії й зміцненню її позицій на світовому ринку.

У процесі трансформації вищої освіти в Україні доцільно враховувати австралійський досвід реформ, а саме: управління й делегування

повноважень, підтримка корінного населення, забезпечення рівного доступу до освіти.

Висновки. Таким чином, проведений аналіз австралійської системи освіти дає підстави говорити про те, що завдяки загальноєвропейським традиціям, які лежать в її основі, а зокрема британської системи освіті, вона всесвітньо визнана, але водночас не викорінює власних традицій та звичаїв. Порівняно з інноваціями, які відбуваються у вітчизняній освіті й науці, у яких нововведення переважають над традиціями, австралійський стан освіти має власні традиції.

ЛІТЕРАТУРА

1. Australian Government Department of Foreign Affairs and Trade. – Australia in Brief [Електронний ресурс]. – Режим доступу :

http://www. dfat.gov.au/aib/history.html.

2. Australian Standard Classification of Occupations (ASCO) Second Edition, 1997 [Електронний ресурс]. – Режим доступу :

http://www.abs.gov.au/Ausstats/abs@.nsf/0/C684DD00C99A1ADECA25697E001850

8.

3. Корєшкова С. П. Тенденції реформування вищої освіти Австралії : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / С. П. Корєшкова ; Кіровогр. держ. пед. ун-т ім. В. Винниченка. – Кіровоград, 2011. – 20 с.

4. Слозанська Г. І. Професійна підготовка соціальних працівників у вищих навчальних закладах Австралії : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Г. І. Слозанська ; Терноп. нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. – Т., 2011. – 20 с.

РЕЗЮМЕ

Кобюк Ю. Н. Тенденции реформирования высшего образования: австралийский опыт.

В статье проанализированы тенденции развития высшего образования в Австралии. Выделены основные факторы, которые повлияли на реформирование высшего образования. Проанализированы основные этапы и направления его модернизации. Освещены основные преобразования, которые были осуществлены в образовательной системе страны после проведения реформ. Определены характерные черты австралийской образовательной системы и раскрыты принципы, на которых она основывается.

***Ключевые слова**: реформа, модернизация, интеграция, высшее образование.*

SUMMARY

Kobiyk Y. The trends of higher education reforming: Australian experience.

The article analyzes the trends of higher education in Australia. The main factors that influenced the reforming of higher education are determined. The basic stages and directions of modernization are characterized. The basic changes that have been made in the educational system of the country after the reform are revealed. In order to ensure the competitiveness of higher education in the global education market, the country improved organization of the educational system. Today it is a country which occupies a leading position in the world ranking assessing the quality of education.

The university education evolved from the formation of a binary system of education to introduce unified national system of higher education that marked improvement of the research universities. One of the major trends in the reform of higher education in Australia is

the rate of export of educational services, contributing to the modernization of higher education institutions and higher education throughout the country.

It is stressed that the main purpose of Australian higher education institutions is to increase the level of qualifications, support and updating of qualified professionals thanks to the close cooperation of educational institutions with a professional environment. This helps to assess the prospects in the field of education, to improve the performance and availability of services, promotes employment of graduates. Practical training is a vivid example of close cooperation of educational institutions with a professional environment.

The analysis of the principles of the higher education reform in Australia allows noting that the subjects have always advocated education reform. Based on the analysis of the principles of higher education reform in Australia, we can talk about their result: high-quality higher education, the formation of a stable, decentralized system of higher education accessible to all citizens of the country on an equal basis. Careful analysis of important documents leads to the conclusion that all the activities of education sector management contributed to the development of higher education in Australia and the consolidation of its position in the global market.

***Key words**: reform, modernization, integration, higher education.*

УДК [342.5.008:796.011.1]:37.014(938)(045)

О. М. Мозолев
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ЗМІСТОВІ ОСНОВИ ДІЯЛЬНОСТІ ДЕРЖАВНИХ ОРГАНІВ ВЛАДИ З РОЗВИТКУ ОСВІТИ У СФЕРІ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ І СПОРТУ В ПОЛЬЩІ

У статті досліджено організаційну діяльності державних органів влади з розвитку освіти в сфері фізичної культури і спорту в Польщі. Розкрито повноваження та зміст діяльності Ради міністрів Польщі, Міністерства народної освіти, Міністерства науки і вищої освіти, Міністерства спорту й туризму, встановлені завдання центральних і регіональних органів влади з питань розвитку освіти у сфері фізичної культури і спорту.

***Ключові слова:** освіта, фізична культура, розвиток, організація, органи влади.*

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку освіти в Україні, євроінтеграційні процеси, які відбуваються в суспільстві, висувають принципово нові вимоги до змісту теоретико-методологічних, нормативно-правових, організаційних основ діяльності державних органів влади з питань розвитку освіти. Одним з елементів освітньої діяльності є розвиток освіти у сфері фізичної культури і спорту, яка має забезпечити належний рівень формування інтелектуального потенціалу особистості, повну реалізацію вроджених задатків, розвиток і вдосконалення здібностей людини. Одним із пріоритетних шляхів вирішення всього комплексу назрілих проблем є дослідження, систематизація, узагальнення й імплементація в практику освітньої діяльності у сфері фізичної культури і спорту передового управлінського досвіду, і ,насамперед, країн, які близькі Україні за етнічними, суспільно-економічними процесами.

Аналіз актуальних досліджень. Польський досвід з питань управління й розвитку освіти вивчали А. В. Василюк, Я. Р. Гречка, Л. М. Гриневич, І. М. Даценко, О. В. Карпенко та інші. Проблеми навчання фізичному вихованню в закладах освіти Польщі розглядали С. А Вавренюк, В. Р. Пасічник, Л. П. Сергієнко, В. М. Лишевська, А. Б. Мандюк, Б. М. Мицман та інші. Разом із тим, питання організаційно-змістових основ діяльності державних органів влади з розвитку освіти у сфері фізичної культури і спорту в Польщі не знайшли свого відображення в сучасних науково-педагогічних дослідженнях.

Метою статті є дослідження організаційної діяльності державних органів влади з розвитку освіти в сфері фізичної культури і спорту в Польщі.

Виклад основного матеріалу. Центральним органом виконавчої влади в республіці Польща є Рада міністрів Польщі. Відповідно до Конституції Рада міністрів визначає основні напрями внутрішньої і зовнішньої політики, забезпечує виконання законів, видає нормативні акти, координує та контролює роботу державних органів влади [1, 19]. Рада міністрів в республіці Польща несе політичну відповідальність за економічну, соціальну, культурну, екологічну діяльність органів державної влади, координує і контролює роботу міністерств і державних установ. Вона забезпечує реалізацію державної політики в економічних, соціальних та інших сферах діяльності шляхом надання відповідних розпоряджень, що регулюють діяльність державних органів влади, здійснює контроль за діяльністю центральних і територіальних органів виконавчої влади.

Політична діяльність Ради міністрів включає прийняття рішень і несення за них відповідальності із розробки державної політики, встановлення економічних і соціальних стандартів, регулюючу діяльність у різноманітних сферах суспільного життя. Діяльність Ради міністрів охоплює всі організаційні заходи, що спрямовані на фактичне виконання завдань, визначених у державній політиці, впровадження вимог нормативних актів у повсякденне життя спільноти.

У відповідності до Конституції республіки Польща, Рада міністрів складається з прем'єр-міністра та міністрів. Рада міністрів має вирішувати завдання, що визначені в статті 146 Конституції Республіки Польща [2], а саме:

- проводити внутрішню й зовнішню політику держави;
- здійснювати управління державними органами відповідно до діючих законодавчих актів;
- координувати й контролювати роботу державних органів і установ;
- готувати проект державного бюджету;
- захищати інтереси державної казни;
- приймати державний бюджет і здійснювати контроль за його виконанням;

- забезпечити внутрішню і зовнішню безпеку держави;
- укріпляти міжнародні стосунки, підписувати міжнародні договори, що потребують подальшої ратифікації.

Рада міністрів у своїй діяльності має діяти колективно. Основною формою її роботи є пленарне засідання, що офіційно скликано прем'єр-міністром. Члени Ради міністрів несуть солідарну і індивідуальну відповідальність перед Сеймом республіки Польща за виконання завдань, що покладені на прем'єр-міністра і по відношенню до компетенції своїх міністерств.

Головою Ради міністрів є прем'єр-міністр. Він несе політичну відповідальність за рішення Ради міністрів, забезпечення реалізації політики держави у всіх сферах суспільного життя. На нього покладаються такі повноваження:

- скликати Раду міністрів і визначати повістку засідання;
- організовувати і управляти діяльністю Ради міністрів;
- координувати й контролювати роботи міністрів, державних органів і установ;
- керувати законодавчим процесом у Ради міністрів;
- розробляти та впроваджувати постанови Ради міністрів;
- призначати персонал на керівні посади державних установ і відомств;
- здійснювати контроль за місцевими органами влади;
- припиняти діяльність державних органів і установ.

Для якісного й ефективного виконання поставлених завдань в Раді міністрів створюються допоміжні консультативні органи, які назначаються прем'єр-міністром. До них належать постійні комітети Ради міністрів. Їх кількість і склад можуть змінюватися залежно від пріоритетів діяльності уряду. Голову комітету та його заступників призначає прем'єр-міністр. На даному етапі працюють такі комітети Ради міністрів: економічний комітет; соціальний комітет; комітет у справах оборони; комітет із регіонального розвитку; комітет з Європейської інтеграції; законодавчий комітет. До завдань комітетів відноситься аналіз існуючої ситуації в різних сферах зовнішньої і внутрішньої політики держави, економічного і суспільного розвитку, ініціювання і підготовка рішень у конкретно визначеній області державної політики.

При прем'єр-міністрові республіки Польща створюється канцелярія прем'єр-міністра. Голова канцелярії є головою управління прем'єр-міністра і призначається і звільняється прем'єр-міністром. На канцелярію покладаються такі завдання:

- здійснення контролю за виконанням завдань, що визначені Радою міністрів і Президентом Республіки Польща;

- координація політики в питаннях управління і розвитку економіки, державної безпеки, освіти, охорони здоров'я, інших соціально-значущих питаннях державної діяльності;
- забезпечення координації співпраці між Радою міністрів, Президентом, Сеймом і іншими державними установами;
- видання офіційного вісника польського законодавства;
- надання необхідної інформації населенню і державним органам;
- виконання інших завдань, що передбачені законодавством.

Рада міністрів Республіки Польща має право виступати як центр законодавчої ініціативи. З цією метою вона проводить таку роботу:

- розробляє проекти правових актів;
- координує проекти законодавчих актів з питань оцінки соціально-економічних змін;
- проводить юридичну і правову оцінку проектів законів;
- взаємодіє з комітетом європейської інтеграції з питань відповідності польського законодавства вимогам ЄС;
- взаємодіє з законодавчим комітетом на предмет відповідності законопроектів Конституції Республіки Польща.

До складу Ради міністрів входить дев'ятнадцять міністерств. Кожне міністерство виконує політичну функцію, яка полягає в підготовці нормативно-правових актів у визначеній сфері діяльності і відображають інтереси держави та адміністративно-управлінську функцію, яка полягає в управлінні процесами у визначеній сфері діяльності за допомогою адміністративно-технічного апарату. На міністерства покладаються завдання співпраці з іншими міністерствами в розробці й реалізації державної політики, співпраці з місцевими органами влади та суспільними організаціями. Кожне міністерство має виконавчий апарат і свою структуру. Міністерства виконують свої функції у визначених сферах діяльності. Разом із тим вони можуть виконувати низку спільних функцій, коли інтереси одного міністерства пересікаються з інтересами іншого міністерства. До таких спільних інтересів належить розвиток освіти в сфері фізичної культури і спорту, яка торкається завдань Міністерства народної освіти, Міністерства науки і вищої освіти, Міністерства спорту і туризму і які є суб'єктом нашого дослідження.

Сучасна державна політика розвитку освіти в Польщі була закладена на початку 90-х років XX сторіччя з прийняттям законів «Про систему освіти» від 7.09.1991 р. [3]; «Про вищу освіти» від 12.09.1990 р. [4]; «Про громадські об'єднання»° від 7.04.1989 р. [5], та нових законів адміністративно-територіальної реформи «Про територіальне самоврядування» від 8.03.1990 р. [6]; «Про самоврядування гмін» від 8.03.1990 р. [7]. Характерною рисою прийнятих законів являлось надання вищим навчальним закладам освіти і територіальним органам самоврядування великої ступені автономії у прийнятті рішень, організації і визначення змісту навчання, ведення

господарської діяльності, що створило умови для співпраці закладів освіти з місцевими громадами. Органи місцевого самоврядування отримали можливість проведення регіональної освітньої політики відповідно до своїх потреб та освітніх вимог країни [8].

Державна політика розвитку освіти в Польщі передбачала розподіл функцій органів управління освітою і включала: державні органи управління (Міністерство науки і вищої освіти, Міністерство національної освіти); регіональні органи управління освітою (у воєводствах, гмінах, повятах); міські органи управління освітою; органи управління окремим навчальним закладом [9]. При органах управління освітою створювались дорадчі колегіальні органи: при Міністерстві національної освіти – Державна рада освіти (Krajowa Rada Oświatowa); при Міністерстві науки і вищої освіти – Головна рада вищої освіти (Rada Glowna Szkolnictwa Wyzczego); при кураторі освіти – Воєводська рада освіти (Wojewydzka Rada Oświaty); при ректорі вищого навчального закладу – сенат (Senat); при директорові школи – рада школи (Rada Szkoly) [10, с. 26].

У компетенції міністрів (державний рівень управління освітою) залишився тільки загальний нагляд і контроль правової діяльності навчальних закладів, проведення державної політики розвитку освітній в республіці Польща. Міністр науки і вищої освіти погоджує та надає дозвіл на утворення непублічного (приватного) вишу, здійснює контроль щодо правильності витрачання грошових та інших ресурсів. Міністр має право вимагати необхідну інформацію і пояснення від керівництва вищого навчального закладу, щодо його діяльності з усіх питань, у тому числі й від засновника непублічного (приватного) вишу.

Головним завданням кураторів освіти (регіональний рівень) є проведення державної політики з питань розвитку освіти, допомога органам управління освітою на місцевому рівні та проведення на теренах свого воєводства педагогічного нагляду, що обіймає сукупність педагогічної діяльності навчальних закладів. Куратори безпосередньо підпорядковані міністру національної освіти, співпрацюють із ним та з органами місцевого самоврядування. Органи місцевого самоврядування можуть створювати і керувати тільки державними навчальними закладами. Вони співпрацюють з кураторами освіти в питаннях оцінки ефективності праці керівників навчальних закладів, а також із радами шкіл та батьківськими радами в питаннях вдосконалення навчально-виховного процесу.

Керівники навчальних закладів (місцевий рівень) втілюють освітню політику держави на практиці. При виконанні покладених на них завдань співпрацюють із громадськими органами своїх навчальних закладів. Громадські та колегіальні органи (рада школи, батьківська рада, учнівське, студентське, аспірантське самоврядування, Головна рада вищого

шкільництва, Державна акредитаційна комісія, сенат (конвент), рада головної організаційної одиниці), органи учнівського, студентського та аспірантського самоврядувань співпрацюють із керівниками своїх навчальних закладів та між собою. Вплив громадських та колегіальних органів на процес прийняття рішень обмежив сферу затвердження індивідуальних рішень керівників навчальних закладів та керівників окремих структурних підрозділів [11].

Реформа системи освіти значною мірою скоротила повноваження центральних органів управління освітою, частину їх було передано місцевим органам управління, що в свою чергу сприяло поєднанню державного та громадського управління освітою [12].

Центральні органи державного управління освітою приймають участь у розробці та впровадження у життя державної політики в сфері вдосконалення освіти, встановлення перспектив та напрямів її розвитку, визначають вимоги до її змісту, рівню та обсягу, фінансового та матеріально-технічного забезпечення. Вони беруть участь у організації підготовки висококваліфікованих кадрів, координації наукових досліджень, методичному забезпеченні, організації міжнародних зв'язків та обміном досвідом, впровадженні інноваційних технологій навчання та наукових досягнень, здійснюють контроль за організацією навчання та його результатами, беруть участь у проведенні інспектувань, атестацій та акредитацій закладів освіти.

А. Василюк у дослідженні структури управління вищої освіти Польщі вказує, що на центральні органи управління освітою покладаються завдання зі встановлення стандартів навчання, проведення загального нагляду і контролю законності дій навчальних закладів, розподіл бюджетних коштів і контроль за їх використанням, координації дій місцевих органів самоврядування в галузі освіти [13]. Міністерство народної освіти відповідає за якість освіти в державі, дбає про розвиток середньої освіти, сприяє наданню рівних можливостей в отриманні освіти громадянам країни. Міністерство науки і вищої освіти відповідає за якість вищої освіти у державі, її відповідності світовим і європейським стандартам навчання.

Місцеві органи влади фінансують навчальні заклади, визначають їх мережу, забезпечують соціальний захист їх працівників і дітей, ведуть облік дітей шкільного віку і здійснюють контроль щодо їх навчання, встановлюють опіку над дітьми, які не мають батьків, співпрацюють із центральними органами виконавчої влади щодо питань якості освіти [14].

У сфері фізичної культури і спорту Польщі органом виконавчої влади є Міністерство спорту і туризму (Ministerstwo Sportu i Turystyki Rzeczypospolitej Polskiej), яке було створено 23.07.2007 р. У своїй генезі сфера фізичної культури та спорту Польщі пройшла складний шлях реформ і реорганізацій. Головним органом виконавчої влади в різних роках були:

- 1987 р. – 1991 р. – комісія в справах молоді і фізичної культури (Komisja do spraw Młodzieży i Kultury Fizyczej);

- 1991 р. – 2000 р. – управління фізичної культури і туризму (Urząd Kultury Fizyczej i Turystyki (UKFiT));

- 2000 р. – 2002 р. – управління фізичної культури і спорту (Urząd Kultury Fizycznej i Sportu (UKFiS));

- 2002 р. – 2005 р. – Польська конфедерація спорту (Polska Konfederacja Sportu (PKS));

- 2005 р. – 2007 р. – Міністерство спорту (Ministerstwo Sportu);

- з 2007 р. – Міністерство спорту і туризму (Ministerstwo Sportu i Turystyki (MSiT)).

На сучасному етапі розвитку Польщі питання вдосконалення сфери фізичної культури і спорту Міністерство спорту і туризму здійснює разом з іншими міністерствами: Міністерством народної освіти (у дошкільних і шкільних закладах освіти); Міністерством науки та вищої освіти (у вищих навчальних закладах); Міністерством оборони (у військових частинах і підрозділах, у військових навчальних закладах); Міністерством внутрішніх справ (у підрозділах і навчальних закладах внутрішніх справ); Міністерством інфраструктури (з питань побудови, реконструкції матеріально-технічних об'єктів фізичної культури і спорту); Міністерством охорони здоров'я (з питань збереження здоров'я, проведення оздоровчих заходів, організації медичного догляду, медичного супроводу тренувань і підготовки спортсменів до змагань).

Міністерство спорту і туризму здійснює контроль за діяльністю спортивних клубів, курирує питання розвитку спорту і туризму в державі, організує діяльність Польського спортивного союзу.

Процес державного регулювання розвитку сфери фізичної культури і спорту в Польщі заснований на децентралізації управління, де провідну роль у розвиткові фізичної культури в цілому і масового спорту зокрема відіграють місцеві органи управління. Одне з головних завдань Міністерства спорту і туризму полягає в дофінансуванні діяльності спортивних клубів із питань модернізації спортивної інфраструктури, побудові нових спортивних об'єктів і розглядається як спортивні інвестиції. З цією метою щороку розробляється «Програма розвитку спортивних інвестицій», у якій визначаються об'єкти фінансування, характеристика завдань (перебудова, ремонт, добудова для осіб неповносправних, новобудова), рівень фінансування, джерела фінансування, терміни реалізації завдань.

Таким чином, дослідивши організаційну діяльність державних органів влади з розвитку освіти у сфері фізичної культури і спорту в Польщі можна зробити такі **висновки:**

- надання навчальним закладам освіти і територіальним органам самоврядування великої ступені свободи й автономії в освітній діяльності,

організації й визначення змісту навчання значною мірою сприяв успіхові реформ системи освіти в Польщі;

- розвиток освіти в сфері фізичної культури і спорту в Польщі покладається на Міністерство народної освіти, Міністерство науки і вищої освіти, Міністерство спорту і туризму, які виконують спільні завдання з освітньої та виховної діяльності.

Перспективи подальших досліджень полягають у вивченні заходів модернізації державної політики розвитку освіти в сфері фізичної культури і спорту Польщі в контексті Європейської інтеграції.

ЛІТЕРАТУРА

1. Skrzydło W. Polskie Prawo Konstytucyjne, LTN / W. Skrzydło. – Lublin, 1999. – 382 s.

2. Форум: Polskie Prawo. – 2015. – Konstytucja Rzeczy pospolitej Polskiej. – Режим доступу :

http://prawo.ws/konstytucja.htm

3. Ustawa z dnia 7 września 1991 r. // Dz. U. Z. – 2004. – Nr 256. – Poz. 2572.

4. Ustawa z dnia 12 września 1990 r. O szkolnictwie wyższym // Dz. U. z 27 września – 1990. – Nr 65. – Poz. 385.

5. Ustawa z dnia 7 kwietnia 1989 r. O stowarzyszeniach // Dz. U. – Nr 20. – Poz. 104.

6. Ustawa z dnia 8 marzca 1990 r. o samorządzie terytorialnym // Dz. U. – 1990. – Nr 16. – Poz. 95.

7. Ustawa z dnia 8 marzca 1990 r. o samorządzie gminnym // Dz. U. – 2001. – Nr 142. – Poz. 1591.

8. Walkiewicz E. Funkcje prawa w procesie reformy systemu oświaty lat 90 / E. Walkiewicz // Zarządzanie edukacją a kreowanie społeczeństwa wiedzy / [red. nauk. E. Walkiewicz ; aut. J. Ambroży et al.] – Gdańsk : Politechnika Gdańska. Wydział Zarządzania i Ekonomii, 2002. – S. 243–253.

9. Smołalski A. Zagadnienia administracji edukacyjnej / A. Smołalski. – T. 3. – Kraków (Seria: Historyczne podstawy teorii organizacji szkolnictwa w Polsce) : Impuls, 1999. – 111 s.

10. Jung-Mikłaszewska J. System edukacji w Rzeczypospolitej Polskiej: Szkoły i dyplomy [Elektronicznych zasobów] / J. Jung-Mikłaszewska. – Warszawa, 2000. – Wersja zaktualizowana 2003 r. Opublikowana w serwisie BUWiWM: lipiec 2004. – Tryb dostępu :

http://www.buwiwm.edu.pl/publ/edu/index.htm. – Tytuł ekranie.

11. Гречка Я. Р. Особливості державно-громадського управління освітою в Польщі : дис. ... канд. наук : 25.00.02 / Яна Романівна Гречка. – 2009. – 215 с.

12. Zdrada J. Polityka państwa w dziedzinie dostosowania polskiego szkolnictwa wyższego do standartów europejskich / J. Zdrada // Szkolnictwo wyższe wobec wyzwań integracji europejskiej : 10 biuletyn Biura Studiów i Ekspertyz Kancelarii Sejmu / [red. J. Osiecka, A. Chodyra]. – Warszawa : BSiE. KS, 2001. – S. 28–35.

13. Василюк А. Вища освіта Польщі: структура, управління, фінансування, підготовка кадрів // Освіта і управління. – 1998. – № 2. – Т. 2. – С. 154–163.

14. Гречка Я. Р. Самоврядування в навчальних закладах Польщі як важливий компонент державно-громадського управління освітою / Я. Р. Гречка // Наук. вісн. Акад. муніцип. упр. – Вип. 4 (6). Державне управління та місцеве самоврядування / за заг. ред. В. К. Присяжнюка, В. Д. Бакуменка. – К. : Видавн.-полігр. центр Акад. муніцип. упр., 2008. – С. 294–303. – (Серія «Управління»).

РЕЗЮМЕ

Мозолев О. М. Организационно-содержательные основы деятельности государственных органов власти по развитию образования в сфере физической культуры и спорта в Польше.

В статье исследована организационная деятельность государственных органов власти по развитию образования в сфере физической культуры и спорта в Польше. Раскрыты полномочия и содержание деятельности Совета министров Польши, Министерства народного образования, Министерства науки и высшего образования, Министерства спорта и туризма, установлены задачи центральных и региональных органов власти в вопросах развития образования в сфере физической культуры и спорта.

Ключевые слова: *образование, физическая культура, развитие, организация, органы власти.*

SUMMARY

Mozolev O. Organizational-content basis of public authorities activity on the development of education in the sphere of physical culture and sport in Poland.

The article examines the organizational activity of the state authorities for the development of education in the sphere of physical culture and sport in Poland. It describes the powers and activities of the Council of Ministers of Poland, Ministry of national education, Ministry of science and higher education, Ministry of sport and tourism, the Central and regional authorities in the development of education in the sphere of physical culture and sports.

The Central body of Executive power in the Republic of Poland is the Council of Ministers of Poland. It defines the main directions of domestic and foreign policy, enforces laws, issues normative acts, coordinates and monitors the work of state authorities. The Council of Ministers includes nineteen ministries. Each Ministry performs a political function, which was to prepare regulations in a specific field of activity and reflect the interests of the state and administrative function, which is to manage the processes affected by the Ministry.

The Central bodies of state administration of education are involved in the development and implementation of the state policy in the sphere of education, establishing the prospects of its development, define the requirements to its content, level and volume, financial and logistical support. They participate in the organization of training of qualified personnel, coordination of research, methodological support, organization of international relationships, innovative technology implementation, supervise training and its results, participate in the inspections, certifications and accreditations for educational institutions. The Ministry can perform several common functions. Such general functions include the development of education in the sphere of physical culture and sports, which deals with the objectives of the Ministry of national education, Ministry of science and higher education, Ministry of sport and tourism.

The Ministry of national education is responsible for the quality of education in the state, provides for the development of secondary education, and promotes equal opportunity in education of citizens of the country. The Ministry of science and higher education is responsible for the quality of higher education in the state, its compliance with international and European standards of education. Local authorities give funds to institutions, define their network, and provide social protection to their employees and students.

Key words: *education, physical culture, development, organization, authorities.*

УДК 372.7(477)

Н. О. Терьохіна
Сумський національний аграрний університет

ПІДГОТОВКА ПЕДАГОГІВ ДЛЯ СИСТЕМИ ОСВІТИ ДОРОСЛИХ: АМЕРИКАНСЬКИЙ КОНТЕКСТ

У статті аналізується американський досвід підготовки педагогів для системи освіти дорослих, виявляються та обґрунтовуються основні підходи, провідні характеристики системи підготовки, які забезпечують її ефективність. Створення єдиного освітнього європейського простору та спільність педагогічних цілей s завдань, схожість проблем, які постають перед системою освіти дорослих різних країн,американський досвід підготовки педагогів для системи освіти дорослих, зумовлюють актуальність поглибленого вивчення q узагальнення досвіду розвинених країн, зокрема, США. Метою нашої статті стало вивчення та узагальнення американського досвіду щодо підготовки педагогів для системи освіти дорослих.

Ключові слова: *освіта дорослих, неформальна освіта дорослих, педагог для дорослих, андрагог, США.*

Постановка проблеми. Розвиток неформальної освіти дорослих у США залежить від багатьох факторів, але одним ss визначальних, таким, що суттєво впливає на ефективність і якість неформальної освіти дорослих є професійна підготовка тих, хто навчає дорослих. Тому важливим напрямом розвитку неформальної освіти дорослих у США є підготовка педагогічного персоналу.

Про необхідність підготовки «добре інформованих, кваліфікованих, відданих своїй справі педагогів для дорослих» наголошувалося на V Міжнародній конференції з освіти дорослих (1997, Гамбург) [5], а на VI Міжнародній конференції з освіти дорослих (2009, Белен) акцентували увагу світової спільноти на необхідності «удосконалювати підготовку та професіоналізм педагогів, які працюють з дорослими [6].

Аналіз актуальних досліджень. Аналіз наукових джерел засвідчує, що проблемам освіти дорослих взагалі та неформальній освіті дорослих, зокрема, присвячені роботи таких науковців, як Д. Антонової, І. Беюл, Л. Ведернікової, С Вершловського, В. Гаргай, В. Давидової, С. Змєйова, Т. Зотової, С. Коваленко, Н. Ничкало, О. Митіної, О. Огієнко, К. Онушкіної, І. Фокіної, О. Хахубія та ін.Хоча предметом досліджень науковців був широкий спектр теоретичних і практичних проблем освіти дорослих, проте питанням підготовки педагогів для системи освіти дорослих у США не приділялася належна увага.

Метою нашої статті стало вивчення й узагальнення американського досвіду щодо підготовки педагогів для системи освіти дорослих.

Виклад основного матеріалу. М. Ноулз стояв біля витоків нової професії, чим дуже пишався і був переконаний, що професія андрагога має яскраве і захоплююче майбутнє» [10, 146]. На його думку, для системи освіти дорослих потрібні будуть такі андрагоги, як: фахівці широкого

профілю, які мають ґрунтовну теоретичну підготовку; фасилітатори, які добре розуміються в особливостях дорослого учня й уміло використовують це у процесі навчання; консультанти, які поряд із консультуванням інших фахівців – андрагогів, розробляють навчальні програм для дорослих тощо; науковці, які досліджують проблеми освіти дорослих. Зауважимо, що на думку М. Ноулза, першочерговим завданням у розвитку системи освіти дорослих є підготовка андрагогів – фахівців у галузі освіти дорослих. Водночас варті уваги його роздуми про те, що «поняття, «педагог для дорослих» відсутнє у чистому вигляді», що пояснюється, по-перше, задіяністю людей, які працюють в освіті дорослих, в інших сферах людської діяльності, а, по-друге, педагогом для дорослих є й фасилітатори, адміністратори, консультанти, кожен з яких має особливі професійні компетентності [10, 137].

Проведений нами аналіз практики роботи андрагогів у США доводить, що, дійсно, з дорослими людьми працюють різні фахівці: викладачі, психологи, працівники Центрів освіти дорослих, соціальних і реабілітаційних центрів, адміністратори, керівники гуртків, лідери громадських організацій, та ін. більшість із них немає спеціальної андрагогічної підготовки. У цьому контексті представляється доцільним звернутися до класифікації андрагогів К. Хоула – «піраміди андрагогічного персоналу» (Рис. 1).

Рис. 1. Класифікація андрагогів – піраміда К. Хоула [8]

Як бачимо з рисунку, більшу частину піраміди займають волонтери, які не мають спеціальної підготовки, але їх робота пов’язана з дорослими (служителі церкви, виправних установ та ін.). До другої групи належать фахівці, які працюють за сумісництвом (викладачі, керівники гуртків, консультанти та ін.). Третє місце посідають фахівці, які працюють на постійній основі й мають педагогічну підготовку (їх кількість значно менше порівняно з іншими фахівцями. Проте, на думку О. Огієнко, «піраміда К. Хоула змінює свою «форму», за рахунок збільшення фахівців, які мають

якщо не андрагогічну, то педагогічну освіту. Тому, поступово, «піраміда» перетворюється на «зрізану піраміду» [2, 324].

Водночас наголосимо, що серед американських учених питання класифікації педагогів для дорослих залишається відкритим. Наприклад, Д. Грей і К. Гріффіт поділяють андрагогів на дві групи: дипломовані фахівці з освіти дорослих і фахівці, у яких така кваліфікація відсутня, проте вчені вважають, що фахівці можуть бути ефективними в роботі з дорослими людьми, оскільки визначальним є досвід роботи в галузі освіти дорослих та їх індивідуальні характеристики [7].

Наступну класифікацію педагогів, які працюють з дорослими, розробила група вчених (Р. Бойд, Дж. Еппс, С. Брукфіллд, Дж. Мезіров, Р. Хемстра, Р. Брокетт, Ш. Мерріем), кожен із яких зробив свій внесок, додаючи той чи інший тип андрагога. З цією класифікацією погоджується багато американських учених, а її перевагою є відкритість, можливість доповнення. Основним критерієм її створення стали стилі роботи андрагога (Рис. 2.).

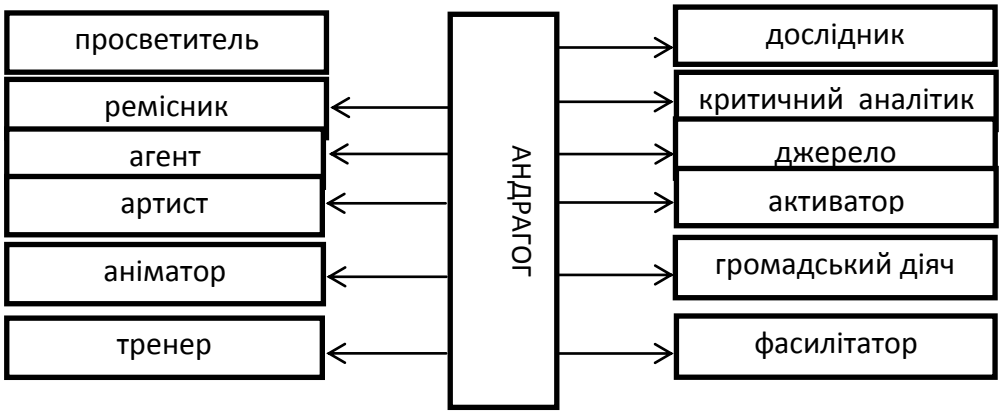


Рис. 2.Класифікація андрагогів за стилями роботи

Структурно-функціональний аналіз діяльності андрагога дозволив визначитися з їх основними функціями:

- функція проектування, організації й реалізації програм освіти дорослих, яка передбачає визначення освітніх потреб і можливостей дорослих чи організації, обґрунтування доцільності програми для розвитку дорослих чи організації, розробка навчального плану і технологій реалізації програми; відбір і структурування змісту програми, визначення форм спільної діяльності; реалізація програми; здійснення зворотного зв'язку, рефлексивний аналіз результатів, удосконалення програм, рефлексія власної діяльності, планування саморозвитку й самовдосконалення;

- функція управління процесом організаційного розвитку, яка передбачає системний і проблемно-орієнтований аналіз потреб організації у людських ресурсах, освітніх потреб її членів; розробка методик якісної і кількісної оцінки програм розвитку організації, знання й урахування

особливостей функціонування й розвитку організації; навчання дорослих виявленню проблем в індивідуальній діяльності (у тому числі професійній), діяльності організації; виявлення реальних освітніх потреб дорослих на основі моніторингу їх діяльності; знання і врахування стилів навчання дорослих людей; застосування інформаційних технологій; організація роботи з проектування навчального процесу; організація і проведення гуманітарної експертизи освітніх проектів і програм розвитку [7; 11].

Зазначимо, що вимоги до професійної підготовки андрагога при влаштуванні на роботу є досить відмінними залежно від того чи іншого навчального закладу. До теперішнього часу, зазвичай, для роботи в галузі неформальної освіти дорослих достатньо було сертифікату про закінчення школи чи коледжу, чи проходження курсів з підготовки до роботи з дорослими. Але сьогодні вже у багатьох штатах і освітніх інституціях США вимагають «Сертифікат у галузі освіти дорослих» («Adult Education Certificate»).

Результати дослідження свідчать про те, що існує декілька варіантів оволодіння професійними компетентностями андрагога у США, але їх спільними характеристиками є базування на особистісно-орієнтованої моделі професійної підготовки андрагога, її практикоорієнтованість, варіативність, елективність курсів і навчальних програм підготовки, застосування інноваційних технологій, широке застосування дистанційного навчання, можливість підготовки за персоналізованими освітніми програмами.

Багато університетів і коледжів пропонують короткотривалі курси з підготовки до навчання дорослих. Наприклад, Північно-західний університет штату Луїзіана пропонує такі курси-тренінги: «Методика навчання дорослих», «Особливості навчання дорослих», «Управління освітою дорослих», які є практикоорієнтованими і спрямовані на формування практичних умінь і навичок щодо організації і здійснення процесу навчання дорослих. Особлива увага приділяється оволодінню майбутніми андрагогами інноваційними методиками та технологіями навчання, розробці навчальних програм тощо [9; 12].

Можливість закінчити курси з підготовки до роботи з дорослими надають Літні школи, які організовують американські університети. Програми, які вони пропонують, відрізняються своєю спрямованістю (наприклад, поглиблене вивчення психології дорослих чи методики навчання тощо) та тривалістю (від 1–2 тижнів до трьох місяців). Великим попитом користуються дистанційні курси і програми підвищення кваліфікації працюючих. До їх проведення залучають кваліфікованих фахівців і працюючих андрагогів.

Привертають увагу курси для андрагогів, на яких слухачі набувають знання і уміння стосовно підготовки іммігрантів до отримання громадянства; мовні курси для андрагогів, які готуються працювати з дорослими, які вивчають англійську як другу мову; курси з основ

грамотності дорослого, який пропонує сутнісні підходи до вирішення проблем грамотності дорослих для викладачів з недостатнім рівнем формальної підготовки чи досвідом роботи з дорослими; курс для викладачів базової освіти дорослих і волонтерів, які цікавляться проблемами громадянськості, історії США; курси з викладання основ екологічної грамотності; курси з підготовки викладачів з батьківської грамотності курси та ін. [4]. Курикулум таких курсів складається з модулів, один з яких обов'язково присвячений особливостям дорослого учня і методам і формам навчання дорослого.

Зауважимо, що отриманий сертифікат необхідно через деякий час підтверджувати. Наприклад, у штатах Колорадо, Огайо, Вірджинія введена багаторівнева сертифікація: після отримання початкового сертифіката андрагог повинен через деякий час одержати наступного, але для цього він повинен виконати певні вимоги, наприклад, мати досвід викладання 3-10 років чи отримати ступень бакалавра або магістра в освіті, підготувати портфоліо тощо. У цих штатах працюють ресурсні центри, у яких андрагоги можуть обмінюватися досвідом. У штатах Огайо і Массачусетс поширені курси підвищення кваліфікації, а в штатах Індіана, Меріленд, Міссурі, Огайо, Роуд Айленд, Південна Дакота, Теннессі працюють курси для андрагогік, які тільки розпочинають свій професійний шлях [3].

Зазначимо, що у професійному розвитку фахівця-андрагога суттєво місце займає самоосвіта, якій сприяє їх участь у роботі різних семінарів, конференцій, а також членство у професійних асоціаціях, зокрема, Американська асоціація освіти дорослих та неперервної освіти, Американське товариство освіти та розвитку,Асоціація неперервної вищої освіти (Association for Continuing Higher Education), Асоціація дистанційного навчання Сполучених Штатів, Коаліція організацій у галузі неперервної освіти.

Багато американських університетів пропонує тим, хто навчається за програмами бакалаврського і магістерського ступенів у галузі освіти, додатково пройти програму з освіти дорослих і отримати додатковий сертифікат. Наприклад, таку програму, що дозволяє студенту спеціалізуватися на освіті дорослих пропонує Університет округу Колумбія. Програма складається з модулів і містить 24 кредити. Її особливістю є те, що кожен модуль відповідає одному кредиту, що сприяє її гнучкості і можливості задовольнити професійні потреби тих, хто навчається [13].

Подібні програми пропонуються університетами для підвищення кваліфікації у галузі освіти дорослих. Форми їх дуже різні: денні, вечерні, недільні, дистанційні, як і їх зміст. Наприклад, університет Вісконсін-Медісон має програми «Як допомогти дорослому у навчанні», «Планування навчального процесу для дорослих», «Навчання на робочому місці», які є більш практикоорієнтованими. Водночас пропонується і теоретично орієнтовані програми, зокрема, «Неперервна професійна освіта» та ін. [14].

Висновок. Професійна освіта й підготовка фахівців з освіти дорослих є важливою складовою та необхідною умовою існування й успішного функціонування галузі. Як влучно висловився С. Хоул, «педагоги для дорослих теоретично не належать до єдиної професії, скоріш вони належать до цілої сім'ї професій, … однак освіта лідерів може … будуватися навколо спільного ядра випробуваних знань та переконань» [9, 126].

Наші розвідки виявили, що більше 60 вищих навчальних закладів у США займаються підготовкою фахівців у галузі освіти дорослих. Нами з'ясовано, що професійна підготовка педагогів для дорослих у США складається з двох рівнів: базова (допрофесійна) і додаткова (професійна). Існуючи програми дають можливість отримати ступені бакалавра, магістра і доктора в галузі освіти дорослих. Навчання для отримання ступеню бакалавра охоплює 4 роки і передбачає засвоєння 120-126 кредитів. Отримання ступеню магістра триває два року, якщо студент тільки навчається і ніде не працює, і чотири року, якщо його тижневе навантаження є неповним. Для отримання диплому магістра необхідно мати щонайменше 30 кредитів. Увагу привертає варіативна складова змісту освіти, яка містить велику кількість предметів різного спрямування. Обов'язковою складовою процесу підготовки андрагогів є практика, яку студенти проходить у різних освітніх закладах, асоціаціях, центрах освіти дорослих, університетах третього віку тощо [1, 318].

Перспективи подальших розвідок.Отже, професійна підготовка педагогів для дорослих є одним із перспективним напрямів розвитку неформальної освіти дорослих у США. Американський досвід свідчить про необхідність та доцільність організації підготовки педагогів для освіти дорослих в Україні. Саме він може стати підґрунтям для її розбудови.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бідюк Н. М. Теорія і практика професійного навчання безробітних у США : дис. … доктора пед. наук : 13.00.04 / Наталя Михайлівна Бідюк. – Київ, 2010. – 544 с.

2. Огієнко О. І. Тенденції розвитку освіти дорослих у скандинавських країнах (друга половина ХХ століття) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Огієнко Олена Іванівна. – К., 2009. – 500 с.

3. Тикушина И. А. Сравнительный анализ подготовки преподавателей дополнительного образования взрослых в Великобритании и США / И. А. Тикушина // Известия Росс. гос. пед. ун-та им. А. И. Герцена. – 2011. – № 5 . – С. 304–310.

4. Adult Education and Immigrant Integration: Networks for Integrating New Americans (NINA) Theoretical framework /ed. by Silja Kallenbach – Washington : World Education, Inc., 2013. – 50 p.

5. CONFINTEA V: The Hamburg Declaration. The Agenda for the Future. – Hamburg: UNESCO, 1997. – 17 p.

6. CONFINTEA VI: Living and learning for a viable future: the power of adult learning. Final report. – Belem - Brasilia: UNESCO. – 2009. – 121 p.

7. Guy T. C. The adult literacy education system in the United States /Talmadge C. Guy // Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2006 Literacy for Life. [Электронный ресурс] – Режим доступу :

http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001462/146281e.pdf

8. Houle C. O. The design of education / Cyril Orvin Houle [2nd ed.] – San Francisco : Jossey-Bass, 1996. – xx, 282 p.

9. Houle C. O. The education of adult education leaders / C. O. Houle. // Knowles M. S. (ed.), Handbook of adult education in the United States. – Chicago : Adult Education Association of the USA, 1960. – P. 117–137.

10. Knowles M. S. The making of an adult educator: an autobiographical journey / Malcolm Shepherd Knowles. – San Francisco : Jossey-Bass, 1989. – 211 p.

11. Merriam. S.B. Adult learning and theory building: A review / Rosemary S. Caffarella, Lisa M. Baumgarther, Sharan B. Merriam; [3 ed.] – San Francisco : Jossey-Bass, 2006 – 560 p.

12. Southeastern Louisiana University [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.southeastern.edu/admin/admissions/index.html 10

13. University of the District of Columbia [Электронный ресурс] – Режим доступа : http://www.udc.edu/welcome/about_udc.htm

14. University of Wisconsin- Madison [Электронный ресурс] – Режим доступа : http://www.wisc.edu/

РЕЗЮМЕ

Терехина Н. А. Подготовка педагогов для системы образования взрослых: американский контекст.

В статье анализируется американский опыт подготовки педагогов для системы образования взрослых, обосновываются основные подходы, ведущие характеристики системы подготовки, которые обеспечивают ее эффективность. Американский опыт подготовки педагогов для системы образования взрослых, создание единого образовательного европейского пространства и общность педагогических целей и задач, сходство проблем, стоящих перед системой образования взрослых разных стран, предопределяют актуальность углубленного изучения и обобщения опыта развитых стран, в частности США. Целью нашей статьи стало изучение и обобщение американского опыта по подготовке педагогов для системы образования взрослых.

***Ключевые слова**: образование взрослых, неформальное образование взрослых, педагог для взрослых, андрагог, США.*

SUMMARY

Terokhina N. Preparation of adult educators: the american context.

In the article the American experience of preparation of adult educators is analyzed; the basic approaches, the main characteristics of system of preparation which ensure its efficiency are determined and proved. The purpose of this article is studying and summarizing of American experience in preparing teachers for the system of adult education.

People who teach adults need specific range of competencies based on knowledge of psychology, physiology, andragogy, etc. Adult educators work in a great variety of organizational and social contexts, at the same time they organize, teach and support adults in their work and learning.

Many factors influence the recognition of the status of "adult educator" and the organization of their training: socio-economic development of the country, attitude of the society towards adult education, diversity of political, economic and social systems and structures, transition to implementation of the concept of lifelong education. These factors cause the need for preparation of andragogical staff.

A "pyramid of andragogical staff" developed by C. Houlein in 1956 will be useful for understanding of professional training of the staff, its tasks and responsibilities in the system

of adult education. According to this pyramid andragogical staff is divided into three groups: the first group is the largest, it is at the heart of the pyramid and consists mainly of volunteers; the second group includes people who have steady jobs, it occupies the central part in the pyramid; the third group is at the top of the pyramid, it consists of people who have professional education.

Preparing of adult educators (andragogists) in the US is closely connected with the development of a system of adult education, which has a long history and it is based on the concept M. Knowles' andragogy, a prominent American scholar and teacher..

A history of preparing andragogists, as a separate field of preparing specialists, was started in 1917. At the beginning of 60- in the XX century, there were forty-nine institutions offering courses for teachers in the sphere of adult education. However, only the Pedagogical College of Columbia University offered master and doctor's program.

Professional education and preparing specialists for adult education are important and necessary components for existence and successful functioning of the industry. As C. Houle wittily said "adult educators theoretically do not belong to a single profession, most of them belong to a family of professions, ... but education of leaders can ... be organized around a common core of tested knowledge and beliefs".

***Key words**: adult education, non-formal adult education, adult educator, USA.*

УДК 378.4.014.25

А. С. Чирва
Сумський національний аграрний університет

ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЯ КУРИКУЛУМУ НА ПРИКЛАДІ АВСТРАЛІЙСЬКИХ УНІВЕРСИТЕТІВ

У статті здійснено аналіз стратегічних підходів до інтернаціоналізації курикулуму в австралійських університетах Гріфіт, Монаш та Аделаїда на основі вивчення університетських стратегічних документів, представлених на їх офіційних сайтах. Виділено основні стратегії інтернаціоналізації курикулумув австралійських університетах та охарактеризовано їх сутність. Дано рекомендації щодо практичної імплементації інтернаціоналізації курикулуму в українських університетах.

***Ключові слова**: інтернаціоналізація курикулуму, вища освіта,навчальні плани, університети, міжнародні студенти.*

Постановка проблеми. Інтернаціоналізація змісту вищої освіти стала фундаментом для масштабних перетворень вищої освіти як відповідь на глобалізаційні процеси в галузі освітніх послуг. Ключові позиції цього процесу посідає інтернаціоналізація курикулуму, яка останнім десятиліттям стала окремою сферою досліджень із залученням усіх зацікавлених сторін, а не лише науковців і викладачів. Однією з провідних країн, що втілили інтернаціоналізацію курикулуму у своїх університетах і продовжують активно підтримувати розвиток цього процесу є Австралія. Оскільки загальна кількість іноземців в австралійських вишах має тенденцію до зростання, значна увага приділяється як економічним і культурним питанням, так і проблемам адаптації міжнародних студентів та їх соціалізації.

Аналіз актуальних досліджень. Проблема інтернаціоналізації курикулуму вищої освіти викликає неабиякий інтерес у сучасних дослідників. Питання інтеркультурних і соціальних відносин місцевих та іноземних студентів у процесі інтернаціоналізації навчання розкрито в роботах Л. Волш, Лі Лінн, Б. Маурін, Ф. Різві та ін. Підходи до інтернаціоналізації змісту в університетах Австралії представлено в роботах Т. Веллі, С. Келлер, Ф. Клайн, Дж. Крайтон, С. Маргінсон, А. Скаріно та ін. Питання методики навчання міжнародних студентів різних за походженням, зі специфічних країн обґрунтувано в дослідженнях таких науковців, як Б. Баллард, Б. Ліск, Р. Міллер, С. Сміт та ін.

Роботам згаданих науковців бракує вирішення наукового завдання, пов'язаного з практичною імплементацією інтернаціоналізації курикулуму у вищих навчальних закладах, розв'язання якого дозволить впровадити інтернаціоналізацію змісту освіти у вітчизняних університетах. Таке впровадження дозволить сформувати привабливий міжнародний імідж України з якісною освітою, що може прискорити її інтеграційні процеси у світову спільноту.

Мета дослідження: визначити основні стратегії імплементації інтернаціоналізації курикулуму, втілені на практиці.

Виклад основного матеріалу. Останніми роками системи вищої освіти стають все більш глобалізованими й тому все частіше відзначається зростаюча роль полікультурних і мультилінгвальних знань і вмінь у процесі інтернаціоналізації університетської освіти та курикулуму. Оскільки інтернаціоналізація освіти перетворилася на ціле поле досліджень, науковці всього світу намагалися вивчати цей феномен у різних вимірах, прив'язуючи його до урядової політики, стратегічного планування й менеджменту інституцій, ролі мов і культур в інтернаціоналізаційних процесах, якості освіти та її залежності від інтернаціоналізації курикулуму. Австралійські університети викликають значний інтерес, оскільки сама країна посідає одне з перших місць за своєю полікультурністю. Більш ніж 200 мовами говорять в Австралії. На сьогодні кожен австралійський університет розглядає інтернаціоналізацію навчання й навчальних планів як пріоритетну стратегію, що видно з університетських онлайн документів. Однак у багатьох університетах відзначається недостатня розробленість курикулуму, оскільки не повністю задовольняються потреби іноземних студентів. Як зазначила австралійська дослідниця Лін Лі, одним із найвагоміших кроків у напрямі інтернаціоналізації курикулуму на національному рівні було нещодавнє створення Австралійською Радою Навчання і Викладання (ALTC) мовної і культурної мережі для австралійських університетів (LCNAU). У своїй роботі дослідниця наголошує, що університетським ключем до глобальної орієнтованості та високої конкурентоздатності є стратегічна пріоритетність прив'язки до глобальної грамотності [5].

Зазначимо, що питання культурної диверсифікації лежить в основі завдань інтернаціоналізованого курикулуму, який відображає унікальний демографічний склад мультикультурної та мультилінгвальної країни. Оскільки вища освіта постійно розвивається, існує потреба розвитку нового мислення щодо розробки курикулуму, щоб відповідати новим викликам і вимогам глобального середовища, які постійно змінюються. Інтернаціоналізація курикулуму повинна, насамперед, мати за мету спонукати персонал і студентів бути критичними, здатними до розмірковувань практиками, яким притаманні відкритість до своєї місцевої та природної культури й культур інших спільнот; відкритість до інтеркультурних відмінностей; здатність вивчати мову й культуру різних народів; здібність жити та працювати гармонійно й ефективно з людьми різного походження з різних куточків світу та в різних культурах; і здатність залучатися до глобального плюралізму джерел інформації та витягувати з них необхідні знання. Тому університети планують розвиток персоналу за допомогою програм, що підтримуються партнерами, та підтримку студентів, розвиток мовних і академічних умінь як невід'ємні компоненти процесів інтернаціоналізації курикулуму. Першочергово стимулюється розвиток міжнародних та інтеркультурних перспектив у викладанні. Факультети, які функціонують у кількох кампусах, допомагають викладачам з різних кампусів у процесах розробки й розвитку інтернаціоналізованих навчальних планів, викладання та оцінювання.

На основі порівняльного аналізу офіційних документів щодо інтернаціоналізації курикулуму, розміщених на сайтах університетів виділимо основні їх стратегії (див. табл. 1)

Таблиця 1

Стратегії інтернаціоналізації курикулуму в університетах Австралії

Університет Гріфіт	Університет Монаш	Університет Аделаїда
Розширення області знань основних дисциплін через інтернаціональний або інтеркультурний підходи	Розроблення інклюзивних (полікультурних) навчальних планів з міжнародними перспективами викладачами (а не навчальними та адміністративними підрозділами)	Включення аналізу міжнародних джерел та досліджень, глобальних, економічних, політичних, екологічних, соціальних, етичних та пов'язаних зі здоров'ям питань, використання міжнародних публікацій
Сприяння інтерактивним культурним обмінам	Оцінка культурного різноманіття та розвиток мультилінгвалізму	Забезпечення навчання за кордоном і вивчення компаративної професійної практики
Вирівнювання змісту курсу, навчальної діяльності й оцінювання	Постановка мети інтернаціоналізації курикулуму таким чином, щоб спонукати персонал та	Введення курсів із мовних, культурних, міжнародних наук, використання досвіду міжнародних студентів та

	студентів бути критичними, здатними до розмірковувань практиками	включення лекцій, презентацій від лекторів-гостей (іноземців)
Стимулювання й моделювання інклюзивних стратегій і відкритості до різноманітності	Розвиток персоналу та підтримка студентів, а саме їх мовних і академічних умінь, розглядається як невід'ємний компонент інтернаціоналізації курикулуму	Постановка завдань для мікрогруп різних національностей
Демонстрація практики сенситивного та інклюзивного навчання	Підтримка та стимулювання персоналу до розвитку міжнародних та інтеркультурних перспектив у викладанні	Забезпечення визнання академічних програм міжнародними органами акредитації та контролю

Систематизовано автором на основі автентичних джерел [2; 3; 4].

Як видно з таблиці основним контекстом зазначених стратегій різних університетів є інклюзивність полікультурності, що передбачає наповнення навчальних планів міжнародним змістом, здійснення міжнародних досліджень. Щоб розширити області знань основних дисциплін через інтернаціональний або інтеркультурний підходи, перед викладачами постають такі завдання, як: забезпечення специфічних посилань у постійному міжнародному та австралійському змісті, де можливо; введення іспитів з етичних питань глобалізації, таких, як соціальна справедливість, рівність, людські права й відповідні соціальні, економічні та екологічні питання; порівняння й контрастування міжнародних і національних тематичних досліджень; включення історичних факторів впливу на розвиток сучасних міжнародних дискурсів/практики; обговорення досліджень професійної практики інших націй /культур; порівняння й контрастування досліджень щодо розвитку тематичних наук у різних культурах; використання студентського/викладацького різноманіття на заняттях/курсах/програмах, щоб сприяти дискусіям та обміну думками; сприяння діалогу та співпраці в навчальній діяльності з метою відображення культурних преференцій і збільшення потенціалу глибокого навчання й крос-культурної критики через створення безпечного середовища для інтелектуального обміну.

Сприяння інтерактивним культурним обмінам передбачає втілення та стимуляцію обмінів міжнародними студентами в межах програм, активну стимуляцію студентів до співпраці в навчальній діяльності зі студентами іншого походження (тобто робота в мульти-культурних командах або налагодження контактів з міжнародними студентами зі своїх дисциплін із зарубіжних університетів через інтернет, е-мейл, онлайн чати

тощо), стимулювання студентів щодо приєднання до міжнародних асоціацій, пов'язаних із їхньою навчальною діяльністю.

Вирівнювання змісту курсу, навчальної діяльності й оцінювання – приведення оцінювання у відповідність до концепцій, питань і подій пов'язаних з роботою курсу, яка відповідає розвитку міжнародних і міжкультурних перспектив, включення навчальної діяльності й відповідного оцінювання, виходячи з культурних контекстів і дисциплінарних знань, та включення інтернаціонально компаративної діяльності в оцінювальні критерії. Крім того, важливе місце посідає визнання й оцінка мультилінгвуалізму як засобу здійснення інтеркультурних досліджень, набуття практичної компетентності у глобальній економіці й розуміння відмінностей.

Під стимулюванням і моделюванням інклюзивних стратегій та відкритістю до різноманітності розуміють, передусім, демонстрацію взаємної поваги: активне ознайомлення з культурною спадщиною та рідними мовами міжнародних і австралійських студентів; коректну вимову імен міжнародних студентів; розуміння важливості та значущості святкових днів і релігійних свят; стимулювання всіх студентів здобувати й поглиблювати знання й розуміння традицій, історії, мови, літератури, філософії, економіки й політики щонайменше однієї іншої культури; стимулювання викладачів і студентів до вивчення другої іноземної мови як основи для оцінки викликів самовираження в нерідній мові; стимулювання студентів пройти курс із кроскультурного спілкування або міжнародних досліджень.

Демонстрація практики сенситивного та інклюзивного навчання означає активне упередження етноцентричної або расистської мови та поведінки, а також уникнення культурних стереотипів, монолітичного опису інших націй і культур. Сенситивне та інклюзивне навчання обов'язково містить матеріали міжнародних та міжурядових організацій (включаючи міжнародні дослідження) з метою розширення навчального досвіду і знань студентів та викладачів, а також використання різноманіття студентів та персоналу на курсах для обміну знань та ідей.

На основі проведеного дослідження можемо дати такі рекомендації щодо практичної імплементації інтернаціоналізації курикулуму в українських університетах: розробити стратегічні документи щодо загальної інтернаціоналізації університету, у змісті курсу розглядати глобальні, економічні, політичні, екологічні, соціальні, етичні та пов'язані зі здоров'ям питання; включати аналіз міжнародних досліджень; вивчати компаративну професійну практику; використовувати міжнародні публікації у викладацькій діяльності; вводити курси з мовних, культурних та міжнародних наук;включати лекції, презентації від лекторів-гостей та викладачів із закордонним досвідом з метою використання їх міжнародного досвіду; забезпечити визнання академічних програм міжнародними органами акредитації та контролю.

Висновки. Таким чином, університети поєднують міжнародні/міжкультурні перспективи та інклюзивне викладання у своїх курсах з метою підготовки студентів до етичного та сенситивного функціонування в інтернаціональному та мультикультурному професійному та соціальному контекстах. В офіційних документах вишів зазначається, що етос інтернаціоналізації навчальних планів має бути інтегрованим у навчальну та викладацьку діяльність університету. Стратегічний процес інтернаціоналізації курикулуму охоплює планування, звітність та зміцнення таких оперативних елементів, як зміст, форма і структура.

Університетами визнано, що національне й культурне різноманіття студентів і персоналу несе світ досвіду, який можна використовувати для підвищення якості навчання і викладання. Інклюзивний навчальний план та залучення персоналу з міжнародних кампусів університетудо розроблення навчальних планів та відповідного локалізованого оцінювання зумовлює використання цих багатих ресурсів. Тому кожен курс має містити міжнародні та міжкультурні перспективи, на додачу до різноманіття локальних перспектив, необхідних для досягнення академічних і професійних завдань і цілей конкретної спеціалізації. Оскільки всі підрозділи та саме викладання мають бути культурно інклюзивними, прийнято, що розвиток інтернаціоналізованого навчального плану найкраще планується і втілюється по всьому курсу саме викладачами.

ЛІТЕРАТУРА

1. BellMaureen. Internationalising the Australian higher education curriculum through global learning [Electronic resource] / Maureen Bell // M. Barrow & K. Sutherl and (Eds.) HERDSA : Conference. – Rotorua, 2008. – Engaging Communities.

2. Internationalisation of the Curriculum Policy [Electronic resource]. – March 23, 2005. – Monash University. – Available at :

www.policy.monash.edu.au

3. Internationalisation of the Curriculum [Electronic resource]. – June 4, 2008. – University of Adelaide. – Available at :

www.adelaide.edu.au

4. Internationalising the Curriculum: Strategies for Success [Electronic resource]. – Griffith University. – Available at :

www.griffith.edu.au

5. Lynne Li. Internationalizing university curriculum with multilingual knowledge and skills: power, politics and policy [Electronic resource] / Li Lynne // Concepts and frameworks. Local-Global: Identity, Security, Community. – 2012. – Volume 9. – P. 44–58. – Available at :

http://search.informit.com.au/documentSummary

РЕЗЮМЕ

Чирва А. С. Интернационализация курикулума на примере австралийских университетов.

В статье приведен анализ стратегических подходов к интернационализации курикулума в Австралийских университетах Грифит, Монаш и Аделаида на основе изучення университетских стратегических документов, представленых на их

официальных сайтах. Виделены основные стратеги интернационализации курикулума в австралийских университетах и охарактеризована их сущность. Даны рекомендации относительно практической имплементации интернационализации курикулума в украинских университетах.

***Ключевые слова**: интернационализация куррикулума, высшее образование, учебные планы, университеты, международные студенты.*

RESUME

Chyrva A. Curriculum internationalization on the example of Australian universities.

The article presents analysis of strategic approaches to curriculum internationalization at Australian universities (Griffit, Monash, Adelaide) based on the study of the university strategic documents presented on their official web sites.

The principal strategies of curriculum internationalization at Australian universities have been outlined and their essence has been characterized. Recommendations concerning practical implementation of curriculum internationalization at Ukrainian universities have been given.

In the official documents of the universities it is noted that the ethos of internationalization of curricula should be integrated into the educational and teaching activities of the University. The strategic process of internationalization of the curriculum covers planning, reporting, and enhancing operational elements such as content, form and structure.

The basic context of the strategies is the inclusiveness of multiculturalism which means filling of curricular with international content, conducting of international research. Stimulation and modeling of inclusive strategies and openness to variety means demonstration of mutual respect. Contribution to interactive cultural exchange foresees embodiment and stimulation of international student exchange within programs, active student stimulation to cooperation in learning activity with the students of different origin. Recognition and evaluation of multilingualism as the tool for intercultural research, gaining of practical competence in global economy and understanding of difference also take an important place. Demonstration of practice in sensitive and inclusive education means active preconception of ethnocentric or racist language and behavior and avoiding of cultural stereotypes. Elaboration of strategic university document is believed to be fundamental step of curriculum internationalization practice.

So, universities unite international and intercultural perspectives and inclusive learning in their courses to prepare students to ethic and sensitive functioning in international and multicultural professional and social context. Ethos of curriculum internationalization should be integrated in learning and teaching activity of university.

***Key words:** curriculum internationalization, higher education, universities, curriculum, international students.*

ЗМІСТ

РОЗДІЛ І. ПРОБЛЕМИ КОРЕКЦІЙНОЇ ТА ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Балашов Д. І., Бермудес Д. В. Гімнастичні вправи в роботі зі слабочуючими дітьми 3
Востоцька І. Ф., Скачек А. І. Використання рухливих ігор як засіб фізичного виховання слабочуючих дітей 8
Зелінська-Любченко К. О. Теоретичний аналіз досліджень проблеми мовленнєвої діяльності 14
Кравченко А. І. Загальна характеристика адаптаційно-корекційно-реабілітаційного етапу роботи центру «СКІФ» СумДПУ імені А. С. Макаренка 21

РОЗДІЛ ІІ. ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Біденко Л. В., Казанджиєва М. С. Індивідуальна спрямованість навчальної траєкторії дистанційного курсу в системі вищої школи 29
Білоус Т. Л. Шляхи формування надійності працівників органів внутрішніх справ до роботи в екстремальних умовах 36
Бондар Л. В., Шумченко Т. І. Оволодіння риторичними засобами виразності студентами фізико-технічних факультетів у процесі навчання франкомовної дискусії 44
Васильєва Н. В. Особливості музично обдарованих студентів педагогічних навчальних закладів 50
Герман В. В. Промова в системі формування риторичної культури майбутнього філолога (з досвіду практичної роботи) 60
Диченко Т. В., Чайченко Н. Н. Особливості мотивації іноземних слухачів до вивчення хімії на підготовчому факультеті 66
Дубініна О. В. Дидактичні принципи виробничого навчання майбутніх автослюсарів у центрах професійно-технічної освіти 73
Єременко О. В. Теоретико-методологічні орієнтири підготовки фахівців мистецько-педагогічного профілю 81
Захарова В. А. Формування вмінь студентів розрізняти художню деталь під час роботи над поезією Ліни Костенко 87
Лавренова М. В., Лалак Н. В. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до проведення уроків української мови в інклюзивному навчальному середовищі 94
Мантуленко С. В. Методичні аспекти формування готовності майбутніх учителів географії до профільного навчання старшокласників 102
Нищак І. Д. Формування інженерно-графічних умінь і навичок майбутніх учителів технологій як психолого-педагогічна проблема 110
Носаченко Т. Б. Культурологічний аспект практичної підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва 118
Ратєєва В. О. Формування готовності майбутніх психологів до використання засобів естетотерапії у професійній діяльності: практико зорієнтований аспект 125
Реброва О. Є. Інформальна складова в структурі організаційно-методичної системи підготовки майбутніх учителів хореографії 132

Саєнко Н. С. Корпусний підхід у навчанні іноземних мов у технічному університеті 142
Спіріна Т. П. Формування професійно-етичних якостей майбутніх фахівців соціальної сфери 151
Тесленков О. Ю. Діагностика професійної самоорганізації майбутніх учителів фізичного виховання 156
Школа О. В. Результати експериментальної перевірки ефективності методичної системи навчання теоретичної фізики в педагогічному університеті 163
Шокірова З. Р. Формування професійної майстерності майбутніх учителів образотворчого мистецтва засобами традиційної символіки орнаменту 172

РОЗДІЛ ІІІ. ПРОБЛЕМИ ТЕОРІЇ ЗАГАЛЬНОЇ ОСВІТИ

Богута В. М. Формування хореографічних творчих здібностей дітей молодшого шкільного віку як психолого-педагогічна проблема 181
Ворона В. В. Стан здоров'я учнів та їх мотивація до занять фізичною культурою в школі 190
Гвоздецька С. В., Рибалко П. Ф., Прокопова Л. І. Підвищення рівня фізичної підготовленості дітей молодшого шкільного віку на основі використання індивідуальних завдань 197
Дерев'янко Т. Є. Педагогічні умови формування дослідницької культури вчителя загальноосвітнього навчального закладу 204
Кендзьор П. І. Основні засади організації полікультурного виховання в педагогічній системі школи 213
Коваленко А. С. Інструментальна (гітарна) освіта як об'єкт наукового дослідження 221
Коротун О. В. Хмаро орієнтована система управління навчанням CANVAS 230
Курач М. С. Психолого-педагогічні вимоги до професії вчителя технологій у контексті художньо-проектної підготовки 240
Лазоренко С. А., Чхайло М. Б., Романова В. Б. Психоемоційна підготовка одноборців у спорті вищих досягнень 248
Любарець В. В. Особливості соціалізації юного лідера громадянського суспільства 256
Неліпович В. В. Саморобне обладнання для дослідження твіст-ефекта рідкого кристала в загальноосвітній школі 263
Олійник О. В. Сучасні наукові підходи до визначення сутності конструктивних умінь молодших школярів 275
Оранюк Б. Ю. Вікові особливості підлітків у контексті формування інформаційної культури в мережевому спілкуванні 283
Приходько В. В. Рухова активність. Звичка до занять фізичною культурою. Фізкультурна діяльність особи 293
Рожко І. В. Питання типології музичної пам'яті особистості 305
Семенов О. С. Структурно-функціональна модель змісту діяльності позашкільного навчального закладу з раннього формування творчо спрямованої особистості вихованця 313

Тимошенко Н. Є. Професійна самоорганізація як засіб підвищення професійної компетентності соціального педагога 322
Чуричканич І. Використання методу Д. Хамбліна и дивергентних карт на уроках англійської мови 327
Шумський О. Л. Структура психологічного механізму формування іншомовних здібностей 334
Ягоднікова В. В. Чинники формування інноваційної спрямованості виховного процесу загальноосвітньої школи 342

РОЗДІЛ IV. ПРОБЛЕМИ ІСТОРІЇ ОСВІТИ ТА ЗАГАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Бугрій В. С. Професійна педагогічна освіта на Сумщині (друга половина 40-х – 50-ті рр. XX ст.) 349
Йовенко Л. І. Духовний подвиг особистості в поемі Т. Шевченка «Неофіти» та його трактування у шкільних підручниках радянської доби 356
Кравченко І. В. Історико-педагогічні аспекти розвитку спеціальної освіти в Україні 364
Прищепа С. М. Основні тенденції побудови вітчизняних освітньо-виховних систем 371

РОЗДІЛ IV. ПРОБЛЕМИ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Буданова Л. Моніторинг якості навчальних досягнень студентів спеціальності «Фармація» у вищих навчальних закладах Східної Європи 377
Гриненко Д. В. Альтернативні методи оцінювання іншомовних знань учнів у школах Сполученого Королівства Великої Британії та Північної Ірландії 384
Кобюк Ю. М. Тенденції реформування вищої освіти: австралійський досвід 390
Мозолев О. М. Організаційно-змістові основи діяльності державних органів влади з розвитку освіти у сфері фізичної культури і спорту в Польщі 396
Терьохіна Н. О. Підготовка педагогів для системи освіти дорослих: американський контекст 405
Чирва А. С. Інтернаціоналізація курикулуму на прикладі австралійських університетів 412

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ І. ПРОБЛЕМЫ КОРЕКЦИОННОГОИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Балашов Д. И., Бермудес Д. В. Гимнастические упражнения в работе со слабослышащими детьми 3
Востоцкая И. Ф., Скачек А. И. Использование подвижных игр как способ физического воспитания слабослышащих детей 8
Зелинская-Любченко К. А. Теоретический анализ исследования проблемы речевой деятельности 14
Кравченко А. И. Общая характеристика адаптационно-корекционно-реабилитационного этапа работы центра «СКИФ» СумГПУ имени А. С. Макаренко 21

РАЗДЕЛ ІІ. ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИКИ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Биденко Л. В., Казанджиева М. С. Индивидуальная направленность учебной траектории дистанционного курса в системе высшей школы 29
Белоус Т. Л. Пути формирования надёжности работников органов внутренних дел к работе в экстремальных условиях 36
Бондарь Л. В., Шумченко Т. И. Овладение риторическими средствами выразительности студентами физико-технических факультетов в процессе их обучения ведению франкоязычной дискуссии. 44
Васильева Н. В. Особенности музыкально одарённых студентов педагогических учебных заведений 50
Герман В. В. Речь в системе формирования риторической культуры будущего филолога (из опыта работы) 60
Дыченко Т. В., Чайченко Н. Н. Особенности мотивации иностранных слушателей к обучению химии на подготовительном факультете 66
Дубинина О. В. Дидактические принципы производственного обучения будущих автослесарей в центрах профессионально-технического образования 73
Еременко О. В. Теоретико-методологические ориентиры подготовки специалистов музыкально-педагогического профиля 81
Захарова В. Формирование умений студентов разграничивать художественную деталь во время работы над поэтическими произведениями Лины Костенко 87
Лавренова М. В., Лалак Н. В. Подготовка будущих учителей начальной школы к проведению уроков украинского языка в инклюзивной учебной среде 94
Мантуленко С. В. Методические аспекты формирования готовности будущих учителей географии к профильному обучению старшеклассников 102
Ныщак И. Д. Формирование инженерно-графических умений и навыков будущих учителей технологий как психолого-педагогическая проблема 110
Носаченко Т. Б. Культурологический аспект практической подготовки будущих учителей изобразительного искусства 118
Ратеева В. О. Формирование готовности будущих психологов к использованию средств эстетотерапии в профессиональной деятельности: практико-ориентированный аспект 125
Реброва Е. Е. Информальная составляющая в структуре организационно-методической системы подготовки будущих учителей хореографи 132

Саенко Н. С. Корпусный подход в обучении иностранным языкам в техническом университете....142
Спирина Т. П. Формирование профессионально-нравственных качеств будущих специалистов социальной сферы....151
Тесленков А. Ю. Диагностика профессиональной самоорганизации будущих учителей физического воспитания....156
Школа А. В. Результаты экспериментальной проверки эффективности методической системы обучения теоретической физики в педагогическом университете....163
Шокирова. З. Р. Формирование профессионального майстерства будущих учителей изобразительного искусства средствами традиционной символики орнамента....172

РАЗДЕЛ III. ПРОБЛЕМЫ ТЕОРИИ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Богута В. Н. Формирование хореографических творческих способностей детей младшего школьного возраста как психолого-педагогическая проблема. 181
Ворона В. В. Состояние здоровья учеников и их мотивация к занятиям физической культурой в школе 190
Гвоздецкая С. В., Рыбалко П. Ф., Прокопова Л. И. Повышение уровня физической подготовленности детей младшего школьного возраста на основе использования индивидуальных заданий. 197
Деревянко Т. Е. Педагогические условия формирования исследовательской культуры учителя общеобразовательного учебного заведения....204
Кендзьор П. И. Ключевые основы организации поликультурного воспитания в педагогической системе школы....213
Коваленко А. С. Инструментальное (гитарное) образование как объект научного исследования....221
Коротун О. В. Облако ориентированная система управления обучением CANVAS....230
Курач Н. С. Психолого-педагогические требования к профессии учителя технологий в контексте художественно-проектной подготовки 240
Лазоренко С. А., Чхайло Н. Б., Романова В. Б. Психоэмоциональная подготовка единоборцев в спорте высших достижений....248
Любарец В. В. Особенности социализации юного лидера гражданского общества 256
Нелипович В. В. Самодельное оборудование для исследования твист-эффекта жидкого кристалла в общеобразовательной школе....263
Олейник О. В. Современные научные подходы к определению сущности конструктивных умений младших школьников 275
Оранюк Б. Ю. Возрастные особенности подростков в контексте формирования информационной культуры в сетевом общении....283
Приходько В. В. Двигательная активность. Привычка к занятиям физической культурой. Физкультурная деятельность личности 293
Рожко И. В. Вопрос типологии музыкальной памяти личности 305
Семёнов А. С. Структурно-функциональная модель содержания деятельности внешкольного учебного учреждения по раннему формированию творчески направленной личности воспитанника 313

Тимошенко Н. Е. Профессиональная самоорганизация как средство повышения профессиональной компетентности социального педагога 322
Чуричканич И. Использование метода Д. Хамблина и дивергентних карт на уроках английского языка 327
Шумский А. Л. Структура психологического механизма формирования иноязычных спосібностей 334
Ягодникова В. В. Факторы инновационной направленности воспитательного процесса общеобразовательной школы 342

РАЗДЕЛ IV. ПРОБЛЕМЫ ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ И ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Бугрий В. С. Профессиональное педагогическое образование на Сумщине (вторая половина 40-х – 50-е гг. XX в.). 349
Йовенко Л. И. Духовный подвиг личности в поэме Т. Шевченко «Неофиты» и его трактовка в школьных учебниках советского периода 356
Кравченко И. В. Историко-педагогические аспекты развития специального образования в Украине 364
Прищепа С. М. Основные тенденции построения отечественных образовательно-воспитательных систем 371

РАЗДЕЛ V. ПРОБЛЕМЫ СРАВНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Буданова Л. Мониторинг качества базовых знаний студентов специальности «Фармация» в высших учебных заведениях восточноевропейских стран 377
Гриненко Д. В. Альтернативные методы оценивания иноязычных знаний учащихся в школах Соединенного Королевства Великобритании и Северной Ирландии 384
Кобюк Ю. Н. Тенденции реформирования высшего образования: австралийский опыт. 390
Мозолев О. М. Организационно-содержательные основы деятельности государственных органов власти по развитию образования в сфере физической культуры и спорта в Польше 396
Терехина Н. А. Подготовка педагогов для системы образования взрослых: американский контекст 405
Чирва А. С. Интернационализация курикулума на примере австралийских университетов 412

CONTENTS

SECTION I. PROBLEMS OF CORRECTION AND INCLUSIVE EDUCATION

Balashov D., Bermudez D. Gymnastic exercises in the work with hearing-impaired children 3
Vostotskaya I., Skachek A. Using outdoor games as a means of physical education of children with hearing impairments 8
Zelinskaya-Lubchenco K. The theoretical analysis of researches of speech activity problems 14
Kravchenko A. General characteristics of the adaptation-correction-rehabilitation stage of work of the centre "SKIF" in SumSPU named after A. S. Makarenko 21

SECTION II. PROBLEMS OF HIGHER SCHOOL EDUCATION

Bidenko L., Kazandzhyieva M. The individual orientation of the learning trajectory for distance course in the system of higher education 29
Bilous T. The ways of the Internal Affairs Agencies officers' reliability formation to work in the extreme conditions 36
Bondar L., Shumchenko T. Mastering of rhetorical devices by the students of physical and technical faculties while learning to debate in French 44
Vasilyeva N. The peculiarities of musically gifted students of Teachers Training Universities 50
German V. The speech in the system of formation of the future linguist's rhetorical culture (from practical experience) 60
Dychenko T., Chaychenko N. Peculiarities of motivation of foreign students to studying Chemistry at the Preparatory Department 66
Dubinina O. Didactic principles of industrial training of future auto mechanics in the centers of vocational education 73
Yeremenko O. Theoretical and methodological guidelines for the preparation of specialists of music-pedagogical profile 81
Zakharova V. The development of students' analytical skills to differentiate between various techniques used in literature while analyzing Lina Kostneko's poetry 87
Lavrenova M., Lalak N. Training of primary school teachers for the Ukrainian language lessons in an inclusive learning environment 94
Mantulenko S. Methodological aspects of formation of the future geography teachers' readiness for specialized education of senior pupils 102
Nyshchak I. Formation of the future technology teachers' engineering-graphic skills as a psychological and pedagogical problem 110
Nosachenko T. Cultural aspect of future art teachers' practical training 118
Rateeva V. Formation of future psychologists' readiness for using means of art therapy in professional activities: practice-oriented aspects 125
Rebrova O. Informal constituent in the structure of organizational-methodological system of the future choreography teacher's training 132
Saienko N. Corpus-based approach in language acquisition at the technical university 142
Spirina T. Formation of professional and ethical qualities of future specialists of social sphere 151
Teslenkov A. Diagnostics of professional self-organization of future physical education teachers 156

Shkola A. The results of experimental verification of the effectiveness of the methodological training system of theoretical physics at the Pedagogical University 163
Shokirova Z. Formation of professional skills of teachers by means of traditional fine art ornament symbols. 172

SECTION III. PROBLEMS OF THEORY OF EDUCATION

Boguta V. Formation of primary school children's choreographic creative abilities as psychological and pedagogical problem 181
Vorona V. The state of pupils' health and their motivation for lessons of physical culture at school 190
Hvozdetska S., Rybalko P., Prokopova L. Increasing the level of physical preparedness of the primary school age children based on the use of individual tasks 197
Derevyanko T. Pedagogical conditions of forming teacher's research culture at school 204
Kendzor P. The main principles of policultural education organization in the school pedagogical system 213
Kovalenko A. Instrumental (guitar) education as an object of scientific study 221
Korotun O. Clouds oriented learning management system CANVAS 230
Kurach M. The psychological and pedagogical requirements for the profession of technology teacher in the context of art and design preparation 240
Lazorenko S., Chkhaylo M., Romanova V. Psycho-emotional preparation of single combats in sport of highest achievements 248
Liubarets V. The peculiarities of socialization of a young leader of civil society 256
Nelipovich V. Labmade equipment for exploring liquid crystal twist-effect at the comprehensive school 263
Oliinyk O. Modern scientific approaches to defining the essence of functional skills of younger learners 275
Oraniuk B. Age peculiarities of teenagers in the context of informational culture formation in network communication 283
Prikhodko V. Physical training activity. The habit of physical training. Physical training activities of individuals 293
Rozhko I. The question of the personality's musical memory typology 305
Semenov O. Structural and functional model of the content of out-of-school educational establishment activity on the early formation of the preschooler's creatively directed personality 313
Tymoshenko N. Professional self-organization as a means of improving professional competence of social teachers 322
Churychkanych I. The use of Hamblin's method and divergent maps at the English lessons. 327
Shumsky A. The structure of psychological mechanism of forming foreign language capacity. 334
Yahognikova V. Factors of innovative orientation of the comprehensive school upbringing process formation 342

SECTION IV. PROBLEMS OF HISTORY OF EDUCATION AND PEDAGOGIES

Bugrii V. Professional teacher education in Sumy region (the second half of the 40-ies – 50-ies of the XX century).. 349

Iovenko L. I. Spiritual deed of the personality in Shevchenko's poem "Neophyte" and its interpretation in the Soviet textbooks 356
Kravchenko I. Historical-pedagogical aspects of special education development in Ukraine 364
Pryschepa S. Main trends of forming national education systems 371

SECTION V. PROBLEMS OF COMPARATIVE EDUCATION

Budanova L. Monitoring of basic knowledge quality for students training in specialty "Pharmacy" in higher educational establishments of Eastern Europe.....377
Hrynenko D. Alternative Methods of Assessment of the Schoolchildren's Foreign Languages Awareness in the United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland. 384
Kobiyk Y. The trends of higher education reforming: Australian experience 390
Mozolev O. Organizational-content basis of public authorities activity on the development of education in the sphere of physical culture and sport in Poland.....396
Terokhina N. Preparation of adult educators: the american context 405
Chyrva A. Curriculum internationalization on the example of Australian universities. 412

Міністерство освіти і науки України
Сумський державний педагогічний університет
імені А. С. Макаренка

Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : наук. журнал / голов. ред. А. А. Сбруєва. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2016. – № 1 (55). – 428 с.

ISSN 2312-5993 Key title: Pedagogični nauki: teoriâ, istoriâ, innovacijni technologiï Abbreviated key title: Pedagog. nauki: teor. istor. innov. tehnol.

Комп'ютерне складання та верстання: І. А. Чистякова

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу
масової інформації
КВ № 15795 – 4267Р від 27.10.2009 р.

Підписано до друку 25.01.2016.
Формат 60х84/16. Гарн. Calibri. Папір офсет. Друк ризогр.
Ум. друк. арк. 20,89. Тираж 300 пр. Вид. № .

Журнал надруковано на обладнанні
СумДПУ імені А. С. Макаренка
Адреса редакції, видавця та виготовлювача:
вул. Роменська, 87, м. Суми, 40002,
СумДПУ імені А. С. Макаренка

Свідоцтво про внесення до Державного реєстру
суб'єктів видавничої справи
серія ДК № 231 від 02.11.2000