



Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України
Сумський державний педагогічний університет
імені А. С. Макаренка

Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології

Науковий журнал
Виходить вісім разів на рік

Заснований у листопаді 2009 року
№ 7 (25), 2012

Суми
СумДПУ імені А. С. Макаренка
2012



УДК 371

Засновник, редакція, видавець і виготовлювач
Сумський ДПУ імені А. С. Макаренка
Друкується згідно з рішенням вченої ради Сумського державного
педагогічного університету імені А. С. Макаренка (протокол від 24.09.2012 № 2)

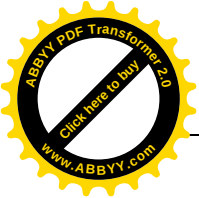
Редакційна колегія:

А. А. Сбруєва – доктор педагогічних наук, професор (головний редактор);
Б. В. Год – доктор педагогічних наук, професор;
О. В. Єременко – доктор педагогічних наук, професор;
О. В. Лобова – доктор педагогічних наук, доцент;
О. В. Михайличенко – доктор педагогічних наук, професор;
Г. Ю. Ніколаї – доктор педагогічних наук, професор;
О. І. Огієнко – доктор педагогічних наук, професор;
В. І. Статівка – доктор педагогічних наук, професор;
В. О. Цикін – доктор філософських наук, професор;
Н. Н. Чайченко – доктор педагогічних наук, професор;
А. І. Кудренко – кандидат педагогічних наук, професор;
М. О. Лазарєв – кандидат педагогічних наук, професор;
Т. О. Лоза – кандидат педагогічних наук, професор;
О. Г. Козлова – кандидат педагогічних наук, професор;
Л. В. Корж-Усенко – кандидат педагогічних наук, доцент;
О. В. Листопад – кандидат педагогічних наук, доцент;
О. М. Полякова – кандидат педагогічних наук, доцент;
О. С. Чашечнікова – доктор педагогічних наук, доцент;
М. А. Бойченко – кандидат педагогічних наук (відповідальний секретар)

Затверджено президією ВАК України як
фаховий журнал з педагогічних наук
(Бюлетень ВАК України, 2010 р., № 6)

У журналі відображено результати актуальних досліджень з питань теорії і практики збереження і зміцнення здоров'я дітей, підлітків і молоді в дошкільних, загальноосвітніх, позашкільних, професійно-технічних та вищих навчальних закладів.

© СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2012



РОЗДІЛ І. МЕТОДОЛОГІЧНІ ТА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ КОНЦЕПЦІЇ РОЗВИТКУ І САМОРЕАЛІЗАЦІЇ МАЙБУТНЬОГО І ДІЮЧОГО ПЕДАГОГА

УДК 378.14: 37.015.2

Н. Б. Грицай

Міжнародний економіко-гуманітарний університет
імені академіка Степана Дем'янчука

МЕТОДИЧНА КУЛЬТУРА ЯК ВАЖЛИВИЙ КОМПОНЕНТ СИСТЕМИ МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ БІОЛОГІЇ

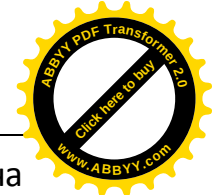
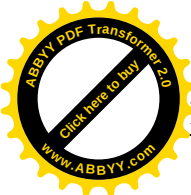
У статті на основі аналізу наукової літератури розкрито сутність понять «професійна культура», «педагогічна культура» і «методична культура», проаналізовано структуру методичної культури, з'ясовано значення формування методичної культури у процесі методичної підготовки майбутніх учителів біології, їх професійного становлення у вищому навчальному закладі.

Ключові слова: методична підготовка, професійна культура, педагогічна культура, методична культура, методична компетентність, методика навчання біології.

Постановка проблеми. В умовах модернізації вищої освіти в Україні особливі вимоги висувуються до особистості педагога як носія суспільних знань і цінностей культури, гаранта оновлення сучасної школи. Сьогодні учитель поставлений в ситуацію методичного вибору, яка передбачає високий рівень відповідальності під час прийняття методичних рішень, що виявляються в проектуванні педагогічної діяльності, самостійному пошуку і грамотному визначенні ефективних форм, методів і технологій навчання, критичному аналізі своєї педагогічної діяльності, впровадженні авторських програм, проведенні дослідницької роботи та ін.

Вища педагогічна школа має стати школою професійного та духовного формування особистості майбутнього вчителя, забезпечити успішне проходження кожним студентом власної траєкторії професійного становлення. Важливе значення у цьому процесі має методична діяльність майбутніх учителів, яка реалізується шляхом розвитку методичної культури студентів і зумовлює ефективне вирішення нагальних питань навчання та виховання.

Аналіз актуальних досліджень. Ідеї формування професійно-педагогічної культури представлено в працях таких видатних вітчизняних і зарубіжних педагогів, як Я. Коменський, К. Ушинський, Б. Грінченко, В. Сухомлинський, А. Макаренко та ін. Теоретико-методологічні засади формування педагогічної культури досліджували В. Бенін, Є. Бондаревська, В. Гриньова, М. Верб, І. Зязюн, Т. Іванова, Н. Ничкало, Н. Сєдова, П. Щербань та ін.



Об'єктом вивчення науковців була педагогічна культура викладача (А. Барабаншиков, І. Ісаєв, Т. Ісаєва, Н. Шеховська та ін.), учителя (З. Абросимова, Л. Бондар, Р. Мільруд, Л. Ковальчук, І. Колмогорова, І. Микитюк, Ю. Сенько, В. Сластьонін та ін.), майбутнього вчителя (Т. Белоусова, В. Гриньова, Л. Заніна, О. Маштакова, Є. Бондаревська, Г. Звездунова, М. Євдокимова, О. Кривильова, Р. Шерайзіна та ін.).

Проблема методичної культури педагога знайшла своє відображення у працях І. Новік, В. Сластьоніна, Л. Плеханової, зокрема методична культура майбутніх учителів математики (І. Новік), початкових класів (І. Артем'єва, Т. Бережна, А. Карачевцева), іноземної мови (О. Бігич) та ін. Проте на сьогодні нам не відомі наукові пошуки, предметом вивчення яких була б методична культура майбутніх учителів біології.

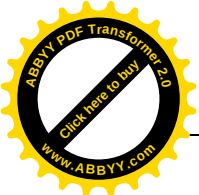
Мета статті – розкрити сутність поняття «методична культура» в контексті методичної підготовки майбутніх учителів біології в умовах вищого навчального закладу.

Виклад основного матеріалу. В Українському педагогічному словнику С. Гончаренка зазначено, що «культура (від лат. cultura – «виховання», «освіта», «розвиток») – це сукупність практичних, матеріальних і духовних надбань суспільства, які відображають досягнутий рівень розвитку суспільства і людини. У вузькому значенні культура – це сфера духовного життя суспільства, що охоплює насамперед систему виховання, освіти, творчості, а також установи й організації, що забезпечують функціонування цих систем. Водночас під культурою розуміють рівень освіченості і вихованості людини, а також оволодіння певною галуззю діяльності» [4, с. 182].

Результати наукового пошуку дали підстави зробити висновок, що існує культура загальна та професійна, які певною мірою притаманні кожному фахівцю, у будь-якій сфері діяльності, адже людині необхідні і культура мислення, і культура спілкування, і культура емоцій, і культура стосунків, і культура поведінки, і культура праці, і культура зовнішнього вигляду та ін.

Поняття «професійна культура вчителя» і «професійно-педагогічна культура» не є тотожними, оскільки професійна культура складається із загальної (базової) культури особистості та професійно-педагогічної культури.

Н. Мазур трактує професійну культуру вчителя як «інтеграційну якість особистості педагога-професіонала, умову та передумову результативної педагогічної діяльності, складне особистісне новоутворення, що інтегрує рефлексивну культуру, професійну компетентність, педагогічну майстерність, здатність до науково-дослідної діяльності, спрямованої на професійне самовдосконалення та самореалізацію» [8, с. 14].

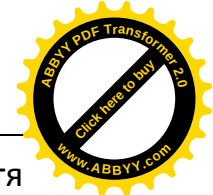
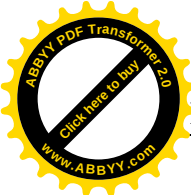


Л. Заніна та О. Маштакова запропонували таке визначення: «Професійна педагогічна культура майбутнього вчителя в безперервній системі освіти – це цілісна система загальнолюдських педагогічних цінностей, творчих способів педагогічної діяльності і професійної педагогічної поведінки, в основі яких закладено готовність до безперервного професійного й особистісного саморозвитку та самоосвіти протягом усього життя» [5, с. 51]. Дослідниці виокремили найбільш важливі класичні компоненти цієї системи: гуманістичну педагогічну позицію; професійно-особистісні якості вчителя (емпатія, толерантність, креативність, здатність до рефлексії та ін.); фундаментальні професійні знання та професійні вміння; досвід творчої діяльності [5].

Аналіз наукових джерел дає можливість стверджувати, що вчені виокремлюють різні види професійно-педагогічної культури. Так, О. Бігич зауважила, що розрізняють вісім видів професійної культури, серед яких методична культура вчителя є стрижнем, на який нанизані всі інші види культур, своєрідною лупою, через яку фокусується вся його освіта, формою, в якій матеріалізується професіоналізм учителя [3, с. 129].

Підтримуємо думку А. Карачевцевої про те, що категорія «методична культура» є системоутвірним елементом методичної освіти майбутнього вчителя [7]. Місце методичної культури серед інших видів культури можна показати у вигляді своєрідного логічного ланцюжка: «культура» – «професійна культура» – «педагогічна культура» – «методична культура».

Оригінальною є думка Р. Мільруда про те, що методична культура – це сукупність норм, компетенцій і відношень, які наявні в учительському співтоваристві, що стабільно диференціюються на «своїх» і «чужих» у професії, а також зумовлюють супротив чужим педагогічним інноваціям [9, с. 116]. Однак у контексті пропонованого дослідження цінним для нас є визначення вченим індивідуальної методичної культури. За словами Р. Мільруда, у такому випадку навчальна діяльність учителя відрізняється своїм власним новаторським «почерком». Дослідник наводить приклад, що для індивідуальної методичної культури педагога можуть бути характерні особливі знахідки вдалих способів навчання школярів мистецтва написати гарне есе, успішно виконати завдання мовного тесту, оволодіти комунікативними стратегіями усного спілкування, навчитися читати і слухати з розумінням та ін. На переконання Р. Мільруда, якщо індивідуальна методична культура вчителя становить інтерес для інших професіоналів, то організовують обмін педагогічним досвідом, тобто «діалог культур» у професії [9, с. 117].



Розглянемо погляди різних учених щодо трактування поняття «методична культура». Так, О. Коваленко, М. Криловець, Н. Морзе та інші дослідники вважають, що методична культура – це сформованість загальних, спеціальних та конкретних методичних умінь, які спираються на знання, набуті під час вивчення конкретного предмета (математика, фізика, біологія та ін.), педагогіки, психології, методики викладання предмета і пов'язані з викладанням цього предмета в системі освіти.

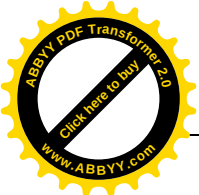
А. Карачевцева розкриває методичну культуру вчителя як інтегративне особистісне утворення, діалектичну єдність загального, особливого і одиничного, де загальним є культура особистості, що інтегрує в собі загальнолюдські цінності, соціальні норми, ставлення і способи діяльності. Як особливе вона містить у собі специфічність професії, а як одиничне – методична культура є індивідуально своєрідним способом створення вчителем навчальної ситуації, у якій його ідея стає в учнів предметом пошуку [7, с. 18].

Науковець І. Артем'єва визначає методичну культуру вчителя як «інтегративну характеристику його загальної та професійної культури, що дає змогу в процесі викладання навчальних предметів повною мірою реалізовувати пізнавальні, виховні і розвивальні можливості навчання, а також брати активну участь в інноваційній діяльності освітнього закладу» [1, с. 61].

О. Зубков зауважує, що методична культура може слугувати інтегрованим показником ефективності роботи вчителя і тлумачить її як вищу форму активності і творчої самостійності, як стимул та умову вдосконалення навчального процесу, як передумову для виникнення нових методичних ідей та шляхів їх вирішення. Погоджуємося з ученим у тому, що методична культура вчителя виступає як суб'єктний аспект його професійної діяльності, як здатність інтерпретувати узагальнений методичний досвід і використовувати його у своїй діяльності [6, с. 11]. До того ж, Г. Абросимова, В. Бенін, І. Ісаєв, Н. Седова та інші дослідники вважають, що методична культура формується за умови максимального вияву творчості.

Т. Бережна запропонувала таке тлумачення поняття: «Методична культура – інтегративна якість особистості, що представлена сукупністю мотивів, цінностей, знань і оптимальних поєднань технологій оперування педагогічними об'єктами в багатопредметній педагогічній дійсності, виконання рефлексивних дій, що реалізуються в професіоналізмі вчителя [2].

Методична культура виявляється в особливому стилі діяльності під час навчально-виховного процесу, що потребує індивідуально-творчого підходу до формування методичної культури кожного студента.



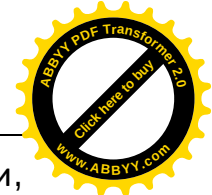
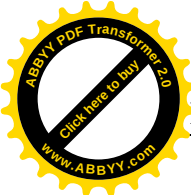
Л. Плеханова додає, що методична культура – це соціально-професійна характеристика педагога, що забезпечує високий рівень його професійної діяльності, методичне осмислення педагогічних засобів, які він використовує у навчальному процесі, і сприяє створенню та засвоєнню нових педагогічних цінностей і технологій [10].

Структура методичної культури майбутнього вчителя у наукових дослідженнях визначена по-різному:

- мотиваційно-ціннісний, діяльнісний, когнітивний і особистісно-творчий компоненти (Т. Бережна, Л. Плеханова);
- ціннісно-смісловий, технологічний і особистісно-творчий компоненти (А. Карачевцева);
- знання про всі компоненти навчального процесу (мету, засоби, об'єкт, результат, прийоми, про себе самого як вчителя), досвід здійснення прийомів професійної діяльності (репродукція культури), творчість як перетворення і перенесення прийомів навчання (продукція нового у навчанні), емоційне ставлення до професійної діяльності (Є. Пассов, І. Артем'єва);
- знання про освітній процес та про себе як вчителя, навички виконання методичної діяльності щодо навчання, освіти, виховання і розвитку школярів, вміння реалізовувати професійні функції учителя, а також бажання бути вчителем (О. Бігич);
- знання, на яких ґрунтується процес навчання біології відповідно до гуманістичної орієнтації (методична освіченість), обізнаність в актуальних проблемах навчання біології та їхньому вирішенні (методичний кругозір), становлення стилю мислення, орієнтованого на оптимальну організацію процесу навчання учнів біології, спрямованого на їхній розвиток (методичне мислення), набуття досвіду прийняття методично грамотних рішень (методичний досвід) (Л. Орлова).

Формування методичної культури – важливий етап у процесі методичної підготовки майбутнього вчителя біології, його професійного становлення.

За словами Л. Плеханової, методична культура ґрунтується на методичній компетентності, гуманістичній особистісній позиції педагога, системі його ціннісних орієнтацій і переконань, сучасному педагогічному мисленні і розвинутих творчих здібностях. Професійне становлення педагога дослідниця відобразила як подолання певних щаблів у «ієрархічних сходах»: «методична грамотність» – «методична компетентність» – «методична культура» [10].



Т. Бережна, характеризуючи розвиток методичної культури, обґрунтувала поетапний професійно-методичний розвиток учителя шляхом формування у нього методичної грамотності, методичної компетентності, методичної креативності, методичного самовдосконалення і майстерності [2]. А. Карачевцева додає, що критеріями сформованості методичної культури майбутнього вчителя є технологічно-методична готовність, розвиток методичного мислення і особистісний розвиток майбутнього вчителя [7].

Попри деяку суперечливість думок учених, методичну культуру можна вважати найвищим рівнем у методичній підготовці студентів. Методична культура формується паралельно з майстерністю, мистецтвом викладання, але сутність її полягає в узагальненні, осмисленні особисто педагогічного досвіду й переходу на вищий рівень професіоналізму. Саме на ґрунті методичної культури відбувається професійне становлення майбутнього педагога.

На наш погляд, слушною є думка О. Зубкова про те, що методична культура – це і майстерність, і мистецтво, зумовлені індивідуальністю вчителя, умінням формувати та розвивати знання, зацікавити учнів наукою [6, с. 16].

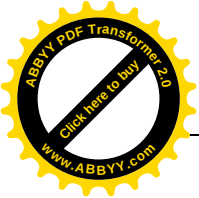
Висновки. Таким чином, завдання методичної підготовки майбутніх учителів біології, яка здійснюється, насамперед, під час вивчення «Методики навчання біології» та інших педагогічних і спеціальних методичних дисциплін, – допомогти студентів сформувати свою методичну культуру, зрозуміти її специфіку, постійно працювати над саморозвитком і самовдосконаленням індивідуальної методичної культури. Методична культура стає виявом учителем власного «Я» у професійній діяльності.

Саме той учитель біології, який відзначатиметься високим рівнем методичної культури, що поєднуватиме методичну грамотність, методичну компетентність, методичне мислення, методичну творчість і здатність до постійного самовдосконалення, зможе забезпечити якісну біологічну освіту учнів у сучасній загальноосвітній школі.

Завданнями подальших досліджень передбачено уточнення компонентів системи методичної підготовки майбутніх учителів біології і простеження взаємозв'язків між ними.

ЛІТЕРАТУРА

1. Артемьева И. Н. Формирование методической культуры будущих учителей начальных классов в контексте вузовской подготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Артемьева Ирина Николаевна. – Великий Новгород, 2004. – 172 с.



2. Бережная Т. Н. Формирование инновационной методической культуры учителя начальных классов в процессе профессиональной подготовки в вузе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Бережная Татьяна Николаевна. – Ставрополь, 2010. – 211 с.
3. Бігич О. Б. Передумови та складники системи методичної освіти майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи / О. Б. Бігич // Вісник Житомирського педагогічного університету. – Житомир : ЖДПУ ім. І. Франка, 2003. – Вип. 12. – С. 129–132.
4. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
5. Занина Л. В. К проблеме профессиональной культуры будущего специалиста в системе непрерывного педагогического образования / Л. В. Занина, Е. Н. Маштакова // Начальная школа : плюс до и после. – 2003. – № 9. – С. 50–54.
6. Зубков А. Л. Развитие методической компетентности учителей в условиях модернизации общего образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / А. Л. Зубков. – М., 2001. – 22 с.
7. Карачевцева А. П. Формирование методической культуры учителя начальных классов на первой ступени педагогического образования : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Карачевцева Алла Павловна. – Курск, 2003. – 191 с.
8. Мазур Н. Зміст професійної культури викладача вищої школи / Н. Мазур // Рідна школа. – 2007. – № 4. – С. 12–14.
9. Мильруд Р. П. Культура как содержание обучения, объект тестирования и характеристика обучающей деятельности / Р. П. Мильруд, И. Р. Максимова // Вестник Томского государственного университета. – 2012. – № 1 (17). – С. 109–119.
10. Плеханова Л. А. Развитие методической культуры преподавателя учреждения дополнительного профессионального образования [Электронный ресурс] / Л. А. Плеханова // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 2. – Режим доступа:
www.science-education.ru/102-5887

РЕЗЮМЕ

Н. Б. Грицай. Методическая культура как важный компонент системы методической подготовки будущего учителя биологии.

В статье на основе анализа научной литературы раскрыта сущность понятий «профессиональная культура», «педагогическая культура» и «методическая культура», проанализирована структура методической культуры, выяснено значение формирования методической культуры в процессе методической подготовки будущих учителей биологии, их профессионального становления в высшем учебном заведении.

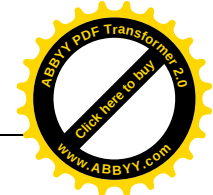
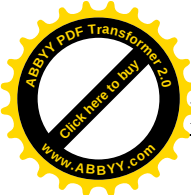
Ключевые слова: методическая подготовка, профессиональная культура, педагогическая культура, методическая культура, методическая компетентность, методика обучения биологии.

SUMMARY

N. Grytsai. Methodological culture as important component of methodological preparation system of a future biology teacher.

The article reveals the essence of concepts «professional culture», «pedagogical culture» and «methodical culture», analyzed the structure of the methodical culture, defines the importance of forming the methodical culture in the methodical training of teachers of biology in high school.

Key words: methodological training, professional culture, pedagogical culture, culture methodology, methodological competence, methods of teaching biology.



Г. І. Ломакіна

Донецького обласного інституту
післядипломної педагогічної освіти

ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКИХ ЦІННОСТЕЙ У СТАРШОКЛАСНИКІВ: КРИТЕРІЇ ЇХ СФОРМОВАНOSTІ

У статті розкрито поняття «цінності», «громадянськість», «громадянські цінності». Розглядаються засади формування громадянських цінностей старшокласників у контексті науково-педагогічного категорійно-понятійного поля, з точки зору особистісно орієнтованого підходу, соціологічного та соціокультурного аспекту. Представлено критерії й показники сформованості громадянських цінностей у старшокласників.

Ключові слова: цінності, громадянські цінності, громадянськість, громадянське суспільство, особистісно орієнтований підхід, соціокультурний аспект.

Постановка проблеми. Становлення та розвиток громадянського суспільства в усі часи й для всіх держав були складним і суперечливим процесом. На сучасному етапі формування українського суспільства постає завдання активізації громадянського виховання та «гостра потреба у визначенні основних засад, цілей, напрямів, змісту, форм і методів громадянського виховання, які цілеспрямовано та ефективно забезпечували б процес розвитку і формування громадянина» [1]. Державі необхідна особистість, здатна до демократизації суспільного життя на засадах рівності, взаємної відповідальності й почуття власної гідності, зі сформованою системою громадянських цінностей, «тобто особистість, у якій органічно поєднуються високі моральні чесноти, громадянська зрілість, патріотизм, професійна компетентність, самоактивність, творчі начала, потреба у самовдосконаленні, почуття обов'язку та відповідальності перед суспільством, Батьківщиною» [1].

Аналіз актуальних досліджень. У кризові для суспільства періоди підлітки виявляються, як відзначають В. Алексєєв, Б. Волков, І. Кон, соціально нестійкими, морально не підготовленими й не захищеними. Сучасні підлітки відчують гостру кризу у процесі формування їх ціннісних орієнтацій. Передусім, це виявляється у відсутності у більшості з них базових цінностей (сенс життя, поняття про життя, духовність, патріотизм і багато чого іншого) [2, 103]. Це впливає на становлення в них такої риси суб'єкта громадянського суспільства, як громадянськість, яка є багатоаспектним поняттям. У «Концепції громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності» громадянськість визначається як «фундаментальна духовно-моральна якість, світоглядна і

психологічна характеристика особистості, що має культурологічні засади» [1]. Такі характеристики громадянськості свідчать про визначальну роль світогляду особистості, на основі якого формується система її ціннісних орієнтацій, поглядів, переконань.

Мета статті – розкрити поняття «цінність», «громадянськість», «громадянські цінності», розробити критерії та показники сформованості громадянських цінностей у старшокласників.

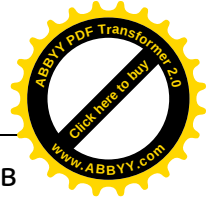
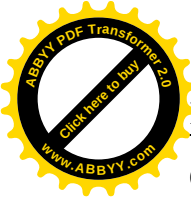
Виклад основного матеріалу. Учені розглядають громадянське суспільство як якісну характеристику розвитку людської спільноти, регулятором самовиявлення й реалізації потреб та інтересів вільних індивідів через систему відносин; як сферу спілкування й солідарності, самоорганізації та самоврядування вільних індивідів. Тобто, громадянське суспільство утворюють лише вільні та рівні індивіди, зорієнтовані на громадські справи. Формуванню сфери громадського життя та громадської думки у такому суспільстві сприяє наявність публічного простору, засобів і центрів комунікації, зорієнтованість на громадські інтереси та публічну політичну діяльність, наслідком якої є кооперація й солідарність між людьми, спілкування на засадах взаємної довіри та співробітництва.

Стан громадянського суспільства залежить від рівня забезпечення свободи особи й особистої ініціативи, її відповідальності за наслідки власної діяльності та здатності до громадського співробітництва заради індивідуальної та спільної вигоди й громадянського миру.

Існування у суспільстві певного типу особистості, яку відрізняють, з одного боку, високий рівень індивідуальної автономії відносно соціуму взагалі, до державної влади, з іншого – здатність до конструктивної соціальної взаємодії з іншими людьми в ім'я спільних інтересів, цілей і цінностей, виступає обов'язковою умовою функціонування громадянського суспільства.

Однією з ознак громадянського суспільства Б. Волков визначає те, що воно складається із суб'єктів – вільних і рівноправних громадян, яким притаманна певна система цінностей, де «цінності – це духовні й матеріальні феномени, що мають особливий сенс і виступають мотивом діяльності людини» [2, с. 84].

Сьогодні життєві цінності утворюються, в основному, стихійно, під впливом найрізноманітніших чинників. Роль їх ціннісного впливу на формування громадянських цінностей мінімальна. Для людини цінністю є все, що має для неї певну значущість, особистісний або суспільний сенс [4, с. 468]. «Всесвітня енциклопедія філософії» розкриває поняття «цінність» як «уявлення про те, що є святим для людини, групи, колективу,



суспільства в цілому, переконання та преференції людини, втілені в поведінці. Ціннісні орієнтації задають загальну спрямованість інтересам і спрямуванням особи; ієрархію індивідуальних переваг і зразків, цільову й мотиваційну програми, рівень домагань і престижних переваг, уявлення про належне й механізми селекції за критеріями значущості, міру готовності та рішучості (через вольові компоненти) шляхом реалізації власного проекту життя» [3, с. 1199].

Існує три підходи до самого визначення поняття «цінності»: як до соціальної проблеми (Т. Бутківська); як до психологічної проблеми (І. Бех, Г. Ващенко); як до педагогічної проблеми (П. Ігнатенко, О. Вишневський).

Предметами дослідження О. Вишневського, І. Лебідь, О. Сухомлинської є проблеми громадянських цінностей у контексті науково-педагогічного категорійно-понятійного поля. Нерозробленість сучасного термінологічного поля багатьох галузей педагогіки О. Сухомлинська пояснює передусім різними підходами авторів до тлумачення процесів, що визначаються певними категоріями, а також суперечливістю складових тієї чи іншої дефініції [6, с. 8].

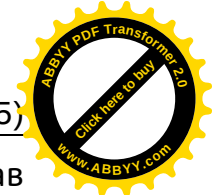
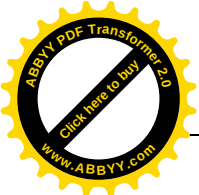
Учені Г. Балл, І. Бех, Ю. Завалевський аналізують процес формування громадянських цінностей з точки зору особистісно орієнтованого підходу. Існують також технологічний, діяльнісний та аксіологічний підходи.

У наукових доробках В. Вугрич, М. Головатого розглядаються соціологічні засади формування громадянських цінностей. Формування змін у свідомості людини, пов'язаних з почуттям громадянства, можливе лише за врахування психолого-педагогічних аспектів виховання громадянських цінностей (П. Ігнатенко, К. Чорна).

Соціокультурний аспект формування громадянських цінностей старшокласників висвітлений у працях І. Єрмакова, О. Киричука, Л. Сохань та ін.

Важливим для теоретичного аналізу проблеми формування громадянських цінностей є вивчення зарубіжних досліджень А. Анастасі, Р. Арона, А. Токвіля, П. Уайт та ін. Досвід формування громадянських цінностей знайшов відображення у наукових працях В. Веселової, В. Пилипівського, М. Рагозіна та ін.

Розвиток стійкого комплексу суспільно значущих особистісних якостей громадянина як суб'єкта громадянського суспільства базується на формуванні громадянських цінностей. Тому необхідно визначити, що ми зараховуємо до цього поняття і які основні компоненти громадянських цінностей маємо виділити.



Аналіз наукових досліджень Є. Головахи, О. Ковалерова, П. Уайт дав змогу виділити наступні компоненти громадянських цінностей або так звані групи, що створюють систему цінностей:

- соціальні надії;
- соціальна впевненість;
- громадянська мужність;
- громадянська самоповага;
- громадянська самооцінка;
- громадянська довіра.

Соціальні надії є спільними для всіх громадян і відіграють важливу роль у структуруванні соціального досвіду людини. Тому у процесі позакласної роботи педагогу-вихователю необхідно надати старшокласникам реалістичне уявлення про існуючі в суспільстві соціальні проблеми й довести перспективність намірів держави розв'язати їх. На етапі формування соціальної впевненості старшокласники усвідомлюють цінності громадянського суспільства, вважають їх важливими і прямо чи опосередковано підтримують їх. Готовність старшокласників до виконання своїх громадянських обов'язків, їх уміння піклуватися про добробут інших людей є проявом громадянської мужності, але при цьому їм необхідна громадянська самоповага, тобто уявлення про себе як про доброчесну людину, яка має право вимагати до себе ставлення як до рівної з іншими співгромадянами. Внутрішня впевненість у тому, що людина має соціально адекватні життєві цілі і здатна досягати їх, характеризує спроможність молодшої людини до самооцінки.

На основі вищевикладеного, ми визначаємо **громадянські цінності старшокласників** як сукупність способів і критеріїв, на базі яких здійснюється оцінювання явищ суспільного життя, що закріплюються у суспільній свідомості суб'єкта шляхом цілеспрямованого системного впливу (громадянської освіти та громадянського виховання), а саме такі:

- громадянський обов'язок,
- громадянська совість,
- громадянська відповідальність,
- повага до громадянських прав і обов'язків,
- громадянська свідомість, потреба у громадянських діях і вчинках,
- повага до законів держави,
- почуття патріотизму,
- почуття інтернаціоналізму,
- етнічна толерантність,

- почуття особистої свободи,
- громадянська честь і гідність,
- політична культура,
- громадянська активність,
- громадянська свідомість,
- громадянська поведінка.

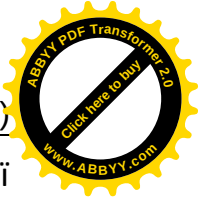
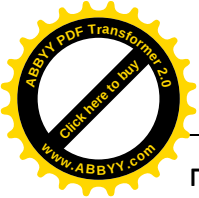
Зазначені громадянські цінності є складовими системи цінностей, що складається з шести груп (компонентів), які ми згадували вище. Сформованість громадянських цінностей старшокласників характеризують наступні критерії: *проектувально-цільовий, когнітивний, діяльнісний, самоактуалізаційний*.

Проектувально-цільовий критерій передбачає формування готовності старшокласника до громадянської діяльності, а саме – уміння проектувати власну систему громадянських цінностей та співвідносити їх з власною життєвою перспективою. Крім того, він має самостійно ухвалювати рішення щодо пріоритетності громадянських цінностей. Ознаками цієї групи є здатність виділяти суспільні пріоритети й цілі громадянської життєдіяльності; вміння проектувати суспільно спрямовані зміст та власну поведінку відповідно до вимог громадянського суспільства. До проектувально-цільового критерію належить ще один показник – бажання формувати соціальні надії, розуміння перспективності громадянського розвитку українського суспільства.

Виявлення громадянської компетентності, здатності критично осмислювати різні підходи та концепції громадянського розвитку включає в себе когнітивний компонент. Його показниками є усвідомлення значущості громадянських цінностей, їх емоційно-психологічне сприйняття; формування соціальної упевненості, що виражається в особистісній переконаності щодо необхідності діяти відповідно до обраної системи громадянських цінностей; виражений інтерес до проблем розвитку громадянського суспільства.

Діяльнісний критерій націлений на формування у старшокласника власної громадянської позиції та вироблення правової громадянської поведінки. Показниками діяльнісного критерію є вміння оцінювати свою позицію на основі власної інтерпретації громадянських цінностей у макро- та мікросоціумі; виробляти ціннісне ставлення до вчинків і поведінки відповідно до громадянських ідеалів і суспільних норм; готовність своєчасно виконувати громадянські обов'язки у повсякденній життєдіяльності.

Здатність старшокласника до самопізнання своєї громадянської позиції та формування потреби розвивати, вдосконалювати власні



громадянські цінності, набуття практичного досвіду громадянської поведінки визначає **самоактуалізаційний критерій**. Показниками цього критерію є готовність до громадянської діяльності; прагнення до громадянського саморозвитку, самовиховання; сформованість громадської самоповаги та самооцінки.

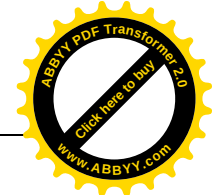
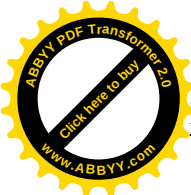
Критерії сформованості громадянських цінностей старшокласників характеризують рівень їх громадянської компетентності, дають змогу планувати та спрямовувати позакласну роботу з учнями старшої школи відповідно до запитів особистості, суспільства, держави та світу.

Висновки. Громадянське суспільство є культурним надбанням розвитку людства. Кожна нація, етнос складають свою певну групу культурних цінностей, що не є спонтанно створеною, – вона складається протягом усього періоду їх існування та виступає як відображення об'єктивної реальності. Таким чином, складається тип громадянського суспільства та взаємодії його суб'єктів. Сьогодні український соціум орієнтовано на сприйняття передусім цінностей громадянського суспільства, але за часів побудови незалежної держави та поглиблення кризових явищ виявились проблеми щодо формування ціннісних орієнтацій старшокласників. Тому є необхідність пошуку та впровадження нових підходів до позакласної діяльності старшокласників та форм її організації. У юнацькому віці формуються якості суб'єкта громадянського суспільства, саме в цей період необхідно приділити більше уваги тим формам, методам та прийомам роботи, які стимулюють самостійність, ініціативність, активність і відповідальність. Розуміння стимулюючого та спрямовуючого впливу громадянських цінностей на становлення особистості сприяє не лише розвитку людини, а й сучасних інтегративних процесів у суспільстві.

Наступним кроком є пошук дієвих форм і методів роботи щодо виховання громадянських цінностей у старшокласників, що допоможе їм подолати апатію, навчить здійснювати громадянську діяльність, розв'язувати соціальні проблеми.

ЛІТЕРАТУРА

1. Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності. МОНУ // Інформаційний збірник МОНУ. – 2000. – № 2. – С. 2-4.
2. Волков Б.С. Психология юности и молодости : учебник для вузов. – М. : Трикста, 2006. – 256 с.
3. Всемирная энциклопедия: Философия / Глав. науч. ред. и сост. А. А. Грицанов. – М. : Мысль, 2001. – 1550 с.
4. Немов Р. С. Психология: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений / Р. С. Немов : В 3 кн. – 4-е изд. – М. : Гуманит. изд. центр Владос, 2003. – Кн. 1: Общие основы психологии. – 688 с.
5. Сухомлинська О.В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем / О. В. Сухомлинська – К. : АПН, 2003. – 68 с.



РЕЗЮМЕ

Г. Ломакина. Формирование общественных ценностей у старшеклассников: критерии их сформированности.

В статье раскрыты понятия «ценности», «гражданственность», «гражданские ценности». Рассматриваются основы формирования гражданских ценностей старшеклассников в контексте научно-педагогического категорийно-понятийного поля, с точки зрения личностно ориентированного подхода, социологического и социокультурного аспекта. Представлены критерии и показатели сформированности гражданских ценностей у старшеклассников.

Ключевые слова: ценности, гражданские ценности, гражданственность, гражданское общество, личностно ориентированный подход, культурный аспект.

SUMMARY

G. Lomakina. Citizen values's forming of higher classes pupils: criteries of their forming.

In the article it is opened a conception «values», «citizenship», «civic values». It is considered principles of forming of civic values of senior pupils in the context of scientific pedagogical categorically conceptually field, from the point of view of personally oriented approach and socially cultured aspect. It is represented criteria's and indicators of civil value's forming in senior pupils.

Key words: values, civic values, citizenship, a civil society, civil society, personally oriented approach, socially cultural aspect.

УДК 159.922.8:379.83

Г. С. Мільчевська

Національний педагогічний
університет ім. М. П. Драгоманова

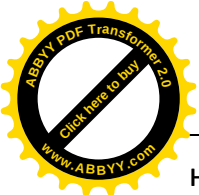
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ ПРОБЛЕМИ ОСОБИСТІСНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ СТАРШОГО ПІДЛІТКА

У статті розглядаються основні підходи щодо вивчення проблеми особистісної самореалізації старшого підлітка, розкривається зміст понять «самість», «самореалізація» та «особистісна самореалізація», визначаються межі та особливості старшого підліткового віку. Автор характеризує особистісну самореалізацію старшого підлітка як процес розвитку особистості за допомогою пізнання та розкриття власних уроджених здібностей, можливостей та якостей.

Ключові слова: особистісна самореалізація, самість, старший підліток, самоактуалізація, підходи до проблеми особистісної самореалізації старшого підлітка.

Постановка проблеми. Сучасні соціальні-економічні та політичні умови життя вимагають від молодшої людини прояву активної життєвої позиції, здатності до самоствердження та самореалізації, вміння використовувати свої вроджені здібності та можливості у досягненні певної мети.

Проблема самореалізації є однією з важливих проблем соціально-педагогічних наук. Особливого значення ця проблема набуває тоді, коли йдеться про життєдіяльність сучасного старшого підлітка. Це зумовлено,



насамперед, особливостями та специфічними новоутвореннями даної вікової категорії. Саме старший підлітковий вік є найбільш чутливим для самоствердження та самореалізації особистості. Він є перехідним періодом від дитинства до зрілості, а тому характеризується такими специфічними новоутвореннями, як почуття дорослості, бажання вести самостійний спосіб життя, потребою в самореалізації тощо.

Аналіз актуальних досліджень. Самореалізація особистості є проблемою міждисциплінарною та носить комплексний характер, адже окреслена проблема вивчається в руслі багатьох наук. Так, філософія самореалізації пов'язана з пошуком сенсу життя, виробленням та реалізацією власної життєвої стратегії. Сучасні вітчизняні вчені М. Ватковська, В. Муляр, Г. Нестеренко, Н. Юхименко звертають увагу на філософський вимір проблеми самореалізації особистості.

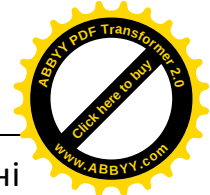
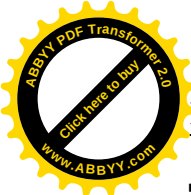
З точки зору психологічної науки, самореалізацію можна розглядати як «цілісне явище, яке виявляється на різних рівнях структурної організації психіки – від психофізичного до соціально-психологічного – і проявляється в контексті життєдіяльності» [3, с. 207]. Відомі зарубіжні психологи А. Адлер, А. Маслоу, Ф. Перлз, К. Роджерс, Е. Фром визначили самореалізацію як базову потребу особистості. Психологічні складові процесу самореалізації досліджено у працях вітчизняних учених О. Баришевої, П. Горностая, В. Гупаловської, В. Зарицької, М. Садової та ін.

Словник із педагогіки за редакцією Г. Коджаспирової визначає самореалізацію як процес: «найбільш повне виявлення особистістю своїх індивідуальних і професійних можливостей» [2, с. 301]. Сучасні вітчизняні педагоги Ж. Воронцова, С. Гармаш, Н. Громова, А. Ковальова, Н. Комісаренко, Л. Левченко досліджують особливості процесу самореалізації особистості підлітка та визначають цей віковий період як найбільш вдалий для розкриття та розвитку їх здібностей.

Мета статті – розкрити зміст поняття «особистісна самореалізація» та визначити основні підходи щодо вивчення проблеми особистісної самореалізації старшого підлітка.

Виклад основного матеріалу. Уперше, як зазначає Л. Коростильова, термін «самореалізація» (self-realization) наводиться у словнику з філософії та психології, виданому в 1902 р. в Лондоні, і трактується як «здійснення можливостей розвитку Я» [3, с. 8].

На думку С. Гармаш, самореалізацію особистості слід розглядати як «свідомий процес найбільш повного розкриття і зростання сутнісних сил людини в процесі багатогранної, вільної діяльності, який розгортається під



дією суперечностей між «Я»-ідеалом і «Я»-реальністю і має різні рівні свого становлення і розвитку» [1, с. 58]. Учена виділяє три групи умов, які впливають на процес самореалізації особистості дитини. По-перше, це умови, які залежать від характеру та змісту взаємодії суб'єктів навчально-виховного процесу. По-друге, умови, що характеризують соціальне мікросередовище, в якому функціонує дитина. По-третє, умови в залежності від формування особистісних якостей дитини [1, с. 70].

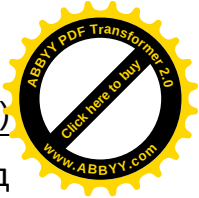
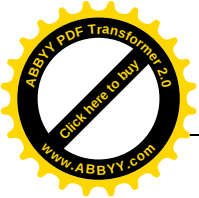
Як зазначає О. Савчук, особистісна самореалізація – це процес «знайдення, пізнання себе, і як наслідок – цього розвиток своїх особистісних можливостей та здібностей, зусиль у професійній діяльності, співтворчості, взаємодії, співдіяльності з іншими учасниками навчального процесу, збагачення особистісних і професійних сенсів діяльності і поведінки, задоволення спектру потреб, розкриття і посилення свободи індивідуального розвитку і творчості» [5, с. 236].

Особистісна самореалізація пов'язана, перш за все, з пошуком свого власного Я, пізнанням своїх можливостей, здатностей, талантів та реалізацією і втіленням їх у життя. Процес особистісної самореалізації старших підлітків ускладнюється специфічними новоутвореннями, які виникають у цьому віці, а саме: труднощами у встановленні контакту з іншими, бажанням бути самостійними у прийнятті рішень, різними видами протесту, пасивним способом життя, прагненням до самовизначення тощо.

Звернемося до міркувань В. Сухомлинського: «Природа підліткового віку криє в собі деякі труднощі, складності, суперечності. Підлітковий вік – це нова, особлива сходинка на шляху до моральної зрілості. Коли людина наближається до межі, яка відокремлює дитинство від отроцтва, вона повинна бачити себе, як у дзеркалі, у створених власними руками цінностях, в які вкладено часточку власного серця – любов до людей, натхнення працею» [7, с. 306].

Л. Божович виділяє дві фази підліткового віку. Протягом першої фази (12-15 років) змінюється ставлення дитини до світу та самої себе, під час другої фази (15-17 років) розвиваються процеси самопізнання та самовизначення. Другу фазу підліткового віку ще називають ранньою юністю [4, с. 414].

О. Скрипченко зазначає, що в розвинутих країнах світу останнім часом спостерігається тенденція до поступового збільшення тривалості підліткового періоду життя. За сучасними даними, він охоплює майже десятиліття – від 11 до 20 років. Але суб'єктивна середня тривалість підліткового віку в різних країнах коливається в діапазоні від 4 до 7 років і залежить від соціального становища молодшої людини і тривалості її освіти [6].



Отже, межі вікових періодів підлітків досить рухомі. Це залежить від усіх аспектів розвитку особистості – фізичного, соціального, розумового. Старший підлітковий або ранній юнацький вік, на нашу думку, охоплює період між 15–17 роками.

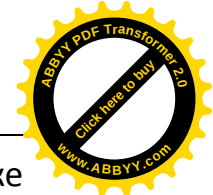
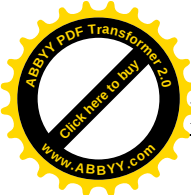
Аналізуючи проблему особистісної самореалізації старшого підлітка, ми зустрічаємося з поняттям «само» або «самість», яке було введено К. Юнгом для характеристики та опису найвищого піку особистісного зростання людини. У словнику з педагогіки за редакцією Г. Коджаспирової запропоновано таке тлумачення: самість – це «погляд людини на самого себе, заснований на минулому досвіді, даних теперішнього часу та очікуваннях майбутнього; це вираження загальної тенденції організму вести себе таким чином, щоб підтримувати та підсилювати себе» [2, с. 303].

Самість є невід’ємним компонентом людського потенціалу, який характеризується її індивідуальністю та неповторністю. Формування самості починається ще з самого народження, коли дитина знайомиться з навколишнім середовищем, робить перші кроки в пізнанні себе в цьому середовищі. Пізніше відбувається аналіз свого «Я» та відкриття потенційних можливостей через процеси саморозкриття, самовираження, саморозвиток, самоствердження та самореалізації.

Відомий американський психолог та філософ А. Маслоу розробив оригінальну концепцію самореалізації (автор використовував термін «самоактуалізація») та дослідив сутнісні характеристики цього явища. На думку вченого, всі самоактуалізовані люди залучені до якоїсь справи, вони віддані цьому процесу, і це є для них свого роду призначенням. Вони займаються своєю улюбленою справою, яка є для них покликанням долі, а тому зникає розподіл «праця-радість». Кожна людина присвячує своє життя пошуку певної цінності (красі, істині, справедливості тощо). Такі цінності автор називає буттєвими (Б-цінності). Вони входять у структуру самоактуалізації та виступають в якості потреб особистості (мета-потреби). У своїй статті «Самоактуалізація» (1967) А. Маслоу запропонував вісім шляхів, які приведуть людину до самоактуалізації:

1. Самоактуалізація передбачає повне та безкорисливе переживання з повним зосередженням та зануренням. Це момент, коли «Я» реалізує самого себе, тому потрібно повністю відкинути свої комплекси та сором’язливість.

2. Людина має представити своє життя як процес постійного вибору. Завжди є момент вибору: просування чи відступ. Самоактуалізація – це неперервний процес, який передбачає багаторазові окремі вибори, які або надають людині можливості росту та розвитку, або гальмують її життєве просування.



3. Поняття «самоактуалізація» передбачає наявність «Я», яке може актуалізуватися. Тобто, кожна людина – це особистість зі своїм певним характером, темпераментом та індивідуальними особливостями. Тому дуже важливо, перш за все, прислухатися до самого себе, бути незалежним та надавати собі можливість реалізовувати своє власне Я.

4. Вміння брати на себе відповідальність – великий крок до самоактуалізації. Коли людина має певний сумнів, дуже важливо при цьому бути чесним і правдивим перед самим собою.

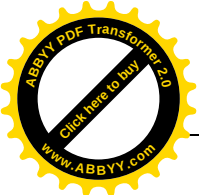
5. Все зазначене вище (переживання без критики, можливість вибору, прислуховування до себе самого, прийняття відповідальності) забезпечує кращий життєвий вибір, який забезпечує максимальний розвиток і самоактуалізацію особистості.

6. Самоактуалізація – це не тільки кінцевий стан або результат, але й процес актуалізації своїх можливостей. Як приклад, самоактуалізацією може бути розвиток розумових здібностей за допомогою інтелектуальних занять. Отже, самоактуалізація – «це праця заради того, щоб зробити добре те, що людина хоче зробити».

7. Вищі переживання є моментами самоактуалізації. Майже кожна людина відчуває ці переживання, але не кожна усвідомлює це. У процесі переживання людина розкриває себе, свої здібності, можливості, якості.

8. Знайти самого себе, визначити свою життєву ціль – все це потребує викриття власної психопатології. Для цього людині потрібно виявити свої захисти та зуміти подолати їх [9].

Л. Коростильова запропонувала структурно-функціональну модель самореалізації. Вона виділяє три основні блоки («хочу», «можу», «потрібно»), які за умови правильного співвідношення є запорукою успішної самореалізації. Блок «хочу» включає в себе бажання, інтереси, прагнення, які спонукають людину до активної діяльності, тим самим показуючи можливості самореалізації. Блок «можу» передбачає самопізнання людиною своїх можливостей та адекватне самооцінювання. Якщо особистість здатна усвідомити свої реальні здібності та якості, то уявлення своїх можливостей буде адекватним. Блок «потрібно» сприяє самоорганізації та саморегуляції особистості, а також визначає соціальний запит стосовно людини. Цей блок охоплює поняття свободи та контролю, в свою чергу контроль поділяється на самоконтроль та соціальний контроль. Важливим є встановлення певного компромісу між контролем людини над своєю діяльністю та контролем, який здійснює соціум у вигляді вимог та запитів до особистості [3, с. 58].



У нашому дослідженні ми розглядаємо особистісну самореалізацію старшого підлітка, перш за все, як процес розвитку особистості за допомогою пізнання та розкриття власних уроджених здібностей, можливостей та якостей.

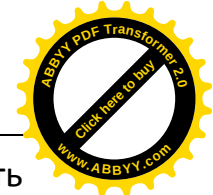
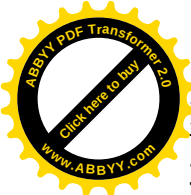
При організації роботи з підлітками необхідно враховувати основні потреби цього віку, а саме: потребу в підтримці та повазі їх думки; потребу у прийнятті самостійних рішень; потребу в творчому самовираженні та самореалізації; потребу у визначенні серед однолітків тощо.

Н. Юхименко розглядає «потреби», «інтереси» та «цінності» як філософські категорії суперечливого буття індивіда у процесі самореалізації. Вчена звертає увагу на те, що потреби особистості можуть розглядатися як розумні та нерозумні в залежності від способів, шляхів та обсягу їх задоволення. Тобто шляхи досягнення особистістю повноти існування залежать від способів задоволення існуючих потреб. Характеристика розумних потреб, на думку вченої, повинна включати: врахування та діалектичний взаємозв'язок індивідуальних та суспільних потреб; обґрунтування потреб та споживацької поведінки людини з точки зору науки; оцінка потреб самою людиною як всесторонньо і гармонійно розвинутою особистістю [8, с. 99–100].

Потреби старшого підлітка нерозривно пов'язані з його інтересами та цінностями. Н. Юхименко зазначає, що «інтерес в процесі самореалізації – це цілеспрямована, пристрасна, емоційна, творча, активна діяльність особистості, яка спрямована на задоволення потреб людини, вирішення суперечок між потребами та умовами життєдіяльності суб'єкта. Інтерес у цьому процесі є безпосередньою основою поєднання власного досвіду людини та універсального життєвого світу людства» [8, с. 157].

Інтереси та цінності в процесі самореалізації надають можливість людині не лише планувати та спрямовувати свою діяльність, але й здійснювати вибір та вимір своєї життєвої позиції, організовувати процеси самозбереження, саморозвитку та самозбагачення протягом усього життя. Вибір життєвої позиції є відповідальним моментом в процесі утвердження нових та руйнування старих умов життєдіяльності. У процесі такого вибору, інтереси та потреби перетворюють все багатство об'єктивного світу в індивідуально-особистісні цінності [8, с. 157].

Необхідною умовою ефективної самореалізації, на нашу думку, є адекватна самооцінка старшого підлітка. Виділяють такі форми самооцінки: адекватна, занижена, підвищена. Адекватна самооцінка є сприятливою умовою для розвитку підлітка та його вдосконалення.



Занижена або підвищена самооцінка пригнічує соціальну активність підлітка, що сприяє його гальмуванню в процесі самореалізації.

Висновки. Самореалізація носить комплексний міждисциплінарний характер, тому що вивчається на перехресті різних наук. Ми розглядаємо особистісну самореалізацію старшого підлітка як процес розвитку особистості за допомогою пізнання та розкриття власних уроджених здібностей, можливостей та якостей, і як результат – утілення їх у життя для отримання позитивного та корисного результату для себе або соціуму в цілому.

Перспективою нашого подальшого дослідження є визначення соціально-педагогічних умов та технологій особистісної самореалізації старшого підлітка.

ЛІТЕРАТУРА

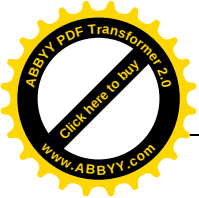
1. Гармаш С. А. Педагогічні умови самореалізації особистості старшокласника у позакласній виховній роботі : дис. канд. пед. наук: 13.00.07 / Гармаш Світлана Анатоліївна. – Х., 2004. – 245 с.
2. Коджаспирова Г. М. Словарь по педагогике / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – Москва : ИКЦ «Март»; Ростов н/Д: Изд. центр «Март», 2005. – 448 с.
3. Коростылева Л. А. Психология самореализации личности: затруднения в профессиональной сфере / Л. А. Коростылева. – СПб: Изд-во «Речь», 2005. – 222 с.
4. Психология подростка. Хрестоматия / [сост. Ю.И. Фролов]. – М. : Российское педагогическое агентство, 1997. – 526 с.
5. Савчук О. П. Особистісна самореалізація майбутніх учителів природничих дисциплін як шлях до професійного розвитку / О. П. Савчук // Витоки педагогічної майстерності. – 2011. – Вип. № 8. – Ч. 2. – С. 235–238.
6. Скрипченко О. В. Вікова та педагогічна психологія : навч. посібник / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук. – К. : Просвіта, 2001. – 416 с.
7. Сухомлинський В. О. Вибрані твори. В 5-ти т. Т.3. Серце віддаю дітям. Народження громадянина. Листи до сина / В. О. Сухомлинський. – К. : Радянська школа, 1977. – 670 с.
8. Юхименко Н. Ф. Гуманістичні параметри самореалізації особистості: потреби, інтереси, цінності : дис. ... канд. філософ. наук: 09.00.03 / Юхименко Наталія Федорівна. – К., 2003. – 173 с.
9. Masloy A. Self-actualizing and Beyond / A. Masloy. – Challenges of Humanistic psychology. NY., 1967.

РЕЗЮМЕ

Г. С. Мильчевская. Психолого-педагогические подходы к изучению проблемы самореализации старшего подростка.

В статье рассматриваются основные подходы касательно изучения проблемы личностной самореализации старшего подростка, раскрывается содержание понятий «самость», «самореализация» и «личностная самореализация», определяются границы и особенности старшего подросткового возраста. Автор характеризует личностную самореализацию старшего подростка как процесс развития личности при помощи познания и раскрытия собственных врожденных способностей, возможностей и качеств.

Ключевые слова: личностная самореализация, самость, старший подросток, подходы к изучению проблемы личностной самореализации старшего подростка, самоактуализация.



SUMMARY

G. Miltchevskaya. Psychological pedagogical approach to the problem's studying of person self realization of a teenager.

In the article it is considered a main approaches to the problem of personal self-realization of older teenagers. It is opened a context of notions «self», «self-realization» and «personal self-realization». The author characterize personal self-realization of older teenager as a process of personal's development with the help of knowledge and opening own internal skills, opportunities and qualities.

Key words: personal self-realization, self, older teenager, approaches to the learning of personal self-realization's problem, self-actualization.

УДК 378 .094

Л. А. Насіленко

Інститут педагогічної освіти
і освіти дорослих НАПН України

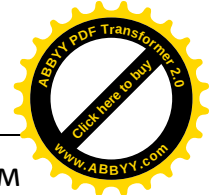
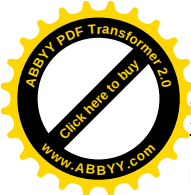
КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ЮРИСТА ЯК НЕВІД'ЄМНА СКЛАДОВА САМОРЕАЛІЗАЦІЇ

У статті розглядається сутність і змістове наповнення комунікативної компетентності як невід'ємної складової професійної самореалізації майбутнього юриста, особливості організації навчальних занять зі спеціальних дисциплін з метою формування мотиваційно-ціннісного компоненту комунікативної компетентності майбутніх юристів.

Ключові слова: професійна самореалізація, професійний саморозвиток, комунікативна компетентність, майбутній юрист, навчальне заняття.

Постановка проблеми. Сучасний стан розвитку демократичного суспільства характеризується надшвидкими темпами впровадження новітніх технологій, динамічним зростанням інформаційно-комунікативних потоків, розширенням спектру юридичних послуг, трансформацією України у світовий освітній простір. Ці та інші процеси зумовлюють глибинні перетворення як на ринку праці, так і в системі професійної підготовки майбутніх юристів. Як показує аналіз практичного досвіду, юридичні установи відчувають нагальну потребу у випускниках вищих навчальних закладів, які мають не лише високий рівень сформованості професійних знань, умінь і навичок, а й здатні до прийняття рішень у нестандартних ситуаціях, високопрофесійного рівня комунікації, інноваційної творчої діяльності, як власної, так і колективної. Зміна принципів, рух суспільства вперед, оновлення нормативно-правової системи юриспруденції ставить майбутніх юристів і перед проблемою самореалізації, що зумовлене часто непередбачуваністю професійної діяльності.

Формування нових завдань, що висуває система освіти, у зв'язку з зміною орієнтирів суспільних відносин, призводить до зміни змісту сучасної



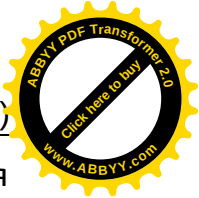
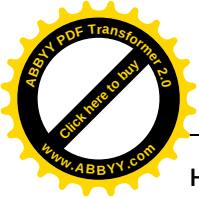
юридичної освіти. Майбутній юрист має відповідати вимогам і суспільним та виробничим потребам, володіти високим рівнем професійної компетентності, прагнути до самореалізації (умінням поєднувати власне «Я» з тими процесами, що відбуваються в політиці, економіці, освіті).

Важливим компонентом самореалізації майбутнього юриста слугує комунікативна компетентність. Це пояснюємо тим, що «самореалізація завжди здійснюється у деякому соціальному просторі й тому активізується у тих рисах, властивостях і якостях людини, що підтримуються суспільством» [9, с. 122]. Вищі юридичні навчальні заклади мають готувати фахівців, спроможних до організації правового процесу. Сучасний юрист повинен володіти здібностями: знаходити й приймати рішення в нестандартних ситуаціях, самостійно й творчо мислити, зіставляти факти, аналізувати, спостерігати, влучно й доречно висловлювати свою думку.

Значною мірою самореалізація складових комунікативної компетентності майбутніх юристів, зокрема мотиваційно-ціннісного, у вищих навчальних закладах III–IV рівнів акредитації залежить від ефективності здійснення навчально-виховного процесу. Ідеться про залучення студентів до вирішення ситуативних задач під час спеціальних дисциплін. Системно організовані навчальні заняття стимулюють позитивну мотивацію щодо оволодіння професійними знаннями, уміннями і навичками, сприяють вихованню особистості, яка здатна до самовдосконалення і самореалізації у майбутній юриспруденції.

Аналіз актуальних досліджень. Питання самореалізації, професіоналізму, професійної майстерності особистості розглядали І. Зязюн, Н. Гузій, А. Дубасенюк, Н. Ничкало, Л. Рибалко та ін. Різні аспекти професійної комунікації розкриті в дослідженнях Г. Балла, Н. Волкової, М. Заброцького, Я. Коломінського, О. Киричука, Т. Титаренко, Т. Яценко та ін. Питання, що стосуються специфічних особливостей юридичної діяльності та змісту професійної комунікативної підготовки юристів, вивчали В. Васильєв, А. Загнітко, Ю. Макаров, Ю. Прадід, А. Токарська та ін. Однак, незважаючи на активізацію наукових досліджень у напрямку самореалізації особистості, розвитку комунікативної компетентності у майбутніх фахівців, залишаються нерозв'язаними багато питань, пов'язаних зі створенням у вищих навчальних закладах юридичного спрямування передумов для самореалізації майбутнього юриста.

Метою статті – розглянути літературні джерела щодо сутності і змістового наповнення комунікативної компетентності майбутніх юристів у контексті професійної самореалізації, розгляд особливостей організації

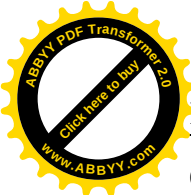


навчальної діяльності зі спеціальних дисциплін з метою формування мотиваційно-ціннісного та практично-діяльнісного компонентів комунікативної компетентності майбутніх юристів.

Виклад основного матеріалу. Проведений нами аналіз засвідчує: у науковій та педагогічній літературі проблема самореалізації розглядається з різних боків «як процес, в якому передбачається усвідомлення людини того, чим вона володіє і чого хоче досягти, а також вибір практичних дій для втілення досвіду в реальну дійсність, що буде визнано іншими» [3, с. 29]. У тлумачному словнику термін «самореалізація» визначено так: «Самореалізація – реалізація свого творчого людського потенціалу» [2, с. 1101]. А.Ковальова зазначає, що «самореалізація – це процес становлення особистості, результатом якого є вихід на цінності – цілі, напрями та способи активності, адекватні індивідуальним здібностям, та здатність через цілепокладання самостійно й самотужто реалізувати своє призначення...» [7, с. 6].

Процес самореалізації включає не лише розкриття можливостей і здібностей суб'єктом, а й усвідомлення, оцінку особистісних ресурсів, визначення особистісно значущих і соціально-цілісних перспектив, активність, спрямовану на самоутвердження – це процес і результат спрямованості на перспективу. Спорідненими з терміном «самореалізація», але не тотожним йому, є поняття «самовираження», «самоствердження», «саморозвиток». Самоствердження – це активність суб'єкта, що задовольняє потребу в показі себе. Самоствердження ставить за мету отримати визнання з боку інших. Саморозвиток можна розглядати як процес збагачення власних сутнісних сил особистості, що не завжди прив'язані до певного виду діяльності.

Суттєвим кроком на шляху до створення у вищому навчальному закладі умов самореалізації особистості є переорієнтація парадигми вищої освіти на компетентнісну, оскільки саме набуття професійно важливих компетентностей дозволить фахівцеві орієнтуватися в інформаційному просторі, швидко реагувати на запити часу, самостійно навчатися протягом всього життя, здійснювати активні комунікації. Таке завдання постає перед студентами-юристами, оскільки їх майбутня професійна діяльність пов'язана із захистом прав та законних інтересів громадян, їм необхідно буде володіти широким спектром інформації, брати активну участь у житті суспільства, приймати усвідомлені рішення. Під готовністю до професійної самореалізації майбутнього юриста розуміємо якісний стан розвитку студента, що фіксує його рівень розвитку як професіонала, визначається

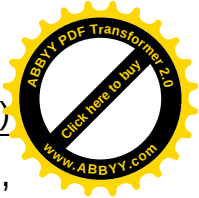
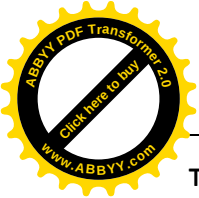


сформованістю професійної свідомості, мотивів досягнень у професії, спрямованістю на реалізацію професійного ідеалу у відповідних життєвих умовах, професійною компетентністю та працездатністю.

Важливою і невід'ємною складовою самореалізації майбутнього юриста є комунікативна компетентність. У багатьох дослідженнях науковців компетентність розглядається не як комплекс умінь і навичок, а як досвід людини. Зокрема В. Болотов, В. Сєриков, визначають компетентність як синтез когнітивного предметно-практичного і особистісного досвіду. Учені зауважують, що компетентність може існувати в різних формах «як ступінь умілості, а також спосіб особистісної самореалізації, певного підсумку саморозвитку індивіда або прояву його здібностей» [1, с. 8].

Дослідження наукової літератури про сутність комунікативної компетентності показали, що існують два основні підходи до визначення найближчого родового поняття стосовно комунікативної компетентності. Низка авторів пояснюють комунікативну компетентність через поняття «здатності» (О. Аршавська, М. Вятютнев, Д. Ізаренков, Д. Крістел, С. Савіньон та ін.). У роботах цих учених комунікативна компетентність розглядається як здатність використовувати мову в тій або іншій сфері спілкування. Так, Д. Ізаренков виокремив у тлумаченні поняття «комунікативна компетентність» істотні ознаки: віднесеність комунікативної компетентності до класу інтелектуальних здібностей індивіда; сфера прояву цих здібностей є діяльнісним процесом, необхідною ланкою якого виступає мовний компонент, так звана мовленнєва діяльність. Зважаючи на це, автор уточнює зміст комунікативної компетентності, вказуючи на те, що: ця здатність до спілкування є складним, набутим умінням, яке формується або у процесі природного пристосування людини до умов життя в певному мовному середовищі, або за допомогою спеціально організованого навчання; ця здатність може знайти вияв в одному або в декількох видах мовленнєвої діяльності. Таке уточнення дозволило авторові визначити комунікативну компетентність «як здатність людини до спілкування в одному, кількох або всіх видах мовленнєвої діяльності, яка становить набуту в процесі природної комунікації або спеціально організованого навчання особливу властивість мовленнєвої особистості» [5, с. 55]. У такому розумінні комунікативної компетентності наголошується на важливій ролі здібностей людини у її формуванні.

Другий підхід пов'язаний з іменами таких учених, як Н. Гез, О. Казарцева, О. Константинова, Ю. Федоренко, Ю. Федоренко, Д. Хаймс

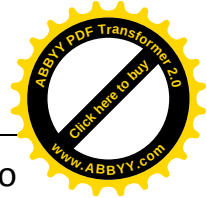
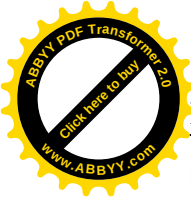


та ін., які визначають комунікативну компетентність через поняття «знання, навички й уміння». За твердженням Н. Кузьміної, комунікативна компетенція передбачає «здібність до продуктивного спілкування в обмежених і продиктованих умовах», що накладаються службовим обов'язком [8, с. 89]. Відтак одним із головних критеріїв оцінки продуктивності комунікативної компетенції, за Н. Кузьміною, є здібність фахівця в такий спосіб будувати свої взаємовідносини в ході спілкування із співрозмовником, щоб викликати в нього довіру до себе. За О. М. Казарцевою [6] – комунікативна компетентність – це знання, уміння та навички, необхідні для розуміння чужих та породження власних програм мовленнєвої поведінки, адекватних цілям, сферам, ситуаціям спілкування.

Ф. Думко стверджує, комунікативна компетенція юриста – це передусім уміння спілкуватися з різними верствами населення. Саме у спілкуванні реалізуються особистісні, соціальні, соціально-психологічні і соціально-педагогічні залежності людей та їхні різноманітні суспільні та міжособистісні відносини. Це вміння вступати в контакт з людьми, будувати спілкування з урахуванням вікових та індивідуально психологічних властивостей кожної особистості та окремих груп громадян; своєчасне і адекватне визначення емоційно-психічного стану співрозмовника, його інтересів і нахилів; контроль за плином спілкування [4, с. 93].

Самореалізація майбутнього юриста являє собою безперервний процес розвитку і вдосконалення його як особистості загалом та фахівця зокрема, є умовою і одночасно показником особистої зрілості, однією з найнеобхідніших потреб людини, умовою й гарантією її свободи. Прагнення до неї є однією з рушійних сил розвитку майбутнього спеціаліста, що направляє й спонукає його діяльність. Комунікативну компетентність майбутнього юриста розуміємо як інтегративну якість фахівця, що виконує функцію адаптації та адекватного її функціонування в соціумі задля успішного розв'язання навчально-пізнавальних завдань сьогодення і пізнавальних завдань майбутнього.

Самореалізації майбутнього юриста як комунікативно-компетентної особистості, як показує практика, сприяють спеціальні дисципліни: українська мова за професійним спрямуванням, судова риторика, юридичне документознавство та основи сучасного діловодства, юридична деонтологія. Зокрема, практичні заняття з курсів «Українська мова за професійним спрямуванням», «Судова риторика» які проводимо на юридичному факультеті Університету сучасних знань (Вінницька філія), важливо вибудовувати в контексті формування ціннісних установок,

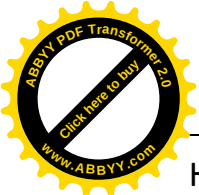


культури комунікативної поведінки, розширення культурного і фахового кругозору. Самореалізація знаходить вияв у розвитку студентів як комунікативних особистостей. Формування комунікативної компетентності як процесу цілеспрямованого та організованого здійснюємо на основі інтеграції відомостей із соціальної психології, педагогіки, мовознавства, юридичного документознавства та юридичної деонтології.

Завдання курсів – сприяти формуванню у майбутніх фахівців культури професійного спілкування – допомагають вирішити практичні заняття. Збагачуємо їх пошуковими, творчими завданнями, що орієнтовані на виховання чуття слова, мовного смаку і ґрунтуються на сучасних підходах до творчої самореалізації особистості, принципах системності, наступності, міжпредметних зв'язків, культуровідповідності, особистісно-розвивального навчання. Джерелом дослідницьких пошуків студентів визначаємо уривки із статей, виступів, теле- і радіопередач професійного характеру, тексти спеціальної тематики, записи, виконані студентами-юристами під час виробничої практики, мовознавчі, термінологічні словники. У процесі навчання реалізовуємо навчальну, виховну та розвивальну функції. Навчальна функція передбачає засвоєння знань про спілкування, його можливості у розв'язанні фахових задач; формування культури спілкування та поведінки. Одночасно із навчальною функцією реалізовуємо виховну, сприяючи формуванню уявлень про державну мову як основу самоідентифікації українців як нації. Розвивальна функція сприяє загальному розвитку, здібностей та навичок саморегулювання.

Під час практичних занять використовуємо різні види комунікативних ситуацій: ситуації-проблеми, ситуації-вправи. Наприклад, з теми «Стратегії і тактики професійного спілкування» пропонуємо ситуативні діалоги, учасниками яких виступають «юрист – законослухняний громадянин», «юрист – громадянин, який скоїв адміністративне правопорушення», «юрист – громадянин, якого підозрюють у скоєнні злочину». Кожен студент готує психологічне дослідження – опис злочинця, підозрюваного та ін.

Для саморозвитку особистості вагому роль відіграють словники, тому низку завдань і пропонованих студентам проектів вибудовуємо на основі словника-довідника «Українське державотворення: невитребуваний потенціал» за ред. О. Мироненка (1997), «Юридичного словника-довідника» за ред. Ю. Шемчушенка (1996), «Словника термінів і понять, що вивчаються у чинних нормативно-правових актах України» (1999), «Русско-украинского словаря юридической терминологии» за ред. Б. Бабія (1985), «Російсько-українсько-англійського словника правничої термінології: труднощі слововживання» – укл. С. Воробйова,



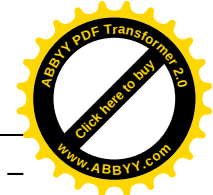
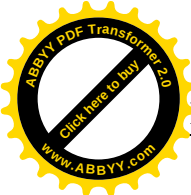
Ю. Зайцев, Н. Соломащенко (1994), «Російсько-українсько-англійсько-німецького юридичного словника» – укл. В. Гончаренко, В. Залевська, І. Кучеренко (1995). Студенти укладають словникові статті до певних термінів і професіоналізмів, пояснюють значення термінів, здійснюють переклад термінів, важливих для документів тощо. Ці дидактичні засоби при фасилітативній функції викладача допомагають підвищити рівень грамотності, розвитку юридичної освіченості, сформованості самостійності, відповідальності, відкритості, «стимулюють процес самовдосконалення, саморозвитку і постійного оновлення» [10, с. 19].

Висновки. Отже, феномен самореалізації має різні аспекти, такі як самоактуалізація, самовираження, самовдосконалення, саморозвиток особистості. Саме тому, на нашу думку, сутність педагогічної проблеми самореалізації майбутнього юриста полягає у необхідності створення таких педагогічних умов, які стимулювали б особистісний розвиток. Велику увагу у навчально-виховному процесі слід приділяти формуванню ключових компетенцій майбутнього юриста, зокрема комунікативної, яка є складовою його самореалізації. Навчальні заняття з доцільним застосуванням пошуково-творчих завдань сприяють самореалізації набутих складників комунікативної компетентності.

Перспективним у подальшому є дослідження технології формування комунікативної компетентності майбутніх юристів у процесі вивчення спеціальних дисциплін.

ЛІТЕРАТУРА

1. Болтов В. А. Компетентносная модель от идеи к образовательной программе / В. А. Болтов, В. В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8–14.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К. : Ірпінь : ВТФ «Перун», 2001. – 1440 с.
3. Демиденко В. Самореалізація: сутність, становлення, розвиток / В. Демиденко // Педагогіка і психологія. – 2004. – № 2. – С. 32-37.
4. Думко Ф. К. Підготовка курсантів до професійно-педагогічної роботи з неблагополучними сім'ями : дис... канд. пед. наук: 13.00.04. / Думко Ф. К. – Одеса, 2000. – 212 с.
5. Изаренков Д. И. Базисные составляющие коммуникативной компетенции и их формирование на продвинутом этапе обучения студентов-нефилологов / Д. И. Изаренков // Русский язык за рубежом. – 1990. – № 4. – С. 54-60.
6. Казарцева О. М. Культура речевого общения: теория и практика обучения: учеб. пособие / О. М. Казарцева. – 2-е изд. – М. : Флинт, Наука, 1999. – 496 с.
7. Ковальова А. В. Педагогічні умови самореалізації старшокласників у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи: автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук спец.: 13.00.07 «теорія та методика виховання» / А. В. Ковальова. – Луганськ, 2005. – 20 с.
8. Кузьмина Н. В. Психологическая структура деятельности учителя / Н. В. Кузьмина. – Гомель, 1976. – 296 с.



9. Лосева Н. М. Самореалізація викладача: теоретичний аспект / Н. М. Лосева. – Донецьк : ДонНУ, 2004. – 387 с.
10. Семенов О. Словник як засіб стимулювання професійного саморозвитку // Мовне обличчя міста: матер. наук.-практ. конф., 1 травня 2012 р. / Редкол. Т. В. Симоненко та ін. – Черкаси, 2012 – С. 6–19.

РЕЗЮМЕ

Л. А. Насиленко. Коммуникативная компетентность будущего юриста как составляющая самореализации.

В статье рассматривается сущность и содержательное наполнение коммуникативной компетентности как важной составной профессиональной самореализации будущего юриста, особенности организации учебных занятий по специальным дисциплинам с целью формирования мотивационно-ценностной составляющей коммуникативной компетентности.

Ключевые слова: профессиональная самореализация, профессиональное саморазвитие, коммуникативная компетентность, будущий юрист, учебное занятие.

SUMMARY

L. Nasilenko. Communicative competence of future lawyer as making self-realizations.

The article deals with the nature and semantic content of communicative competence as an integral part of professional fulfillment of future lawyer. There are described organizational features of training sessions on specific subjects in order to create motivational value and practical-active components of communicative competence of lawyers.

Key words: professional self-realization, professional self-development, communicative competence, future lawyer, lesson.

УДК 37.03. 134

Н. С. Скрипник

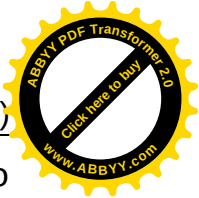
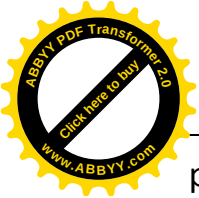
Харківський національний
автомобільно-дорожній університет

СУТНІСТЬ СУБ'ЄКТНОЇ ПОЗИЦІЇ ОСОБИСТОСТІ

У статті розглядається сутність і структура суб'єктної позиції особистості на основі проведеного аналізу тлумачень понять «позиція», «позиція особистості», «суб'єкт», «суб'єктність» у філософії, соціології, психології, педагогіці. Обґрунтовуються структурні компоненти суб'єктної позиції особистості як складної цілісної системи, що містить мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісний та рефлексивний компоненти.

Ключові слова: позиція, позиція особистості, суб'єкт, суб'єктність, суб'єктна позиція.

Постановка проблеми. Позиція особистості має суттєвий вплив на всі сфери життєдіяльності людини, визначає її світогляд, принципи та вчинки. Від позиції особистості залежить ефективність її соціальної і професійної життєдіяльності. Сучасному суспільству потрібні особистості з належним рівнем освіти, загальної та професійної культури, які прагнуть саморозвитку і самореалізації, які бажають і здатні перетворювати життя

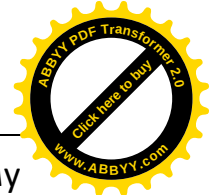
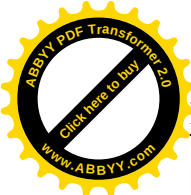


реалії на краще в умовах мінливого і непередбачуваного сучасного становища, тобто особистості із суб'єктною позицією.

Аналіз актуальних досліджень. У філософських, психологічних, педагогічних дослідженнях накопичено значний науково-теоретичний та практичний досвід, який може слугувати надійним підґрунтям для розробки проблеми формування суб'єктної позиції особистості та з'ясування її сутності. Аналіз робіт різних авторів (А. Адлер, Б. Анан'єв, Л. Божович, М. Боритко, О. Бондаревська, А. Леонтьєв, В. М'ясищев, В. Маркін, А. Петровський, В. Слободчиков, С. Рубінштейн та інші) свідчить про складність поняття «позиція», про широту і різноманіття його трактувань. Дослідження позиції особистості розвивалися від вивчення окремих її складових: світогляду (С. Рубінштейн), спрямованості і потреб (Л. Божович), соціального статусу (К. Абульханова-Славська), способу включення в життя суспільства (В. Маркін), окремої якості особистості (Н. Козирева) – до комплексного її вивчення як системи відносин (Б. Анан'єв, Ф. Блієва, М. Боритко, Н. Гафурова, Т. Дулінець, А. Лебедев, О. Мацкайлова, Т. Попова, С. Прядко, О. Пурло, Р. Серьожникова, Н. Щукіна та ін.). У сучасних наукових роботах з педагогіки і психології багато уваги приділяється формуванню тієї чи іншої позиції особистості. Так, значна кількість українських учених вивчають умови й особливості формування громадянської позиції особистості (М. Бабкіна, О. Кафарська, Н. Корпач, Н. Нікітіна, А. Сігова, К. Чернишова та інші). Інші види позиції особистості є предметом наукового пошуку вітчизняних і зарубіжних науковців, а саме: активна трудова позиція (Л. Кравченко), активна комунікативна позиція (Д. Щербіна), активна наукова позиція (О. Боталова), соціально-моральна позиція (О. Коваленко), морально-етична позиція (Г. Карпенко), соціально активна позиція (А. Тургенева), світоглядна позиція (О. Носова), життєва позиція (В. Маркін, Т. Попова, С. Прядко, О. Пурло), лідерська позиція (О. Хмизова).

Мета статті – розкрити сутність і структуру суб'єктної позиції особистості.

Виклад основного матеріалу. Поняття «позиція» (від лат. *positio* – положення) у довідковій літературі найчастіше означає «положення, розташування чого-небудь», «точка зору, ставлення до чого-небудь, а також дії, поведінка, що зумовлені цим ставленням» [6, с. 815]. У психологічній літературі термін «позиція» трактується у двох основних значеннях: 1) як усталена система ставлень людини до певних сторін дійсності, яка проявляється у відповідній поведінці і діях; 2) інтегральна, найбільш узагальнена характеристика положення індивіда у статусно-

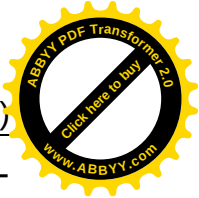
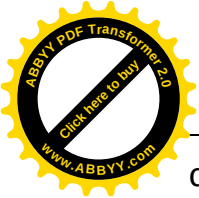


рольовій внутрішньогруповій структурі [7, с. 279]. Таким чином, у нашому дослідженні ми будемо спиратися на те, що «позиція» означає точку зору, ставлення до чого-небудь або систему ставлень людини, що визначають характер її поведінки і дій. Як бачимо, поняття «позиція» тісно пов'язано з поняттям «особистість», що зумовлює необхідність розгляду поняття «позиція особистості».

Термін «позиція особистості» вперше було введено А. Адлером, який розглядав позицію як головну рушійну силу й умову психічного та соціального розвитку людини. [1, с. 690] Категорія «позиція особистості» є предметом дослідження філософії, соціології, психології, педагогіки і розглядається з такими поняттями, як: «світоглядна позиція», «педагогічна позиція», «життєва позиція», «соціальна позиція», «професійна позиція», «суб'єктна позиція» тощо. Тракткування цього поняття з точки зору різних наук дещо відрізняються.

У філософії поняття «позиція особистості» часто вживається у розумінні «точка зору», «переконання» і найчастіше означає якісний стан особистості, який відображує не тільки вироблену нею установку діяти певним чином, а й самі дії (В. Андрущенко, Л. Архангельський, В. Терлецький, І. Хобта). Соціальна філософія трактує це поняття у зв'язку з поняттям «соціальний статус» людини, розрізняючи властивий від народження і досягнутий соціальний статус [1, с. 690]. Соціальна психологія визначає «позицію особистості» як рівень привласнення і засвоєння нею суспільних норм і правил поведінки, поступового набуття соціального досвіду та вмінь практичного використання набутого в реальній дійсності. Поняття «позиція особистості» в психолого-педагогічній літературі традиційно визначається на основі теорії відношень як складна, найбільш усталена, інтегративна система відношень особистості до тих чи інших сторін дійсності, яка проявляється в поведінці, діях і вчинках (Б. Ананьєв, А. Ковальов, Б. Ломов, В. М'ясищев та інші). Зауважимо, що більшість дослідників, визначаючи поняття «позиція», пов'язують його з поняттями «відношення», «ставлення» і підкреслюють системність, комплексність цього поняття.

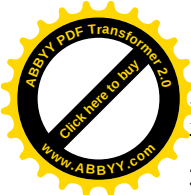
Можна виокремити два найбільш загальні підходи до розуміння позиції. Згідно з першим підходом (соціологічним, або філософсько-соціологічним) позицію розуміють як зовнішній прояв особистості, «позиція» людини співвідноситься з виявленням рольових позицій особистості у структурі її соціальних відносин і тлумачиться як стійка внутрішня система ставлень людини до суспільства, інших людей, до самої



себе, що обумовлена системою соціальних цінностей; структурно-особистісне утворення, яке відображає характер взаємовідносин особистості й суспільства. Другий підхід (психологічний) передбачає тлумачення позиції як внутрішнього компонента, який належить до структури особистості, як складну, усталену, інтегративну систему відношень особистості до тих чи інших сторін дійсності, яка проявляється в поведінці, діях і вчинках.

Звернемо увагу на тлумачення поняття «суб'єкт». У довідковій літературі це поняття (від лат. *subjectum* – підмет) має декілька тлумачень: 1) істота, здатна до пізнання навколишнього світу, об'єктивної дійсності й цілеспрямованої діяльності; 2) особа, група осіб, організація тощо, яким належить активна роль у певному процесі, акті [9, с. 814]. У філософській літературі зазначено, що спочатку поняття «суб'єкт» означало «носій певних властивостей, станів і дій»; тепер під «суб'єктом» розуміють людину, яка активно діє і пізнає, має свідомість і волю [10, с. 398–399]. У психології це поняття теж тлумачиться з точки зору діяльнісного підходу: «індивід або група як джерело пізнання і перетворення дійсності, носій активності» [7, с. 389]. В педагогіці поняття «суб'єкт» визначається як «носій активності, що здійснює перетворення в інших людях і в самому собі як іншому; це цілісна, вільна істота, що покладає цілі, розвивається» [2, с. 328]. У своїй роботі ми спираємося на те, що суб'єкт – це носій предметно-практичної діяльності й пізнання, «активний діяч», джерело свідомої, цілеспрямованої активності.

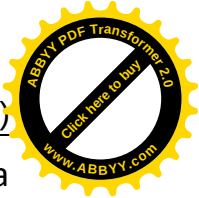
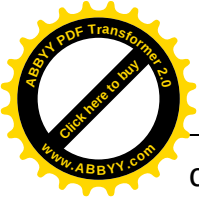
Поняття суб'єкта було введено С. Рубінштейном, який розглядав його як системну якість, що характеризує особливості активності людини, її здатність до діяльності, самореалізації, самовизначення і розвитку. Ця активність виявляється у здатності людини перетворювати навколишню дійсність і змінювати саму себе. «Суб'єкт у своїх діях, актах творчої самодіяльності не тільки виявляється і проявляється, він у них створюється й твориться, й визначається» [8, с. 682]. С. Рубінштейн розглядав суб'єкт як ту інстанцію особистості, котра організує і забезпечує цілісність усього життя людини і її діяльності. Те, якою мірою життєвий шлях залежить від самої особистості, визначається тим, якою мірою вона стала суб'єктом. Розуміння суб'єкта в сучасних науках про людину пов'язане з наділенням його якостями бути активним, самостійним, здатним до цілепокладання і здійснення специфічно людських форм життєдіяльності, перш за все, предметно-практичної діяльності; тому найбільше використовується категорія «суб'єкт діяльності». У психологічній довідковій літературі



зазначається, що діяльність – це «динамічна система взаємодій суб'єкта зі світом, у процесі яких відбувається виникнення і втілення в об'єкті психічного образу і реалізація ним опосередкованих відношень суб'єкта в предметній дійсності» [7, с. 101]. Ми погоджуємося з думкою О. Мацкайлової [4, с. 83], щоб стати суб'єктом діяльності – означає засвоїти її, бути здатним до її здійснення і творчого перетворення.

Останнім часом у науково-педагогічних роботах поряд з поняттям «суб'єкт» з'являється поняття «суб'єктність». У сучасних педагогічних дослідженнях зазначається, що поняття «суб'єктність» було введено в працях А. Брушлинського, А. Петровського, Г. Аксьонової, С. Годника, В. Сластьоніна, Е. Сайко та інших, де воно тлумачиться як «сукупність сутнісних характеристик, що визначають і зумовлюють якісну визначеність діяльності й активності суб'єкта, його спроможність до реалізації задумів, ступінь самостійності в діях» [3, с. 41]. У педагогічній довідковій літературі термін «суб'єктність» визначається як «якість особистості, що означає здатність людини усвідомлювати власні дії, бути стратегом діяльності, ставити цілі, усвідомлювати мотиви, самостійно вибудовувати дії і оцінювати їх відповідність задуманому, корегувати цілі, будувати плани життя» [2, с. 329]. Дослідження з розвитку суб'єктності в онтогенезі свідчать про те, що розвиток людини відбувається шляхом нарощення з віком суб'єктності і подолання «об'єктності», тобто тотальної залежності людини від зовнішніх умов; суб'єктність виявляється не тільки в пізнавальному ставленні до світу, а й у ставленні до людей; суб'єктність – найвищий рівень активності, цілісності, автономності людини; це властивість, яка визначає ступінь свободи особистості, її гуманності, духовності, життєтворчості; природа суб'єктності розкривається через сукупність ставлень до світу, стратегію життя; суб'єктність відображається в здатності людини виробляти взаємозумовлені зміни у зовнішньому світі й у самій собі.

Суб'єктність являє собою суттєву, важливу характеристику при дослідженні людини й визначається як інтегративна властивість особистості, що відбиває ставлення людини до себе як до діяча. Ми поділяємо думку Т. Ольхової, яка визначає суб'єктність як аксіологічну характеристику особистості, яка розкривається у продуктивності діяльності, у цінносно-змістовій самоорганізації поведінки, у здатності узгоджувати задум і реалізацію, у здатності перетворювати себе й оточуючу дійсність, у відповідальному ставленні до себе, власної діяльності і світу [6, с. 272]. Можна також погодитись із А. Москаленко [5, с. 11], яка розглядає суб'єктність як властивість людини, що є суб'єктом, як здатність до



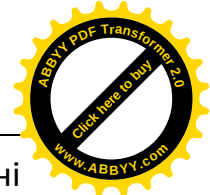
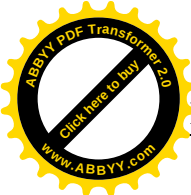
самостійного осмислення і трактування процесів, що відбуваються, яка виявляється в доцільності, цілеспрямованості, обґрунтованості, свободі дій у різних ситуаціях, в умінні свідомо оцінювати межі й результати діяльності і своєчасно її корегувати.

Ми погоджуємося з дослідниками (Н. Большунова, О. Мацкайлова, Т. Ольхова), які вважають, що становлення і розвиток суб'єктності не має чітко окреслених вікових меж, тому що вони прямо залежать від соціальних і психолого-педагогічних умов філогенетичного розвитку індивіда.

Суб'єктний підхід до трактування позиції простежується в працях значної кількості науковців (Ф. Блієва, М. Боритко, Н. Гафурова, І. Гусєва, Т. Дулінець, А. Лебєдєв, О. Мацкайлова, Н. Проніна, Р. Серьожнікова, О. Цимбал, Н. Щукіна та інші). Суб'єктну позицію науковці розглядають як зорієнтованість особистості в різних сферах життєдіяльності (М. Боритко і О. Мацкайлова), як здатність суб'єкта освоювати й творчо перетворювати дійсність (В. Сластьонін, Є. Шиянов, Ю. Черкасова), як спосіб самореалізації (О. Акулініна), як систему ставлень особистості (Р. Серьожнікова), як готовність до діяльності (І. Вачков), як інтегративну характеристику особистості (О. Богданова, В. Петьков, Н. Щукина), як рівень готовності до самозмін (О. Цимбал).

Деякі дослідники (Т. Ольхова, Н. Іванцова) наголошують, що суб'єктна позиція, як індивідуально-неповторна внутрішня якість, має індивідуальність, унікальність, одиничність виразу і прояву, тому можливе фіксування тільки загальної спрямованості її розвитку. Зауважимо, що більшість науковців солідарні стосовно твердження, що суб'єктна позиція – це складна інтегрована цілісна система, яка структурно поєднує різні компоненти й способи взаємодії між ними. Зроблений огляд визначень уможливив авторську інтерпретацію цього поняття. На наш погляд, суб'єктна позиція особистості є системою її ціннісних ставлень до світу, інших людей, самої себе, яка свідомо реалізується в різних ситуаціях і способах діяльності і взаємин з іншими людьми.

Аналіз структури суб'єктної позиції, яку представлено у сучасних наукових дослідженнях, надав нам можливість розглядати її як складну цілісну систему, яка містить мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісний і рефлексивний компоненти. На наш погляд, зазначені компоненти можна охарактеризувати за допомогою наступних показників. Мотиваційно-ціннісний компонент передбачає ставлення до самого себе й інших як до суб'єкта, цілепокладання, ціннісну орієнтацію на продуктивну діяльність, усвідомлення відповідальності за якість і результат діяльності. Когнітивний компонент відображає достатній рівень інтелектуального

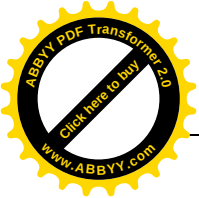


розвитку, який дозволяє конструктивно долати вікові, освітні й особистісні кризи; систему знань, які містять необхідний обсяг теоретичних, методичних і технологічних уявлень про діяльність; комплекс умінь і навичок, необхідних для організації і виконання продуктивної діяльності. Діяльнісний компонент відображає поведінку особистості як суб'єкта в системі діяльності, яка характеризується свідомою активністю, ініціативністю, свободою вибору в діяльності, його самостійністю. Рефлексивний компонент передбачає усвідомлення, самооцінку і регуляцію своєї діяльності.

Висновки. Таким чином, на основі аналізу понять «позиція», «позиція особистості», «суб'єкт», «суб'єктність» у філософії, соціології, психології, педагогіці розкрито сутність і структуру суб'єктної позиції особистості, яка, на наш погляд, є системою ціннісних ставлень особистості до світу, інших людей, самої себе, яка свідомо реалізується в різних ситуаціях і способах діяльності і взаємин з іншими людьми і в своїй структурі містить мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісний і рефлексивний компоненти. Подальшого розгляду потребує проблема формування суб'єктної позиції особистості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Енциклопедія освіти / Акад.пед.наук України; головний ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
2. Коджаспирова Г. М. Словарь по педагогике / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров – Москва: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ», 2005. – 448 с.
3. Коваленко В. И. Полисубъектное управление развитием образовательной системы: (на материале вузов МВД России) : [монография] / В. И. Коваленко – М. : Белгород : Изд-во БелГУ, 2004. – 300 с.
4. Мацкайлова О. А. Позиция как характеристика субъекта / О. А. Мацкайлова // Вестник ОГУ. – 2005. – № 10. – Том 1. Гуманитарные науки. – С. 83–88.
5. Москаленко А. В. Становление субъектной позиции старшеклассников в условиях педагогического взаимодействия : автореф. дис. на соискание научн. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» // А. В. Москаленко – Смоленск, 2011. – 23 с.
6. Ольховая Т. А. Ценностно-синергетический подход к исследованию проблемы становления субъектности студентов университета / Т. А. Ольховая // ВЕСТНИК ОГУ. – 2011. – № 2 (121). – С. 268-273.
7. Психология. Словарь / Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.
8. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн – СПб. : Питер Ком, 1999. – 720 с.: (Серия «Мастера психологии»)
9. Словарь украинского языка (на украинском языке) / Ред. Л. К. Артем'єва, М. М. Друченко, В. Є. Дудко, І. І. Маркевич, Л. П. Марченко, Н. С. Редичук, Л. В. Тунин, Н. І. Шарапова – К., Наукова думка. – Т. 6. – 1975. – 980 с. – Т. 9 – 1978. – 994с.
10. Философский словарь / Под ред. М. М. Розенталя. – 3-е изд. – М., Политиздат, 1975. – 496 с.



РЕЗЮМЕ

Н. С. Скрипник. Суть субъективной позиции личности.

В статье рассматривается сущность и структура субъектной позиции личности на основе проведенного анализа трактовки понятий «позиция», «позиция личности», «субъект», «субъектность» в философии, социологии, психологии, педагогике. Обосновываются структурные компоненты субъектной позиции личности как целостной системы, которая состоит из мотивационно-ценностного, когнитивного, деятельностного, и рефлексивного компонентов.

Ключевые слова: позиция, позиция личности, субъект, субъектность, субъектная позиция.

SUMMARY

N. Skrypnyk. The core of person's position.

It is considered in the article the essence of person's position on the base of analysis of notion's explanation «position», «position of personality», «subject», «subjectness» in philosophy, sociology, psychology, pedagogy. It is determined structural components of person's subject position as a difficult common system that contain motivate valuing, cognitive, active and reflecting components.

Key words: position, position of personality, subject, subjectness, subject position of personality.

УДК 37.036.02

Г. І. Сотська

Інститут педагогічної освіти
і освіти дорослих НАПН України

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПОНЯТТЯ «ЕСТЕТИЧНА КУЛЬТУРА ОСОБИСТОСТІ»

У статті розглядається проблема естетичної культури особистості як інтегративної якості високорозвиненого індивідуума, що дозволяє йому повноцінно спілкуватися з прекрасним і активно брати участь у його створенні. Висвітлюється теоретичний аспект естетичної культури особистості, розкривається її зміст і функції, розглядаються і конкретизуються основні її характеристики.

Ключові слова: культура, естетична культура, естетична культура особистості, теоретичний аспект, зміст і функції.

Постановка проблеми. На сучасному етапі українського державотворення, духовного та національного відродження значно актуалізується проблема формування естетичної культури підростаючих поколінь, від рівня якої залежить стан вихованості людей у суспільстві, їх гуманістичного ставлення до різних явищ оточуючої дійсності. Естетична культура є однією з фундаментальних духовних потреб особистості, яка виникає у процесі духовно-практичної і перетворювальної діяльності людини та пов'язана із розширення її світоглядних орієнтирів, формуванням сприймання світу за законами краси.

Аналіз актуальних досліджень. У науці до теперішнього часу накопичений значний фонд знань, необхідний для постановки та вирішення досліджуваної проблеми. Проблема формування естетичної культури особистості висвітлена в галузі філософії, психології, культурології, педагогіки (Аристотель, М. Бахтін, Т. Боброва, М. Верб, В. Доманський, І. Кон, А. Комарова, М. Киященко, Н. Крилова, В. Матюхіна, Л. Печко, А. Пірадов, П. Соболева, У. Суна, Л. Чурін та ін.).

Мета статті – узагальнити теоретичні підходи до аналізу сутності естетичної культури особистості, обґрунтувати її зміст та основні характеристики.

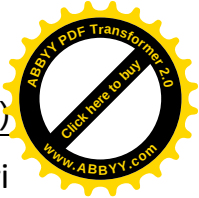
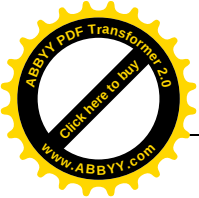
Виклад основного матеріалу. Ґрунтуючись на твердженні, що сучасна естетична культура – це культура діалогу, а не монологу, яка орієнтована на теперішнє і майбутнє, на самоцінність людини як унікальної особистості, все більшого значення для дослідників різних наукових галузей набуває проблема естетичної культури особистості.

У психології особистість розглядається як: суб'єкт соціальних відносин і свідомої діяльності, який включений в суспільні відносини і формується у процесі спільної діяльності та спілкування; суб'єкт життєвого шляху і суб'єкт діяльності, в основі розвитку якого лежать такі якості, як активність (ініціатива, відповідальність), здібність до організації часу, соціальне мислення (К. Абдульханова); як цілісне і духовне утворення, мотиви і вчинки якого мають свідомий характер у процесі цілеспрямованої діяльності (Д. Узнадзе); як суб'єкт діяльності, спілкування, самосвідомості, праці, з певним ступенем репрезентованості у житті інших людей, здатного до самостійної самооцінки, відкриваючи власне «Я» (В. Петровський);

У контексті нашого дослідження ми виходили з тлумачення поняття «особистість», сформульоване А. Леонтьєвим та С. Рубінштейном: особистість – це цілісність суб'єкта життя; вона не складається з частин, це цілісне утворення особливого роду, індивідом народжуються, а особистістю стають [10]. Водночас становлення особистості неможливе поза межами естетичного, гармонії, краси і досконалості, бо складно уявити життєдіяльну людину поза сприймання і переживання.

Естетична культура особистості є предметом дослідження різних наук і розглядається науковцями з різних позицій, а саме:

- філософських та культурологічних теорій (Ю. Борєв, А. Буров, М. Каган, Н. Киященко, А. Пірадов);
- психологічного обґрунтування компонентів естетичної культури (Л. Виготський, В. Зінченко, Н. Крилова, Б. Теплов, П. Якобсон та ін.);



— педагогічної інтерпретації естетичної культури особистості (М. Верб, Н. Вітковська, Г. Лабковська, Б. Лихачова, Б. Неменський, І. Песталоцці, У. Сун, В. Сухомлинський).

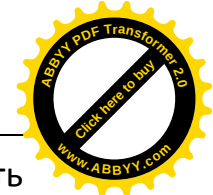
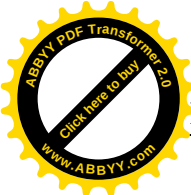
У ряді філософських праць естетичну культуру особистості співвідносять з естетичною культурою суспільства, підкреслюючи соціальну зумовленість індивідуальної естетичної культури людини. Зокрема А. Пірадов стверджує, що естетична культура особистості є показником розвитку естетичної свідомості індивідуума, таких його компонентів, як: естетичне сприйняття, естетичне почуття, смак, естетична оцінка, естетичні погляди, інтереси потреби. Наголошуючи на тому, що саме «естетичні потреби складають фундамент естетичного смаку, який разом з тактом («талантом спілкування»), майстерністю («талантом діяння») і сформованим світоглядом утворюють естетичну культуру людини як активного і самостійного суб'єкта» [6].

На думку У. Суни, естетична культура особистості є мірою освоєння людиною естетичних цінностей і створення таких цінностей в різноманітних областях суспільної практики, де досягнення естетичних цінностей відбувається на основі діалектичної взаємодії особистісного та соціального досвіду [8].

Розглядаючи естетичну культуру як один із компонентів духовної культури, А. Комарова визначає естетичну культуру як досягнення особистістю естетичного ідеалу, суть якого тлумачать як взірець, досконалість, поєднують з пошуками особистісної свободи й пристосування до довкілля [4].

Заслуговує на увагу дослідження О. Государевої, на думку якої естетична культура є екзистенціальною потенцією особистості, яку науковець визначає як прагнення до розуміння естетичних смаків іншого «Я» і взаєморозуміння, здатність до співпереживання творчості як особливого духовного стану у єдності його інтелектуальних, етичних і естетичних сторін, бажання безкорисної насолоди результатами трудової діяльності, що дозволяє їй виходити за межі вже створеного, відомого і створювати нове. Тільки естетично підготовлена особистість орієнтується не на установку естетизму, де ціннісні оцінки і уподобання, безумовно, домінують в її внутрішньому світі, а на екзистенціальне джерело духовного, яке не розкривається до кінця, а вічно освоюється [3].

Дослідники в галузі естетики і мистецтва (М. Киященко, А. Коников, К. Акопян, Е. Суріо, А. Радугін, Л. Чуріна та ін.) підкреслюють, що естетична культура особистості є результатом культуротворчої діяльності суспільства і людини. Вона формується під впливом культури, тобто того середовища, у якому можна повноцінно існувати, розвиватись і творити.



А. Радугін вважає, що естетична культура особистості – єдність естетичних знань, переконань, почуттів, навичок і норм поведінки, своєрідний якісно-кількісний сплав у духовній структурі особистості, що виражає міру освоєння нею естетичної культури суспільств, одночасно визначає також міру можливої творчої самовіддачі [10].

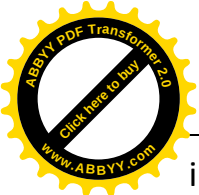
Іншої позиції дотримується Л.Чуріна, яка розглядає естетичну культуру особистості як показник загального рівня розвитку духовно-естетичної культури людини. Ми цілком погоджуємося з думкою вченої, яка характеризує місце індивідуальної естетичної культури у духовному вимірі людини, стверджує, що естетичну культуру неможливо уявити як звичайну складову загальної культури особистості, це підсумковий показник, вищий еталон усіх аспектів особистісної культури [10].

Розвиваючи погляди М. Бахтіна, що будь-яка культура, зокрема й естетична, починається з творчості, М. Киященко сутність естетичної культури особистості пов'язує зі здібністю до естетичної творчості у процесі естетичної діяльності, яка включає в себе естетико-сприймаючу, естетико-пізнавальну, естетико-оціночну та художньо-естетичну діяльності. Естетичні творчі здібності, на його думку, забезпечують успіх особистості в усіх видах творчої діяльності, яка завершується створенням естетично-значущого продукту [10].

Виходячи з розуміння, що естетичне освоєння світу поєднує у своєму змісті тісно пов'язані процеси (його сприйняття, духовна переробка й практичне перетворення відповідно до потреб суб'єкта), Ю. Фохт-Бабушкин розглядає естетичну культуру особистості як органічну єдність розвитку естетичної свідомості людини і її здібностей до естетичної творчості у різних видах життєдіяльності. Розвинена естетична свідомість особистості включає в себе насамперед розвинену естетичну чуттєвість (естетичне сприйняття, емоції, переживання, почуття і чуттєва частина естетичного смаку) і естетично розвинений розум або інтелект (раціональна частина естетичного смаку, естетичний ідеал, естетичні потреби, погляди, переконання) [9].

Аналізуючи естетичну культуру особистості, більшість учених вважає, що вона є показником загального рівня розвитку духовно-естетичної культури людини, до якої входять її естетичні потреби, інтереси, нахили, погляди, розвинена почуттєво-емоційна сфера, які становлять структуру естетичної свідомості особистості.

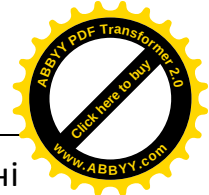
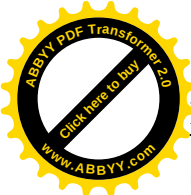
Психологічний аспект естетичної культури особистості – не лише один із складових її пластів або рівнів, але й умова становлення всіх



інших, де психологічне виявляється як маніфестація вихідного біоантропологічного змісту людини на соціальному плані його буття. Основним конструктивним блоком особистісної естетичної культури є естетична свідомість, яка включає в себе почуття, смаки, оцінки, ідеали, судження та ін. У працях Є. Громова, Б. Сафонова, В. Скатерщикова та ін. наголошується, що естетична свідомість є частиною суспільної свідомості, але характерну особливість естетичної свідомості представляє його емоційність. Спільною думкою науковців є те, що естетична свідомість – це форма або частина суспільної свідомості, яка відображає все багатство естетичного ставлення людини до світу, виражає його адекватне дієве ставлення до гармонії, досконалості, до ідеалу прекрасного, де об'єктом естетичної свідомості є природна і соціальна дійсність, яка освоєна культурним досвідом особистості. Цю дійсність особистість переводить в етичний план, оцінюючи щодо повноти її життєвих проявів та особистісного розуміння. Тільки через свідомість естетичні цінності набувають вагомої значущості для особистості.

Для осмислення проблеми естетичної культури особистості в педагогічній науці актуальними є науково-педагогічні погляди видатного українського педагога Я. Мамонтова, який один із перших визначив зміст і структуру естетичної культури особистості. Під поняттям «естетична культура» педагог-митець розумів складну якість цілісної особистості, спрямовану на гармонізацію всіх аспектів життєдіяльності людини та її взаємовідносин з навколишнім середовищем. На переконання педагога-митця, складовими естетичної культури особистості є: *естетичне споглядання* (естетичне сприйняття), яке полягає в емоційному сприйнятті та естетичній оцінці особистістю власного духовного світу, навколишньої дійсності, відносин з людьми і творами мистецтва *мистецька творчість*, яка передбачає діяльність особистості, що сприяє перетворенню й удосконаленню її внутрішнього світу та оточуючого середовища за законами добра і краси [5].

У контексті педагогічної науки ряд науковців (Н. Вітковська, Д. Джола, М. Каган, Л. Михайлова, А. Щербо) естетичну культуру особистості розглядають з позиції *діяльнісного підходу* та виділяють у її структурі два взаємопов'язані елементи: здатність до освоєння естетичних цінностей, які існують в суспільстві, і здатність до створення цих цінностей. Основою естетичної культури науковці вважають образне мислення, оскільки здібність до естетичної оцінки, естетичної діяльності, до художньої творчості ґрунтується на мисленні образами, де образ виражає узагальнений зміст, разом з тим виходить за його межі, водить специфічні



відтінки, які не можливо передати в абстрагованому визначенні узагальненої думки. Відповідно, мислення образами забезпечує основні процеси в естетичному пізнанні світу: розкритті естетичної цінності предмета, емоційно-почуттєве реагування на нього, вимкнення творчого задуму про естетичну досконалість предмета у вигляді конкретного образу майбутнього продукту.

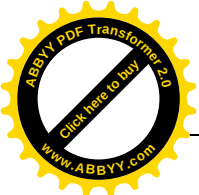
Естетична культура особистості, за твердженням Л. Михайлової, – це сформована на основі власного життєвого досвіду та шляхом естетичного виховання з боку суспільства здатність людини розпізнавати й переживати прекрасне й потворне, піднесене й низьке, трагічне й комічне в мистецтві й навколишній дійсності, керуватися виробленими культурою естетичними цінностями у власній практичній діяльності, створювати красу навколо себе й долати недосконалість світу. Показником естетичної культури особистості є розвиненість її інтелектуальної та емоційно-чуттєвої сфер, що досягається засвоєнням естетичного досвіду людства та його подальшим розвитком як засобом власного самовизначення [10].

Обґрунтовуючи естетичну культуру особистості, Н. Крилова, Л. Печко, М. Верб розглядають її як *інтегрально-особистісну освіту*, яка є не лише засобом і результатом розвитку сприйняття, оцінок, поглядів, тобто свідомості особистості, але й і фактором активізації її творчого потенціалу.

Естетична культура людини, на думку М. Верба, є базисною властивістю особистості, за допомогою якої вона може повноцінно спілкуватися з прекрасним і активно брати участь у її творенні. При цьому автор зазначає, що взаємозв'язок естетичної культури із загальною культурою та іншими аспектами духовного, фізичного вимірів людини специфічний. Не будучи у прямому значенні частиною або структурним компонентом загальної культури, естетична культура може бути як її якісною характеристикою, виявом поведінки й діяльності [2].

Ядром естетичної культури особистості, за твердженням М. Верба, є три взаємопов'язані блоки особистісних якостей: художньо-естетичний світогляд, система узагальнених знань про сутність і критерії прекрасного, про закономірності взаємодії людини з красою; ряд особистісних якостей, в яких проявляється вибірково-оцінювана функція естетичної свідомості (естетичні ідеали, смаки, інтереси, потреби); необхідний «набір» художньо-творчих здібностей (творча уява, образне мислення, сприятливість до краси) [2].

Таким чином, естетична культура особистості – не сукупність стереотипів ставлення до краси. Вона виявляється у готовності і здатності до художньо-естетичного сприйняття, переживання, осмислення і творчості.

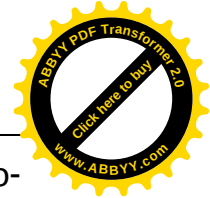
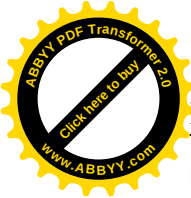


Для нашого дослідження важливими є праці Л. Зязюн, С. Русової, М. Кагана, Л. Масол, Н. Миропольської, Б. Ліхачова, у яких естетична культура особистості розглядається як результат її естетичного виховання, мета якого – вироблення естетичних установок, ціннісних орієнтацій у сфері почуттів, потреб, інтересів, ідеалів і смаків, критеріїв оцінки й принципів естетичного ставлення до дійсності. Естетичне виховання – це процес послідовних і цілеспрямованих впливів на особистість з метою гармонічного, всебічного розвитку, формування естетичного ставлення до життя, здатності насолоджуватися красою навколишньої дійсності, створіння мистецтва, активно творити цю красу.

Л. Зязюн визначає естетичну культуру особистості як єдність знань, переконань, почуттів, навичок і норм діяльності та поведінки, рівень якої пов'язується можливістю адекватної орієнтації особистості в різноманітній системі естетично-художніх цінностей, відповідній мотивації її естетичної позиції відносно них, яка детермінується такими характеристиками, як: розвиненістю образного мислення, сформованістю навичок аналізу естетичних і художніх явищ в їх структурній визначеності, єдністю феноменальних (зовнішніх) і змістовних (внутрішніх) параметрів [1].

Найпотужнішим засобом формування естетичної культури особистості є мистецтво, за допомогою якого розвивається художньо-образне мислення особистості, її емоції, уявлення і фантазії: воно виховує вміння естетичного сприйняття. Мистецтво як вид духовного освоєння дійсності людиною, метою якого є формування і розвиток його здатності творчо перетворювати навколишній світ і самого себе за законами краси, на відміну від інших сфер суспільної свідомості і діяльності задовольняє універсальну потребу особистості – сприйняття навколишнього світу в різних формах людської чуттєвості. Саме у процесі осмислення та усвідомлення трагічного і комічного, прекрасного і потворного, піднесеного і низького виховується й розвивається особистість.

І. Підласий вважає, що естетична культура є критерієм естетичної вихованості особистості, і пов'язує її становлення з «естетичними (художніми) справами», домінуючої метою яких є формування естетичного ставлення до життя: праці, суспільної діяльності, природи, мистецтва, поведінки. З означеної позиції естетична культура визначається як складова частина культури духовної, що зумовлює вміння відрізнити прекрасне від потворного, благородне від вульгарного не лише у мистецтві, а й будь-якому прояві життя. Саме в результаті органічної єдності розвиненої природної основи естетичного ставлення і художньо-естетичної освіченості формується не



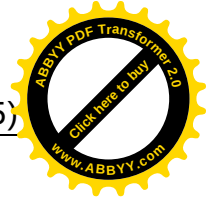
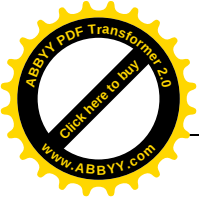
просто особистість, а творча індивідуальність, яка проявляється в естетично-творчому ставленні до самої себе, своєї поведінки, до людей і суспільних відносин, до природи і праці [7].

Висновки. Таким чином, узагальнення результатів філософських, культурологічних, психологічних та педагогічних досліджень з проблеми естетичної культури особистості дозволяє стверджувати, що естетична культура особистості є інтегративною якістю особистості, здатної естетично сприймати дійсність і мистецтво, давати їм естетичну оцінку, активно брати участь у перетворенні оточуючого світу за законами краси, а розвинена естетична культура забезпечує особистості свободу прояву всіх задатків і розвинених на їх основі здібностей і талантів у вільній діяльності і життєдіяльності.

Відповідно сучасному вчителю мають бути притаманні основні якості естетично розвиненої особистості. Він повинен вміти використовувати свій естетичний арсенал у всіх сферах педагогічної діяльності, що дозволить йому перетворитися у педагога-митця, який сприймає загальнокультурні та національні цінності суспільства, кристалізує особистісні здібності, природні задатки, реалізує власний духовний потенціал. Тому постає питання щодо визначення змісту і структури естетичної культури особистості майбутнього вчителя образотворчого мистецтва.

ЛІТЕРАТУРА

1. Зязюн Л. І. Артистичне виховання учнів у школах і ліцеях Франції в контексті сучасної естетичної теорії / Л. І. Зязюн // Теорія і практика управління соціальними системами 3(4) 2001. – С. 101-108.
2. Верб М. А. Эстетические потребности и духовное развитие личности / М. А. Верб. – Л. : Политиздат, 1981. – 36 с.
3. Государева О. Эстетическая культура как экзистенциальная потенция личности: автореф. дис. на соискание учен. степени канд. фил. наук: спец. : 09.00.11 / О. Государева. – Самара, 2005. – 34 с.
4. Комарова А. И. Эстетическая культура личности / А. И. Комарова. – К. : Вища школа. – 1988. – 144 с.
5. Мамонтов Я. А. Хрестоматия современных педагогических течений / Я. А. Мамонтов. – Харьков, 1926. – 242 с.
6. Пирадов А. В. Эстетическая культура личности / А. В. Пирадов. – Л. : О-во «Знание» РСФСР. Ленингр. орг., 1978. – 35 с.
7. Подласый И. П. Педагогика: Новый курс : учеб. для студ. высш. учеб. заведений: В 2-х кн. // И. П. Подласый. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 256 с.
8. Суна У. Ф. Эстетическая культура студента: опыт социологического анализа / Улдис Фрицевич Суна. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1977. – 69 с.
9. Фохт-Бабушкин Ю. У. Художественная культура: Проблемы изучения и управления / Ю. У. Фохт-Бабушкин. – М., 1986. – 235 с.
10. Эстетическая культура / РАН Инт-т философии [Рук. авт. кол. Н. И. Киященко; Отв. ред. И. А. Коников]. – М., 1996 – 258 с.



РЕЗЮМЕ

Г. И. Сотская. Теоретические основы понятия «эстетическая культура личности».

В статье рассматривается проблема эстетической культуры личности как интегративного качества высокоразвитого индивидуума, что позволяет ему полноценно общаться с прекрасным и активно участвовать в его создании. Освещается теоретический аспект эстетической культуры личности, раскрывается ее сущность и содержание, рассматриваются и конкретизируются основные ее характеристики.

Ключевые слова: культура, эстетическая культура, эстетическая культура личности, теоретический аспект, содержание и функции.

SUMMARY

G. Sotskaya. Theoretical backgrounds of the conception «ethetical culture of a person».

The paper addresses the problem of aesthetic culture personalities as integrative as highly individual, allowing him to fully communicate with stunning and actively participate in its creation. Highlights the theoretical aspect of aesthetic cultural identity, defined by its essence is revealed contents are examined and specified its main characteristics.

Key words: culture, aesthetic culture, aesthetic culture of the individual, theoretical aspect, examined and specified.

УДК 378.011.3–051

С. О. Шехавцова

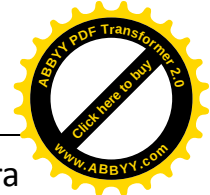
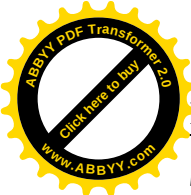
Луганського національного університету
імені Тараса Шевченка

ПЕДАГОГІЧНА РЕФЛЕКСІЯ ЯК КОНЦЕПТУАЛЬНЕ ПОЛОЖЕННЯ ФОРМУВАННЯ СУБ'ЄКТНОСТІ СТУДЕНТА ДО ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті на основі вивчення наукових джерел представлено теоретичне обґрунтування поняття педагогічної рефлексії як концептуального положення формування суб'єктності студента, що забезпечує майбутньому педагогу готовність діяти в ситуації з високим рівнем невизначеності, здатність переосмислювати стереотипи свого професійно-педагогічного та особистісного досвіду, та визначення функції рефлексії в системі формування суб'єктності студента педагогічного університету.

Ключові слова: педагогічна рефлексія, суб'єктність студента, суб'єктний простір, суб'єктна активність, професійно-педагогічна діяльність.

Постановка проблеми. Модернізація вищої освіти в Україні на сьогодні потребує формування вчителів нового типу, які б володіли ціннісним ставленням до обраної педагогічної професії, які здатні адаптуватися до нових соціально-педагогічних умов, при цьому були б спроможні виявляти ініціативність, авторський підхід до навально-виховного процесу, власну активність, що здатна перетворювати навколишнє педагогічне середовище. Більш того, в сучасних умовах



майбутні педагоги повинні прагнути до постійного професійного та особистісного розвитку протягом життя.

Очевидно, що сьогодні сучасній школі потрібні педагоги-професіонали, фахівці з високим рівнем загальної та професійно-педагогічної культури, особистісним потенціалом, який сприяв би самовдосконаленню та індивідуальному творчому підходу до власної педагогічної професії та стимулював в українському суспільстві інтерес до результатів професійно-педагогічної діяльності педагогів-новаторів та педагогів-методистів.

Вирішення цієї проблеми ми вбачаємо не тільки у формуванні таких особистісних якостей у студентів, як самовизначення, креативність, здатність до рефлексії, ініціативність, а й формування суб'єктності студентів до професійно-педагогічної діяльності, що сприятиме прагненню до безперервного професійно-особистісного розвитку протягом життя.

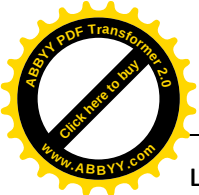
Аналіз актуальних досліджень. Існуюча джерельна база з проблеми формування суб'єктності студентів в освітньому просторі, зокрема в університеті, представлена в різноманітних психолого-педагогічних наукових дослідженнях, серед яких наукові роботи К. Абульханова-Славської, Л. Абдаліної, В. Бардиніної, М. Боритко, С. Кашлева, О. Леонової, В. Маркіна, О. Мешка, Т. Ольхової, В. Петровського, Л. Скорич, Л. Стахнева, В. Ткачева, О. Цимбал, В. Чернобровкіна та ін.

Проблемі розвитку педагогічної рефлексії в процесі професійної підготовки студентів досліджувалася в роботах І. Зимньої, А. Маркової, Л. Мітіної, О. Мирошник, Н. Кузьміної, С. Пальчевського, Т. Северіної, О. Сущенко, В. Сластьоніна та ін.

Мета статті – теоретично обґрунтувати педагогічну рефлексію як концептуального положення формування суб'єктності студента до професійно-педагогічної діяльності та визначення її функції.

Виклад основного матеріалу. Становлення суб'єктності студента відбувається через його самовизначення, перш за все самовизначення в професійної діяльності, поведінці. Викладач надає педагогічну підтримку у виборі та у прийняття рішень щодо педагогічної діяльності майбутніх педагогів. У результаті самовизначення студент будує свою власну систему цінностей та професійно-педагогічну стратегію майбутньої професійної кар'єри. Формами організації такої діяльності можуть бути «Я-концепція», направленість особистості або суб'єктність особистості.

Принципову думку щодо суб'єктності висловлено М. Боритком, який вважає, що простір суб'єктності людини або його ціннісно-смыслову сферу утворюють два поняття, які поєднуються в категорії «цінність», а саме те,



що має значущість для інших людей, і те, що емоційно прийнято та усвідомлено самим студентом. Ці процеси: осмислити, тобто надати цінності смислам і усвідомити, тобто сформулювати смисли в цінності.

Науковець визначає головні ознаки щодо суб'єктного простору:

- по-перше, це цілісний та усвідомлений образ себе, оскільки суб'єктному простору притаманна цілісність та узгодженість елементів;

- по-друге, суб'єктний простір – це ідентичність студента в його соціокультурному оточенні, тобто бути ідентичним значить бути самим собою в соціокультурному оточенні. Ідентичність зберігає значущість індивідуального досвіду, і цей досвід готує індивіда до руйнної сили середовища, більш того, ідентичність інтегрує соціальні та професійні можливості;

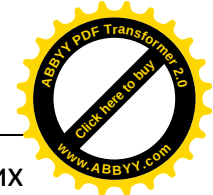
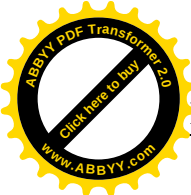
- по-третє, суб'єктний простір – це результат будь-якої діяльності студента над самим собою, тобто слід постійно зберігати свою позитивну ідентичність [2, с. 12–13].

У контексті теорії суб'єкта діяльності більшість дослідників (К. Абульханова-Славська, А. Леонтьєв) зазначають, що цінність діяльності для особистості пов'язана перш за все з можливістю самовираження, використання своїх здібностей та можливістю творчості [1].

Сьогодні в науковій літературі можна знайти досить солідне обґрунтування теоретико-методологічних засад теорії суб'єкта діяльності, тому ми зупинимося на проблемах, пов'язаних із реалізацією цієї теорії та формуванням суб'єктності, зокрема у вищій школі, тим більш, що цей аспект не набув ще належного висвітлення в українській педагогічній науці.

Ми дотримуємося думки, що для суб'єкта діяльності характерно бути включеним у процес будь-якої діяльності і нести відповідальність, яка не дає йому можливості змінити свою думку, навіть коли виникли труднощі. Характерною умовою такої діяльності є перетворююча активність суб'єкта як атрибут суб'єктності в діяльності та поведінці, в процесах сприйняття, прийняття рішень, що виражається в індивідуалізації прийняття цих рішень та постановці завдань.

Нам є близькою позиція С. Кашлева, який вважає, що специфіка суб'єктності визначається функціями регуляції активності, які актуальні в даний час для людини або актуальні з точки зору перспективи. У процесі становлення та розвитку людської активності, що виникає внаслідок впливу певної ситуації, перетворюється на власну активність у пошуку того, що є смыслом для її життєдіяльності [4, с. 22]. Більш того, суб'єктність – завжди особлива та індивідуальна форма, що проявляється у діяльності, у здатності

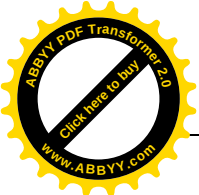


вирішувати проблем, використовувати засоби реалізації потенціальних можливостей людини та проявляти авторську активну позицію.

У контексті сказаного стає зрозуміло, що проявлення авторської активної позиції, зокрема суб'єктності, передбачає суб'єктну активність, яка, на думку Є. Уварова, реалізується завдяки регуляторним умінням подолання суперечностей та невизначеності з усвідомленням інформаційного забезпечення суб'єктного досвіду. Тобто людина у своїй суб'єктній активності різномірна, тому ця різномірність визначається завданнями саморегуляції, які вирішуються у досягненні нею певної мети та залученням різних компонентів суб'єктного досвіду [9, с. 13–14]. Враховуючи можливості, які були набуті у навчально-виховному процесі, а також вимоги суспільства, суб'єкт завдяки механізмам рефлексії будує свою власну лінію поведінки та здійснює перетворення оточуючої дійсності в умовах вищої школи.

Якщо суб'єктна активність та суб'єктні потенційні можливості студента виконують конструктивну та формувальну функцію його суб'єктності, і зумовлено це тим, що специфічною рисою професійно-педагогічної діяльності є особистісна вмотивованість студента на подальшу творчу його самореалізацію, то особливість педагогічної рефлексії полягає в тому, що педагогічна рефлексія у структурі суб'єктності студента університету виконує перетворюючу функцію та визначає ставлення студента до самого себе як до суб'єкта майбутньої професійно-педагогічної діяльності.

Відповідно до сучасних тенденцій педагогічної науки майбутній педагог на всіх етапах професійного становлення і педагогічної діяльності виступає як суб'єкт: вільного усвідомленого вибору педагогічної професії та найбільш притаманних шляхів оволодіння нею; навчальної діяльності в професійному навчальному закладі, що передбачає, по-перше, діяльність, яка надає свободу вибору методів вирішення навчально-пізнавальних завдань на різних рівнях творчої активності студента; по-друге, сумісну продуктивну діяльність викладача і студента, яка взаємозбагачує обох; по-третє, діяльність, в результаті якої формується рефлексія, що стимулює усвідомлення цілей та смислів; по-четверте, становлення індивідуального стилю педагогічної діяльності, що ґрунтується на унікальності та на прагненні до саморозвитку; по-п'яте, творчу діяльність, що зорієнтована на створення кожним студентом усвідомлених планів, прогнозів та сценаріїв своєї професійної життєдіяльності в майбутньому; цілеспрямованої діяльності з удосконалення педагогічної творчості, враховуючи найвищий рівень – розробку та створення авторських педагогічних систем [2, с. 18].



Отже, суб'єктність студента проявляється в його здатності до самостійного усвідомлення та трактування процесів, які мають педагогічну природу, в доцільності, обґрунтованості, свободі дій у різних професійно-педагогічних ситуаціях, в оригінальності вибору певних засобів, форм, позицій, прийомів діяльності, в умінні усвідомлено впливати на ситуацію, в якій відбувається певна навчальна діяльність.

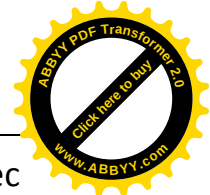
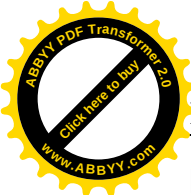
Принциповим положенням становлення суб'єктності студента в структурі професійно-педагогічної діяльності, що розкриває специфіку педагогічної діяльності в загальному контексті майбутньої професії, є отримані студентом знання, що необхідні для активної та відповідальної професійно-педагогічної діяльності, для здійснення різного роду зіставлень та порівнянь, для усвідомлення та оцінювання педагогічних процесів, що відбуваються у навчально-виховному процесі.

Оскільки суб'єктність студента в тих чи інших її проявах розуміємо як співвідношення з його професійно-педагогічною діяльністю, то саморозуміння суб'єкта не може відбуватися без механізмів рефлексії, яку ми визначаємо в якості концептуального положення формування суб'єктності студента до професійно-педагогічної діяльності в університеті.

Різні автори неодноразово робили спроби самостійно визначити сутність педагогічної рефлексії, виходячи з конкретних завдань свого наукового дослідження. Так, з позиції розуміння особистості вчителя як суб'єкта педагогічної діяльності та суб'єкта спілкування А. Маркова розглядає рефлексію у зв'язку з певними групами педагогічних умінь [5]. Л. Мітіна характеризує педагогічну рефлексію як професійно-значущу властивість особистості, яка входить до групи рефлексивно-перцептивних здібностей вчителя [7]. У контексті професійно-педагогічної підготовки майбутніх педагогів І. Зимня пов'язує педагогічну рефлексію з професійною самосвідомістю вчителя як суб'єкта педагогічної діяльності, соціально відповідального за виховання та навчання [3].

Очевидно, педагогічна рефлексія полягає у способах вирішення професійно-педагогічних завдань; це пов'язано з переосмисленням певних педагогічних ситуацій, перетворенням самого себе, проектуванням особистісного смислу на реальний педагогічний процес. Логіка рефлексивного рівня полягає в тому, що самосвідомість відтворює теоретичні моделі, які стали особистісними критеріями. З цієї позиції відтворюється самоаналіз власних когнітивних та аксіологічних дій, які визнаються своїми, або відчужуються певні способи педагогічної діяльності [2, с. 82].

В останніми роки ці питання стають об'єктом дослідження і вітчизняних учених. Так, О. Сущенко розглядає розвиток механізмів



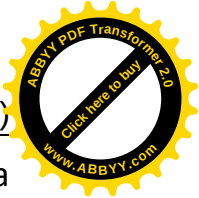
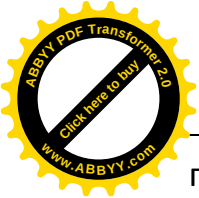
рефлексії майбутніх педагогів у процесі фахової підготовки «як процес вирішення навчальних завдань професійного спрямування і важливим аспектом зазначає педагогічну практику як природне діяльнісне й рефлексивне середовище» [8, с. 99].

З позиції розуміння сутності педагогічної діяльності як кооперації діяльностей суб'єктів навчально-виховного процесу та визначення їх взаємодії як центрального елементу цієї кооперації О. Мирошник розглядає педагогічну рефлексію «як систему процесів, що забезпечують аналіз цілей, завдань, способів, прийомів і предметного змісту самої педагогічної діяльності, викликають трансформацію особистісного ставлення до себе та інших учасників педагогічної взаємодії. Педагогічна рефлексія активізується за наявності когнітивного конфлікту або гострого протиріччя, яке унеможлиблює реалізацію педагогічних цілей учителем наявними способами та знаннями» [6, с. 55].

Оскільки рефлексія є невід'ємною властивістю практичного мислення педагога, яка виявляється при застосуванні теоретичних знань у певній педагогічній ситуації, що вимагає педагогічних дій від майбутнього педагога, тому педагогічна рефлексія набуває своєї значущості в умовах активної діяльності суб'єкта, а саме студента в умовах його практичної навчальної діяльності. Запропоноване розв'язання проблеми цінне тим, що знання, які були набуті завдяки суб'єктному та особистісному досвіду суб'єкта, є рефлексивними знаннями, в основі яких полягає особистісний досвід власної поведінки та переживань студента.

Висновки. Таким чином, принциповим положенням формування суб'єктності студента в структурі професійно-педагогічної діяльності є отримані студентом знання, що необхідні для активної та відповідальної професійно-педагогічної діяльності, для здійснення різного роду зіставлень та порівнянь, для усвідомлення та оцінювання педагогічних процесів, що відбуваються у навчально-виховному процесі. Оскільки формування суб'єктності студента не може відбуватися без механізмів рефлексії, то ми визначаємо педагогічну рефлексію в якості концептуального положення формування суб'єктності студента до професійно-педагогічної діяльності в університеті.

Отже, педагогічна рефлексія направлена на самоорганізацію через усвідомлення самого себе та своєї професійної діяльності з точки зору цілісності свого «Я». По суті, професійна рефлексія забезпечує майбутньому педагогу готовність діяти в ситуації з високим рівнем невизначеності, мобільність у прийнятті рішень, прагнення до реалізації нововведень та інноваційних прийомів, постійну цілеспрямованість на пошук нових, нестандартних шляхів вирішення педагогічних ситуацій, здатність



переосмислювати стереотипи свого професійно-педагогічного та особистісного досвіду. Більш того, особливість педагогічної рефлексії полягає в тому, що вона сприяє формуванню суб'єктності студента університету, виконує перетворюючу функцію та визначає ставлення студента до самого себе як до суб'єкта майбутньої професійно-педагогічної діяльності.

Перспективи подальшого розвитку зазначеної проблеми ми вбачаємо у визначенні педагогічних умов та технологій розвитку педагогічної рефлексії в контексті формування суб'єктності студентів до професійно-педагогічної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

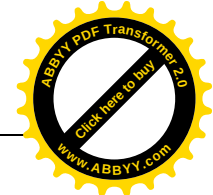
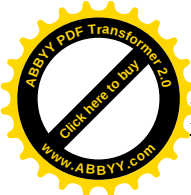
1. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности : [монография] / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Наука, 1980. – 334 с.
2. Борытко Н. М. Педагог в пространствах современного воспитания: [монография] / Н. М. Борытко. – Волгоград : Перемена, 2001. – 211 с.
3. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учеб. для вузов / И. А. Зимняя. – М. : Логос, 2000. – 383 с.
4. Кашлев С. С. Субъектность как профессиональная компетентность педагога / С. С. Кашлев, С. Н. Глазачев, Н. И. Соколова // Вестник Международной академии наук. спец. выпуск. – 2011. – С. 20–25.
5. Маркова А. К. Психология труда учителя / А. К. Маркова. – М. : Просвещение, 1993. – 192 с.
6. Мирошник О. Педагогічна рефлексія як чинник вияву творчого потенціалу особистості вчителя / О. Мирошник // Естетика і етика педагогічної дії. Збірник наукових праць. – 2011. – Вип. 2. – С. 47–57.
7. Митина Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя / Л. М. Митина. – М. : Логос, 2004. – 320 с.
8. Сущенко О. Г. Розвиток професійної рефлексії майбутніх педагогів у процесі фахової підготовки / О. Г. Сущенко // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки. – 2011. – № 20 (231), Ч. III. – С. 95–101.
9. Уваров Е. А. Субъектная активность как ведущая детерминанта саморазвития студента в современном образовательном пространстве / Е. А. Уваров // Психология в вузе. – 2010. – № 1. – С. 8–25.

РЕЗЮМЕ

С. О. Шехавцова. Педагогическая рефлексия как концептуальное положение формирования субъективности студента к профессионально-педагогической деятельности.

В статье на основе изучения научной литературы представлено теоретическое обоснование педагогической рефлексии как концептуального положения студента, которая обеспечивает будущему педагогу подготовку действовать в ситуации с высоким уровнем неопределенности, умение переосмысливать стереотипы своего профессионально-педагогического и личностного опыта и определение функции рефлексии в системе формирования субъективности студента университета.

Ключевые слова: педагогическая рефлексия, субъектность студента, субъектное пространство, субъектная активность, профессионально-педагогическая деятельность.



SUMMARY

S. Shehavitsova. Pedagogical reflection as a conceptual suggestion of student's forming to professional pedagogical activity.

In the article it is represented on the base of learning scientific literature theoretical conclusion of pedagogical reflection as a conceptual student's state which provides to a future teacher a preparation for action in the situation with a high level of not determination, skills of stereotip's thinking his professional and pedagogical and personal's experience and determination reflection's functions in the system of forming of high school student's stereotip.

Key words: pedagogical reflection, student's subjectivity, subjective space, subjective activity, professional and pedagogical performance.

УДК 87.754+378.14

В. П. Шпак

Черкаський національний університет
імені Богдана Хмельницького

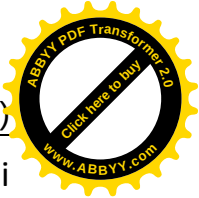
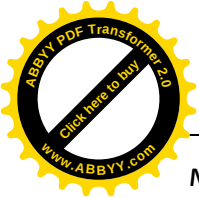
МОРАЛЬНІ ПРИНЦИПИ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МЕДИЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ

У статті розглянуто соціоморальні і морально-психологічні принципи, що висуваються до професійної діяльності медичних працівників в історії медичної освіти. У контексті виникнення і розвитку медичної деонтології розкрито співвідношення понять «медична деонтологія» і «лікарська етика». Дана характеристика моральних аспектів взаємодії медичних працівників різної кваліфікації між собою та з пацієнтами й їхніми рідними.

Ключові слова: соціоморальні принципи, морально-психологічні принципи, деонтологія, медична освіта, медичні працівники.

Постановка проблеми. Основні вимоги до професійної діяльності будь-яких фахівців традиційно знаходять своє відображення у відповідних їй принципах (від англ. *principle* – правило, що виникло в результаті об'єктивно осмисленого досвіду), що сприймаються як регламентація цієї діяльності певними правилами. Необхідність дотримання таких вимог у період формування ринкових відносин у сучасному суспільстві актуалізує переосмислення моральних основ взаємодії медичних працівників із пацієнтами, хоча сама проблема має давні історичні корені.

Цілком правомірно вважати розробником основних принципів медичної деонтології англійського філософа і правознавця Ієремію Бентама (1748–1832), який представив авторське бачення моралі та обов'язку в опублікованій у 1834 р. праці «Деонтологія, або Наука про мораль». Російський науковець М. М. Петров у 40-х роках ХХ ст. запропонував розглядати деонтологію як один із розділів медичної етики – наукової галузі, що вивчає специфіку виникнення і розвитку лікарської



моралі в контексті конкретних історичних умов. У той же час, доволі складні і суперечливі ситуації, на які так багата медична практика, потребують умілого і правильного поєднання відразу кількох моральних принципів. Узгоджене поєднання цих принципів зумовлюється конкретністю ситуації, у основі якої лежить вибір форми поведінки медичного працівника згідно з наявними умовами його професійної діяльності та індивідуальними особливостями хворого.

Необхідність законодавчого закріплення вироблених моральних принципів професійної діяльності медичних працівників зумовила прийняття резолюції Генеральної Асамблеї ООН 37/194 від 18 грудня 1982 р. «Принципи медичної етики». Генеральна Асамблея посилається на свою резолюцію 31/85 від 13 грудня 1976 р., у якій вона пропонує ВООЗ підготувати проект кодексу медичної етики, у додатках до якого міститься зведення принципів, підготовлених Радою міжнародних медичних організацій під назвою «Принципи медичної етики, що відносяться до ролі працівників охорони здоров'я в захисті осіб від тортур та інших жорстоких, нелюдських або принижуючих гідність видів поводження і покарання». Крім того, враховуються рекомендації інших законодавчих документів: резолюції 1981/27 Економічної та Соціальної Ради від травня 1981 р., у якій рекомендовано Генеральній Асамблеї вжити заходи з завершення розробки проекту принципів медичної етики на її 36-й сесії; резолюції 36/61 від 25 листопада 1981 р., у якій йдеться про грубе порушення моральних вимог у професійній діяльності медичних працівників; статті 7 Декларації, що ухвалена в резолюції 3452 (XXX), згідно з якою кожна держава має розглядати будь-які тортури з боку медичних працівників як злочин, що переслідується кримінальним правом.

Враховуючи позитивний міжнародний досвід (Міжнародний кодекс медичної етики від 1949 р., Міжнародну клятву лікарів від 1948 р., Етичний кодекс російського лікаря від 1994 р. та інші документи), в Україні Указом Президента від 15 червня 1992 р. затверджено Клятву лікаря, де вміщено всі важливі норми етики і деонтологічні принципи. Нині цю клятву повинні давати всі випускники медичних вищих навчальних закладів України.

Аналіз актуальних досліджень. Проблема співвідношення понять «медична деонтологія» і «лікарська етика» отримала належне обґрунтування у працях відомого російського вченого і теоретика медицини М. М. Петрова. Згодом вона була конкретизована Б. Д. Петровим, який відносить до проблем медичної деонтології обов'язок лікаря перед хворими і перед своїм народом, а також його громадянський обов'язок, а отже – усі моральні проблеми медицини.

Побутує також думка [6, с. 51], що лікарська етика є складовою медичної деонтології, оскільки наука про обов'язок вивчає принципи поведінки медичних працівників, тому вона значно ширша від норм професійної етики. Натомість О. Г. Михайлова вважає вживання поняття «деонтології» невинуватим, пояснюючи його сутність особливостями етимології.

Інший дослідник, М. Г. Стулов, узагалі не вдається до диференціації понять «моральність» та «етика», а С. О. Позднякова розглядає лікарську мораль як сферу моральних відносин, а деонтологію – як розділ теорії. У ряді інших досліджень лікарська етика характеризується з позицій теорії моралі, що вивчає роль моральних основ у діяльності медичного працівника, гуманність його ставлення до хворого, а також як наука про моральну цінність вчинків і поведінки медика, що є цілком правомірним.

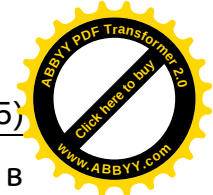
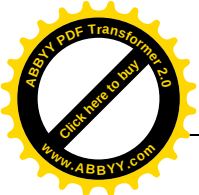
Мета статті – узагальнити наявні у сучасній медичній практиці вимоги до моральної сторони професійної діяльності медичних працівників.

Виклад основного матеріалу. Проведений нами аналіз основних публікацій із проблеми дослідження, а також окремих архівних документів (Постанови Ради Народних Комісарів УРСР «Про правила, що регулюють професійну роботу медперсоналу» від 1924 р.) [3], дозволяє стверджувати, що більшість науковців (С. С. Гуревич, С. О. Позднякова, О. І. Смольняков та ін.) присвячують свої наукові розвідки характеристиці двох груп основних моральних принципів професійної діяльності медичних працівників – соціоморальних і морально-психологічних. До соціоморальних принципів прийнято відносити:

1) *принцип гуманного ставлення до хворого* (виявляється в постійній готовності надавати медичну допомогу і піклуванні про хворого, що становить основну моральну вимогу до професіоналізму медичного працівника);

2) *принцип виключення дій проти здоров'я хворого* (полягає в тому, що медичний працівник покликаний турбуватися про здоров'я людей, віддаючи цій шляхетній справі всі свої сили і знання, що виключає будь-які навмисні чи ненавмисні дії на шкоду життю і здоров'ю хворого);

3) *принцип надання медичної допомоги всім, хто її потребує, незалежно від расової, політичної, релігійної приналежності* (має у своїй основі відомий гіппократівський принцип «перш за все – не нашкодь», у якому виражається вимога щодо обережності в діях і словах, турботи про стимулювання захисних сил організму людини, створення зовнішніх і внутрішніх умов для успішної боротьби організму з нездужанням. Це, у свою чергу, виключає непомірковані, непродумані, необґрунтовані слова і дії медичного працівника, що можуть негативно вплинути на самопочуття хворого, послабити його фізичні, психічні і моральні сили);



4) *принцип солідарності всіх лікарів у боротьбі за мир* (набуває в наш час особливого соціального і політичного значення в боротьбі проти агресії, сил мілітаризму, спроб розв'язати нові війни або використати бактеріологічну зброю в різних регіонах земної кулі);

5) *принцип участі в охороні життя людей від тих чи інших надзвичайних ситуацій, що загрожують їм* (наприклад, від забруднення зовнішнього середовища радіаційними викидами);

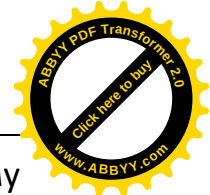
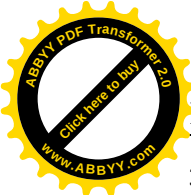
6) *принцип недопущення експериментів над людьми* (актуалізується в умовах боротьби проти епідемій і зумовлюється необхідністю розробки медичних препаратів для лікування «хвороб століття» – СНІДу, онкологічних захворювань, торч-інфекцій та ін.);

7) *принцип постійного підвищення професіоналізму* (полягає в тому, що наукові знання медичного працівника так само, як і його моральність, набувають високої цінності лише тоді, коли використовуються адекватно конкретного випадку та з урахуванням біологічних, психологічних і особистісних особливостей хворого, що потребує постійного вдосконалення, безперервного підвищення фахового рівня медика. Крім того, моральний критерій вимоги постійного підвищення знань, професійної майстерності, наукової обґрунтованості дій медичного працівника зумовлений відповідальністю за успішний результат лікування).

Група морально-психологічних принципів включає:

1) *принцип збереження лікарської таємниці* (відображає діалектику ставлення медичного працівника до інтересів хворого та інтересів суспільства, у основі якої лежить суперечність між відповідальністю медика за збереження найбільшої суспільної цінності – життя і здоров'я людини та відповідальністю перед суспільством за покладену на медичних працівників довіру. Не випадково в давні часи медицину називали *art mut* – мистецтво мовчання);

2) *принцип утримання від вчинків, які можуть принизити гідність професії медика* (розкривається у процесі спілкування медичного працівника з хворим, що відкриває доступ у потаємний світ людини і виключає вияв із боку медика як обурення, так і надмірної цікавості. Статус медика, що ґрунтується на його повазі і довіри з боку хворого, відкриває доступ до різної інформації: а) яка не має жодного значення як для хворого, так і для суспільства, але є необхідною для медичного працівника у процесі його спілкування з пацієнтом; б) яка є важливою для хворого, але індиферентною для суспільства; в) яка є однаково цінною і для хворого, і для суспільства, оскільки окремі патологічні стани потребують додаткових



заходів з охорони здоров'я і життя громадян. Головним при цьому залишається виключення можливості використання отриманої інформації медичним працівником із корисливою метою);

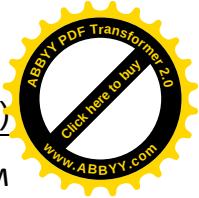
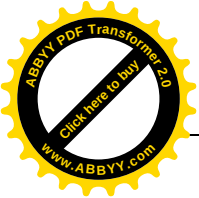
3) *принцип індивідуального підходу* (дозволяє медичному працівнику реалізувати весь спектр фахових знань відповідно до індивідуальних особливостей хворого, тому вміння бачити не лише окремі деталі, але й особистість пацієнта в цілому з її складними переживаннями та інтересами становить важливу моральну вимогу до діяльності медика незалежно від його фаху і визначає результативність лікування);

4) *принцип колегіальності* (не виключає особистої відповідальності і самостійності медичного працівника, але водночас потребує взаємної довіри і узгоджених дій з іншими фахівцями у розв'язанні завдань діагностики і лікування хворих, що сприяє покращенню організації медичної допомоги населенню, оптимізації боротьби за оздоровлення навколишнього середовища. Порушення цієї вимоги призводить до проявів кар'єризму, неповаги до точки зору колег, дискредитації інших фахівців в очах хворого, замовчування помилок, що несумісне з професійною честю медика).

З аналізу науково-медичної літератури відомо, що під час спілкування з родичами хворого та іншими відвідувачами медичним працівникам необхідно: при можливості наперед підготуватися до спілкування, створивши для цього невимушені умови; усунути відволікаючі чинники; продемонструвати своє бажання слухати, сконцентрувати свою увагу на проблемах пацієнта, не переривати його; за необхідності проявити співчуття, бажання зрозуміти точку зору пацієнта, прагнення з'ясувати сутність проблеми пацієнта; реагувати на почуття пацієнта; намагатися бути зрозумілими, слідувати за своїми висловлюваннями і проводити їх оцінку, ставити за потреби уточнюючі запитання; узагальнити своє розуміння вислуханого і вжити необхідні заходи, щоб допомогти пацієнту.

Не бажано при спілкуванні з родичами пацієнта та іншими відвідувачами проявляти нетерпимість, удавану увагу, втрачати спокій, дратуватися, домінувати над пацієнтом, сперечатися або критикувати його, виносити поспішне рішення, переривати, наперед уважати, що пацієнт помиляється, переслідувати особисту користь [1].

В основу *відносин лікаря і хворого* має бути покладений загальновідомий принцип, що треба лікувати хворого, а не хворобу. При цьому лікар повинен розмовляти з хворим тактовно, зі співчуттям, заспокійливо. У жодному разі не слід виявляти нестерпність, роздратування, грубість, навіть у тому випадку, коли лікар має справу з нетерплячим, примхливим пацієнтом, або в нього виникає підозра, що хворий симулює.



Звертатися до хворого слід на ім'я та по батькові. У розмові з хворим лікар повинен подати йому надію на швидке одужання та повернення працездатності, навіть у випадку, коли перед ним онкологічний хворий.

Виняткове значення для хворого має зовнішній вигляд лікаря (чистота та охайність одягу, завжди спокійний, доброзичливий вираз обличчя. Вираз тривоги, огиди, зневаги до хворого на обличчі лікаря неприпустимі).

Відносини лікаря з родичами хворого, особливо онкологічного чи важкохворого, потребують особливого такту і делікатності, навіть, якщо на деякі запитання родичів хворого надто складно дати вичерпну відповідь. У такому разі лікар не повинен уводити родичів в оману стосовно діагнозу, плану обстеження та лікування хворого. Рідних слід запевнити, що медики роблять усе необхідне, тому хворий не залишається без уваги і допомоги. Щодо прогнозу захворювання завжди слід говорити обережно, і, якщо він здається лікареві несприятливим, треба поступово підготувати родичів до сумної звістки.

У основі **відносин медичної сестри і хворого** лежить турбота про покращання його фізичного і морального стану, тому слід урахувати такі вимоги:

1. Для подальшого лікування надто важливе значення має перше враження хворого про відділення, у якому він перебуває, тому палатна медична сестра повинна привітно зустріти хворого, провести його в палату, ознайомити з розташуванням різних приміщень (санітарний вузол, їдальня, ванна), правилами внутрішнього розпорядку.

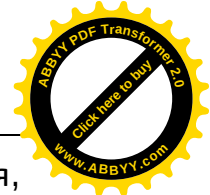
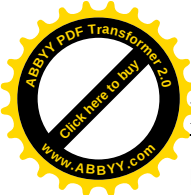
2. Слідкувати, щоб лікарняний одяг та взуття хворого були за його зростом, розміром, зі всіма ґудзиками, у протилежному випадку в нього може надовго зіпсуватися настрій, що негативно позначиться на якості лікування.

3. Слід звертатися до хворих тільки на ім'я та по батькові.

4. Наявність взаємної поваги у відносинах медичної сестри і хворого допоможе йому невимушено виявляти свої відчуття та побажання.

5. Слід пам'ятати про вплив кожного слова медичного працівника, а також інтонації, з якою його сказано. Тому будь-який збуджений, байдужий чи стурбований тон при розмові з хворим неприпустимі, оскільки мова медичної сестри однаковою мірою може чинити і цілющий вплив, і гнітючу дію.

6. На запитання хворого стосовно діагнозу, перебігу чи прогнозу захворювання медична сестра повинна направити хворого за відповіддю до лікаря. Проте освічена медична сестра може сама роз'яснити хворому дію ліків, спосіб їх застосування, мету тієї чи іншої маніпуляції. Перед



виконанням деяких призначень (шлункове чи дуоденальне зондування, катетеризація сечового міхура, постановка клізми) необхідно пояснити хворому, як він повинен поводитися, щоб маніпуляція пройшла успішно.

7. У присутності хворого не слід вимовляти фрази, що можуть налякати його («у хворого в калі кров», «серцева діяльність у хворого порушена») або вживати слова, що вже стали відомими багатьом хворим (наприклад, *cancer*), як і не можна говорити хворому, що призначені йому ліки у відділенні відсутні.

8. У розмові з хворим медична сестра повинна вселяти йому віру в ліки та процедури, що призначені лікарем.

9. Необхідно уникати всіляких сторонніх розмов та дій під час проведення маніпуляцій, бо хворі розцінюють це як ознаку неухважного ставлення до них і навіть як причину негативних наслідків тієї чи іншої маніпуляції.

10. Слід пам'ятати, що метушлива, поспішна робота медичної сестри, неохайність її зовнішнього вигляду, робочого місця справляють на хворого негативне враження, примушують його сумніватися у правильності та ефективності маніпуляції.

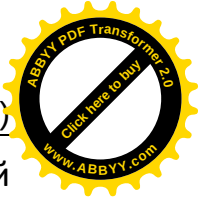
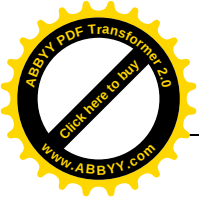
11. Ставлячись до всіх хворих доброзичливо та лагідно, медична сестра повинна більше уваги приділяти ослабленим та важкохворим. Дуже важливим для такого хворого є те, щоб медична сестра приходила до нього частіше, розмовляла з ним, підбадьорювала, озивалася до нього при найменшому звертанні, виконувала деякі його прохання.

Відносини медичної сестри і лікаря потребують дотримання таких вимог:

1. Медична сестра працює в тісному контакті з палатним лікарем; при цьому вона є його помічником і виконує його призначення. Оскільки вона набагато більше часу проводить біля ліжка хворого, ніж лікар, то може надати лікареві повну інформацію щодо змін у стані хворого (погіршення апетиту, погану переносність ліків, появу алергічних реакцій тощо).

2. Якщо в медичної сестри під час виконання призначень лікаря виникають якісь запитання або сумніви, вона повинна звертатися до лікаря за роз'ясненнями та уточненнями, але не у присутності хворого.

3. Відносини лікаря з медичною сестрою мають будуватися на діловій основі, у взаємній повазі. Звертатися одне до одного вони повинні на ім'я та по батькові. Помітивши помилку у призначеннях лікаря, медична сестра не повинна її обговорювати з хворими, а тактовно звернутися з цим питанням до лікаря.



4. Медична сестра має бути чесною не тільки перед хворим, але й перед лікарем. Якщо, наприклад, вона дала хворому не ті ліки або перевищила їхню дозу, вона повинна негайно доповісти про це лікареві, оскільки це торкається не тільки етичних норм, але й життя і здоров'я хворого.

Відносини медичної сестри і санітарки мають будуватися відповідно до таких вимог:

1. Санітарка безпосередньо підлегла палатній медичній сестрі.

2. Обов'язки медичної сестри та санітарки в основному розмежовані, але в них можуть бути і спільні дії – заміна постільної та натільної білизни, купання, транспортування хворого.

3. Якщо санітарка зайнята, медична сестра може сама подати та винести судно, сечоприймач (бажано при цьому надіти рукавички).

4. Розпорядження, які медична сестра надає санітарці, мають бути чіткими, несуперечливими, послідовними, не різкими, щоб у санітарки було відчуття, що їй не наказують, але скеровують і контролюють її дії.

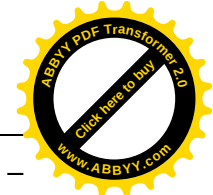
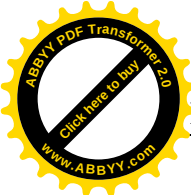
5. Медична сестра повинна звертатися до санітарки на ім'я та по батькові [2].

Висновки. Уважаємо за необхідне підкреслити, що якою б актуальною не була нині проблема прискореного розвитку медичної науки і впровадження її досягнень у практику галузі охорони здоров'я, розширення і зміцнення матеріальної бази лікувальних закладів, оснащення їх новітньою технікою і апаратурою, усе ж таки питання про моральні якості медичного працівника, його ставлення до свого професійного обов'язку і фахова підготовка продовжують набувати важливого значення. Особистість лікаря і медичної сестри, їхній моральний вигляд і фахова підготовка – це у кінцевому результаті й визначає значний успіх охорони здоров'я в державному масштабі.

І, насамкінець, поведінка медичних працівників, їхні відносини зі співробітниками, хворими, їхніми родичами вдосконалювалися протягом багатьох століть. Ці норми і принципи повинні й надалі зазнавати позитивних змін, виступати основою для формування медичної етики і деонтології. Вчитися дотримуватися цих норм потрібно не тільки під час професійної діяльності, але й у процесі спілкування з колегами, хворими, їхніми родичами та близькими.

ЛІТЕРАТУРА

1. Веденко Б. Г. Медична етика і деонтологія [Електронний ресурс] / Б. Г. Веденко, Л. Б. Веденко, Ф. В. Мельник, В. Г. Даценко, А. В. Даценко. – Режим доступу : novosti.mif-ua.com/archive/issue-27...



2. Деонтологічні підходи до догляду за хворими [Електронний ресурс]. – Режим доступу : uastudent.com/deontologichni-pidhod...
3. Державний архів Полтавської області, ф Р-1503, оп. 1, спр. 288, арк. 142-148.
4. Основы медицинской этики и деонтологии [Электронный ресурс] Режим доступа : nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/ppmb...
5. Сенюта І. Етичні гарантії права на охорону здоров'я, медичну допомогу і медичне страхування [Електронний ресурс] / І Сенюта. – Режим доступу : lawyer.org.ua/?w=p&i=12&d=417
6. Смольняков А. И. Врачебная этика / А. И. Смольняков, Е. Г. Федоренко. – К. : Здоровье, 1982. – 96 с.

РЕЗЮМЕ

В. П. Шпак Моральные принципы профессиональной деятельности медицинских работников.

Рассмотрены соционравственные и нравственно-психологические принципы профессиональной деятельности медицинских работников в истории медицинского образования. В контексте возникновения и развития медицинской деонтологии раскрыто соотношение понятий «медицинская деонтология» и «врачебная этика». Дана характеристика нравственных аспектов взаимодействия медицинских работников разной квалификации между собой и с пациентами и их родными.

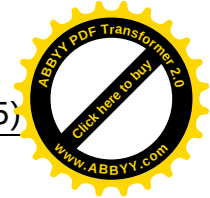
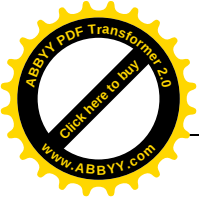
Ключевые слова: соционравственные принципы, нравственно-психологические принципы, деонтология, медицинское образование, медицинские работники.

SUMMARY

V. Shpak. Moral principles of professional activity of medical workers.

Are considered social-morals and morals-psychological principles of professional work of medical workers in the history of medical education. In a context of occurrence and development medical deontology the parity of concepts «medical deontology» and «medical ethics» is opened. The characteristic of moral aspects of interaction of medical workers of different qualification among themselves and with patients and their native is given.

Key words: social-morals principles, moral-psychological principles, deontology, medical education, medical workers.



РОЗДІЛ II. САМОРЕАЛІЗАЦІЯ ДУХОВНОГО І ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ УЧНІВ, СТУДЕНТІВ І ПЕДАГОГІВ В УМОВАХ ІННОВАЦІЙНОГО НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

УДК 373.5.016: 745 /749(477)

Н. М. Дігтяр

Полтавський національний педагогічний
університет ім. В. Г.Короленка

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬОГО ДОСВІДУ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ

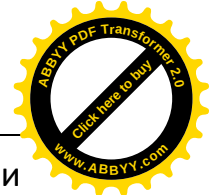
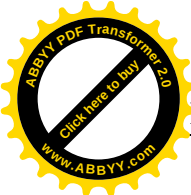
Стаття присвячена розгляду проблеми формування художнього досвіду учнів загальноосвітньої школи. Автор пропонує використовувати вид народного мистецтва – малярство на склі – в системі естетичного виховання як дієвий засіб формування художнього досвіду учнів основної школи. Представлена авторська методика формування художнього досвіду школярів.

Ключові слова: художній досвід, методика формування, учні основної школи, малярство на склі, естетичне виховання, авторська методика.

Постановка проблеми. В умовах суспільних змін, що відбуваються в освітньо-виховному просторі метою естетичного виховання має бути становлення гармонійно-розвиненої особистості, здатної вивчати, поважати та зберігати здобутки світового та вітчизняного образотворчого простору. Художній досвід нашого народу має яскраве втілення в етнокультурних цінностях, традиціях естетичного освоєння навколишньої дійсності, допомагає відтворювати прекрасне у житті та мистецтві. Все це зобов'язує національну школу активно використовувати естетико-виховний потенціал українського народного мистецтва у справі виховання підростаючого покоління [4; 5].

Розв'язання завдань естетичного виховання молодого покоління нашої держави в галузі образотворчого мистецтва потребує нових сучасних підходів та методик формування художнього досвіду учнів основної школи. Найкращі зразки народного мистецтва, зокрема його різновиду – малярства на склі, мають великий вплив на становлення особистості школяра, розвитку його художнього досвіду.

Аналіз актуальних досліджень. Дослідженню проблеми естетичного та художнього досвіду особистості присвятили свої праці І. Бех, Ю. Борев, М. Горбунова, А. Леонтьєв, Л. Масол, В. Медушевський, К. Роджерс, Б. Теплов, О. Шевнюк.



Методичні аспекти формування художнього досвіду учнів засобами мистецтва вивчали Ю. Алієв, А. Запорожець, Д. Ельконін, Д. Кабалевський, Л. Каган, А. Мелік-Пашаєв, О. Реброва, О. Шевнюк.

Вплив різних видів народного мистецтва на розвиток особистості розглядали мистецтвознавці та педагоги Є. Антонович, А. Бойко, Г. Ващенко, І. Велигодська, О. Вишневський, О. Гевко, Р. Захарчук-Чугай, С. Коновець, П. Лосюк, Т. Придатко, О. Рудницька, Т. Саєнко, С. Свид, М. Стельмахович, М. Сумцов, Т. Шпікалова, Б. Щербаківський.

Народну картину як жанр українського народного мистецтва вивчали Т. Марченко, Г. Міщенко, О. Найдено, М. Парахін, О. Романів-Тріска, М. Селівачов.

Педагогічний потенціал малярства на склі досліджували О. Бабенко, Ю. Мохірева, О. Кушніренко, Т. Саєнко.

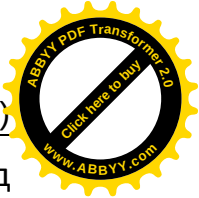
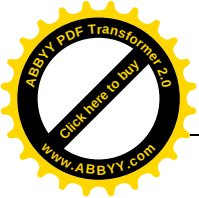
Отже, аналіз наукової літератури показав, що існує значний інтерес науковців до методичних аспектів формування художнього досвіду. Втім, до цього часу ними не приділялося належної уваги розгляду методики формування художнього досвіду учнів основної школи засобами народного мистецтва.

Мета статті – розглянути проблему формування художнього досвіду учнів, представити авторську методику формування художнього досвіду учнів основної школи засобами малярства на склі.

Виклад основного матеріалу. Багатогранність проблеми художнього досвіду учнів основної школи обумовлює її вивчення в різних аспектах: філософському, естетичному, психологічному та педагогічному.

Філософські дослідження дозволяють стверджувати, що категорія «досвід» вбирає у себе формування навичок, різновидову діяльність, сукупність практично засвоєних знань (А. Богачов, П. Гольбах, Дж. Дьюї, І. Ільїн, І. Кант, В. Лекторський, А. Лой, Д. Локк, М. Мінаков, П. Юркевич).

На відміну від естетичного досвіду, що формується під впливом безлічі різноманітних суб'єктивних і об'єктивних факторів і не є наслідком одного тільки естетичного виховання, художній досвід ґрунтується на здобутому вмінні спілкуватися зі світом художніх цінностей [2; 7]. У ряді досліджень педагогів та психологів наголошується на практичній стороні формування досвіду без розвиненості якої, неможна говорити про його набуття (М. Горбунова, Т. Завадська, І. Зязюн, М. Каган, Г. Падалка, О. Рудницька, О. Шевнюк). На їхню думку, вагомими складниками художнього досвіду є чуттєвий і когнітивний аспекти, уміння і навички, здобуті в результаті естетичної й художньої діяльності.



Отже, враховуючи вищевикладене можна визначити художній досвід як особливий вид естетичного досвіду, результат минулої практичної, творчої чи художньої діяльності особистості. Основними показниками художнього досвіду особистості є сукупність художніх інтересів людини, образно-чуттєва сфера особистості, система внутрішніх цінностей та наявність художніх знань, вмінь та навичок в певному виді мистецтва [1; 2; 7].

У даному дослідженні художній досвід особистості розглядається як єдність образно-чуттєвого надбання особистості, її загальнохудожні знання, вміння та навички, які є результатом безпосереднього спілкування зі світом художньої творчості

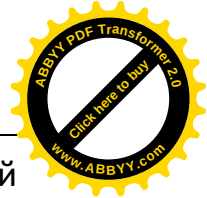
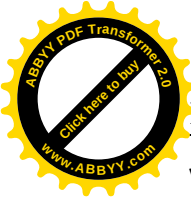
На наш погляд, за умов педагогічного впливу, художній досвід може формуватися у діалектичній єдності ініціативи й ентузіазму з відповідальністю, ретельністю, організованістю, чіткістю дій; продуктивної сторони діяльності з репродуктивною; творчості з нормативністю та традиціями.

Досягнутий сучасною наукою рівень розробки проблем суті художнього досвіду, його структури та його формування спонукає до вирішення проблеми становлення художнього досвіду учнів основної школи.

Враховуючи те, що в різні вікові періоди розвиток художнього досвіду проходить не однаково, необхідно зупинитися на розгляді характерних особливостей художнього розвитку особистості учня основної школи. В даний період загострюються пізнавальні інтереси дитини, потяг до творчості, виявляється допитливість, відкритість до всього нового, активно розвиваються вольові риси характеру школяра, стремління до самостійності та ініціативність.

Формування художнього досвіду учнів у підлітковий період характеризують такими особливостями: зміни, пов'язані зі статевим дозріванням (пубертатний стрибок), нерівномірним дозріванням функцій правої та лівої півкулі головного мозку, зміни якості сприйняття, в мотиваційній сфері (проявлення відчуття дорослості, відчуття власної гідності, виявлення діаметрально протилежних оцінок при сприйнятті художніх творів) загострення пізнавальних інтересів, виявлення зацікавленості, відкритість до нового, розвиток вольових рис – наполегливості, завзятості в досягненні мети, потреба у вербальному вираженні своїх почуттів і переживань, стремління до самостійності, ініціативності (В. Гороховський, В. Завацький, А. Ільїн, І. Кон, Л. Куликова, Д. Колесов, Л. Середа, О. Рибалко та інші).

Одним із ефективних засобів формування художнього досвіду учнів основної школи, на наш погляд, є різновид українського народного мистецтва – малярство на склі. Воно є відтворенням у образній спрощеній,



узагальненій та систематизованій формі предметів і явищ життя й діяльності українського суспільства [3; 6].

Малярство на склі як своєрідний вияв народної культури має давні традиції у світовому професійному і народному мистецтві. Своїм корінням воно сягає часів Візантії та Риму. Осередки даного виду мистецтва були відомі у Румунії, Словенії, Польщі. На Україні, головним чином у гірських районах Карпат, а також на Покутті та Поділлі, малювання на склі поширилося у XIX столітті та тривалий час належало до пріоритетних видів українського народного мистецтва [3].

Найбільш цінними для розуміння є образи малярства на склі, які знайомлять нас з світосприйняттям та світовідчуттям українського народу. Народне мистецтво несе в собі потужний виховний потенціал, має великий вплив на формування особистості (Є. Антонович, А. Бойко, Г. Ващенко, І. Велигодська, О. Вишневський, О. Гевко, І. Гончаренко, Р. Захарчук-Чугай, С. Коновець, Т. Придатко, Т. Саєнко, С. Свид, М. Селівачов, М. Стельмахович, М. Сумцов, Б. Щербаківський).

У роботах мистецтвознавців Т. Марченко, Я. Музика, О. Найдено, В. Откович, О. Романів-Тріска). привертає увагу художня специфіка малярства на склі як особливий різновид декоративно-ужиткового мистецтва, в якому виражено локальні, національні та загальнолюдські риси матеріальної і духовної культури українського народу.

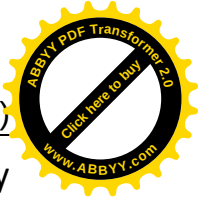
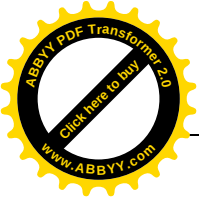
На основі аналізу наукових джерел було розроблено критерії та показники, які забезпечили можливість виявлення рівнів сформованості художнього досвіду учнів основної школи на основі обізнаності школярів з малюванням на склі: перцептивно-емоційний, інформаційно-пізнавальний, оцінний і діяльнісно-творчий [1; 2; 7].

Перцептивно-емоційний критерій дає можливість з'ясувати ступінь сформованості активного сприйняття творів мистецтва.

Пізнавально-інформаційний критерій художнього досвіду відображає рівень розвиненості пізнавальних здібностей дитини, наявності набутих знань у галузі народного мистецтва.

Оцінний критерій художнього досвіду допомагає визначити рівень здатності дитини до естетичної оцінки духовних цінностей, окремих мистецьких творів і рівень розвиненості естетичних почуттів, уяви, асоціативної пам'яті, а також навичок до співставлення, порівняння та аналізу сприйнятого.

Діяльнісно-творчий критерій художнього досвіду віддзеркалює міру прагнення учнів основної школи до художньо-творчої діяльності, що передбачає розвиток практичних умінь і навичок та особливо здатності до самостійної декоративної і образотворчої діяльності.



Відповідно до кожного із зазначених критеріїв художнього досвіду учнів основної школи було визначено рівні її сформованості (високий, середній, низький).

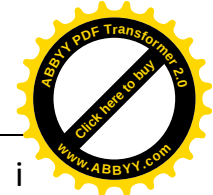
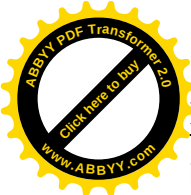
Низький рівень сформованості художнього досвіду характеризується тим, що в учнів основної школи відсутня потреба в усвідомленому ознайомленні з малярством на склі та захопленість даним видом мистецтва, не проявляється інтерес до створення композицій на склі за народними зразками, спостерігаються утруднення у передачі власного ставлення, настрою та думок, які виникли у ході ознайомлення з малярством на склі.

Середній рівень художнього досвіду мають школярі, у яких виявляється неусвідомленість інтересів щодо малярства на склі, майже відсутня потреба у його вивченні й створенні, наявна слабка здатність до обґрунтування настрою, думок, почуттів, що виникли у ході ознайомлення з даним видом мистецтва. Разом з тим, у школярів цього рівня спостерігається здатність до оцінки деяких якостей малярства на склі (саме як твору мистецтва), прагнення до вираження власного ставлення до нього з відповідним обґрунтуванням.

Високий рівень художнього досвіду характеризує наявну в учнів основної школи потребу в ознайомленні з українським народним мистецтвом; відчутну зосередженість та захопленість процесом сприйняття художнього явища. Водночас спостерігається безпосередність переживань, активність у процесі обговорення вражень, отриманих від сприйняття художніх явищ, підвищений інтерес до занять з вивчення та самостійного створення картин на склі.

Для виявлення рівня сформованості художнього досвіду учнів застосовувалися такі методи, які відповідали природі явища, що вивчалось, і були адекватні поставленим завданням: аналіз, порівняння та узагальнення даних з проблеми дослідження на основі вивчення філософської, мистецтвознавчої, психолого-педагогічної та методичної літератури; спостереження за навчально-виховним процесом у загальноосвітніх навчальних закладах; вивчення та узагальнення педагогічного досвіду; анкетування учнів і вчителів; опитування учасників експерименту; перегляд та аналіз продуктів дитячої творчості; аналіз відеозаписів уроків; констатувальний та формувальний педагогічні експерименти; кількісний і якісний аналіз експериментальних даних.

У контексті даного дослідження художній досвід учнів основної школи має формуватися у різних видах творчої діяльності, знаходити своє виявлення через різноманітність цієї діяльності, сформованість потреби й



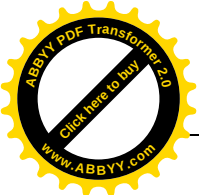
інтересу до опанування певним різновидом мистецтва, самостійність і пізнавальну активність.

Цілісний процес формування досліджуваного феномена складався з трьох органічно пов'язаних між собою етапів (підготовчого, практично-діяльнісного та творчого).

Мета першого (підготовчого) етапу полягала у створенні умов опосередкованого впливу на формування художнього досвіду школярів. Він передбачав ознайомлення учнів основної школи з надбаннями українського народного мистецтва; формування знань дітей про витоки малярства на склі, обряди, вірування та звичаї українського народу; стимулювання бажання займатися художньою творчістю з наслідуванням традицій народних майстрів України. Основними формами роботи на даному етапі дослідження були інтегровані уроки.

Метою другого (практично-діяльнісного) етапу було створення умов цілеспрямованого формування художнього досвіду учнів. Він мав націлювати на формування уявлень про особливості української народної картини; стимулювати зацікавленість дітей мистецтвом створення композицій на склі; спонукати до вивчення жанрів та традиційних прийомів створення малярства на склі. Реалізація зазначених завдань здійснювалася шляхом проведення циклу різних типів уроків. Другий етап передбачав взаємозв'язок методів та прийомів репродуктивного і пошукового характеру: художні розповіді про життя народних майстрів та їхні творчі здобутки; цілеспрямоване сприйняття творів малярства на склі, ілюстрацій, творів народних майстрів безпосередньо в осередках народних промислів; спілкування з майстрами малярства на склі, відвідування творчих майстерень майстрів; вивчення творчості окремих майстрів народної картини на склі; навчання традиційним прийомам створення малярства на склі; показ вдалих робіт, оригінальних прийомів виконання завдання на будь-якому етапі.

На третьому (творчому) етапі створювалися умови для безпосереднього прояву творчості у різних видах діяльності з вивчення мистецтва малярства на склі. Він передбачав концентрацію уваги учнів основної школи на різних способах творчої діяльності, спонукання до вибору варіантів рішень у ході виконання творчої роботи, забезпечення максимальної самостійності учнів у втіленні художнього задуму. Третій етап складався з циклу уроків створення самостійних художніх робіт. На даному етапі формувального експерименту було використано такі методи і прийоми: оволодіння основними прийомами малярства на склі, створення копії мотиву, фрагменту чи цілого твору народного майстра; самостійна образотворча діяльність, проведення виставок дитячих робіт.



Ефективним прийомом оптимізації формування художнього досвіду школярів протягом усіх трьох етапів було використання методичного посібника «Малярство на склі». Такий прийом забезпечив найбільшу різноманітність завдань, що підтримувало дитячу зацікавленість, допомагало формувати широке коло інтересів, надавало можливість успішного подання дидактичного матеріалу. Перевірка результативності проведеної дослідно-експериментальної роботи здійснювалася на основі порівняльного аналізу рівнів сформованості художнього досвіду учнів експериментальної і контрольної груп.

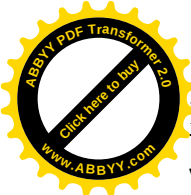
Дослідно-експериментальна робота з формування художнього досвіду учнів основної школи засобами народної картини на склі проходила на базі загальноосвітніх шкіл міста Полтави, Дніпропетровська та Києва. Проведено констатувальне дослідження, охарактеризовано педагогічні умови, які сприяють формуванню художнього досвіду учнів, представлено методику і викладено основний зміст формувального експерименту, проаналізовано результати експериментальної роботи.

Констатувальний експеримент було спрямовано на виявлення стану обізнаності учнів основної школи щодо малярства на склі; кількісний і якісний аналіз рівнів сформованості художнього досвіду школярів; визначення залежності даного процесу від спрямування навчально-виховної роботи на уроках з образотворчого мистецтва.

У ході констатувального експерименту було використано такі методи дослідження: аналіз навчальних програм, анкетування та опитування вчителів і учнів, інтерв'ювання, бесіди, спостереження, аналіз продуктів дитячої творчості.

Проведене констатувальне дослідження показало, що серед учнів основної школи переважають діти з низьким рівнем сформованості художнього досвіду (50%). Це є доказом неефективності використання традиційної методики вивчення малярства на склі у процесі формування художнього досвіду школярів. Такий стан сформованості художнього досвіду неадекватний потребам сучасної школи, що зумовлює необхідність розробки та експериментальної апробації методики формування зазначеної якості особистості. Це дозволило включити до формувального етапу експериментальної роботи авторську методику формування художнього досвіду учнів основної школи, яка була спрямована на підвищення художнього досвіду підлітків та його основних показників.

Розроблена методика включала цикл уроків з поглибленого вивчення народної картини «Малярство на склі». Після проведеного циклу



уроків у підлітків зріс інтерес до уроків образотворчого мистецтва, посилилася увага до змістовної сторони народного мистецтва, більш точними та самостійними стали судження та оцінки художніх явищ, відбулося значне збільшення кількості учнів з високим рівнем сформованості художнього досвіду.

Якісні зміни показників, одержаних після проведеного циклу уроків, дозволяють стверджувати, що художній досвід учнів основної школи значно розвинувся та збагатився.

Висновки. Проблема формування художнього досвіду учнів основної школи не обмежується цим дослідженням. Численні аспекти даної проблеми потребують свого подальшого дослідження та вирішення. Серед них: з'ясування можливостей формування художнього досвіду особистості засобами інших видів народного мистецтва відповідно до різних вікових груп школярів; підготовка майбутніх учителів образотворчого мистецтва до педагогічного керівництва художньою діяльністю учнів з використанням малярства на склі та інших різновидів народного та професійного мистецтва.

ЛІТЕРАТУРА

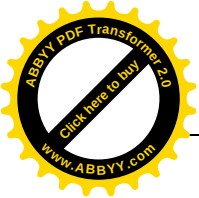
1. Горбунова М. А. Развитие художественного опыта подростков на уроках музыки и внеклассных занятиях: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / М. А. Горбунова. – М., 2007. – 20 с.
2. Зязюн І. А. Естетичні засади розвитку особистості // Мистецтво у розвитку особистості : [монографія] / за ред. передмова Н. Г. Ничкало. – Чернівці : Зелена Буковина, 2006. – 224 с.
3. Сколоздра І. Живопис на склі : Альбом / Упоряд. В. П. Откович. – К. : Мистецтво, 1990. – 120 с. : іл.
4. Лосюк П. В. Декоративно-прикладне мистецтво в школі / П. В. Лосюк – К.; Радянська школа, 1979. – 56 с.
5. Масол Л. Концепція загальної мистецької освіти / Л. Масол // Мистецтво і освіта – 2004. – № 1. – С. 3.
6. Мохірева Ю. А. Малярство на склі : метод. реком. викладання малярства на склі / Ю. А. Мохірева, Н. М. Дігтяр. – Полтава: ПНПУ, 2008. – 20 с.
7. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька [навч. посіб.] / О. П. Рудницька. – Тернопіль : Навчальна книга. – Богдан, 2005. – 365 с.

РЕЗЮМЕ

Н. М. Дегтяр. Методика формирования художественного опыта учеников основной школы.

Статья посвящена рассмотрению проблемы формирования художественного опыта учеников. Автор предлагает использовать вид народного искусства – рисование на стекле в системе эстетического образования как действенный способ формирования художественного опыта учеников основной школы. Представлена авторская методика формирования художественного опыта учащихся.

Ключевые слова: художественный опыт, методика формирования, ученики основной школы, рисование на стекле, эстетическое воспитание, авторская методика.



SUMMARY

N. Degtyar. A methodology of pupil's article experience of a main school.

The article is devoted to the considering of the problem of artistic experience's forming of pupils of general school. The author propose to use a kind of folk art as a painting on the glass in the system of esthetic bringing-up as actual means of artistic experience's forming of general pupils forming.

Key words: artistic experience, method of forming, pupils of general school, painting on glass, esthetic bringing up, author's methodic.

УДК 37.016:821

Т. І. Дятленко

Глухівський національний педагогічний
університет ім. О. Довженка

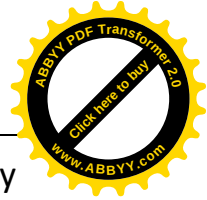
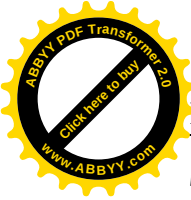
ЗАСТОСУВАННЯ ПРИЙОМІВ ТЕАТРАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ ІНТЕРЕСУ УЧНІВ ДО УРОКІВ ЛІТЕРАТУРИ

У статті розглядається малодосліджена проблема залучення суміжних видів мистецтва у процес вивчення учнями літератури. Детально розкриваються умови застосування театральної педагогіки з метою пробудження інтересу школярів до драматичних творів і подолання труднощів сприймання й повноцінного осмислення їх. Автор статті пропонує свої прийоми роботи над драматичним твором у основній школі – інсценування, рольові ігри.

Ключові слова: міжмистецькі зв'язки, інтерес, прийоми театральної педагогіки, інсценування, рольові ігри.

Постановка проблеми. Нові підходи до вивчення літератури на сучасному етапі визначені в останніх державних документах, зокрема в «Концепції літературної освіти в 11-річній загальноосвітній школі», «Державних стандартах базової і повної освіти» тощо. Автори яких наголошують, що вивчення літератури в середній школі вимагає тонкого й обережного ставлення до мистецтва слова. Специфічні методики вивчення навчальних дисциплін, що забезпечують літературну освіту, мають ґрунтуватися передусім на розумінні законів словесності. Усвідомленню власне художніх особливостей літератури повинні сприяти й здобутки сучасної педагогічної науки. Формування особистості засобами літератури тільки тоді може бути здійснено ефективно, коли не літературу будуть «підтягувати» до потреб особистості, а коли учень крок за кроком буде йти до вершин письменства, коли духовне зростання до мистецтва стане для нього важливою життєвою потребою. Літературу слід вдумливо й поступово пізнавати як мистецтво, чого не можна здійснити без живого інтересу дитини до самого процесу набуття літературної освіти.

Аналіз актуальних досліджень. У методиці вивчення літератури на сьогоднішній день накопичено чималий досвід залучення суміжних



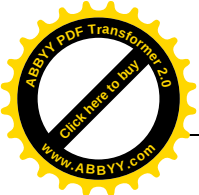
мистецтв до процесу вивчення літератури в школі. Активно окреслену проблему досліджено у працях Н. Волошиної, С. Жили, Л. Овдійчук, Л. Фурсової, Т. Бабійчук та ін.

Питання взаємодії літератури з театром і театральною педагогікою досліджено недостатньо. Через це й виникла потреба розробки окресленої теми, оскільки театральне мистецтво розвиває емоційну культуру особистості, соціально значуще ставлення до мистецтва слова, спеціальні художні здібності, творчу уяву, образне мислення, естетичні почуття, виховує емоційну й інтелектуальну готовність для сприймання художнього твору, формує естетичний смак та пробуджує стійкий інтерес до літератури.

Мета статті – розкрити умови застосування театральної педагогіки на уроках літератури з метою пробудження інтересу школярів до драматичних творів і подолати труднощі сприймання й повноцінного осмислення їх.

Виклад основного матеріалу. Проблема пробудження інтересу школярів до вивчення літератури вважається найважливішою у методиці викладання літератури. Оскільки від її вирішення залежить, чи стануть накопичені літературні знання мертвим багажем, чи навпаки – активним набутком школяра. Завдяки інтересу як знання, так і процес набуття їх можуть стати для учня основним стимулом розвитку інтелекту й важливим фактором виховання всебічно розвиненої особистості. Методисти наголошують, щоб виник у школяра інтерес до вивчення певної шкільної дисципліни чи окремих її розділів, учителю необхідно враховувати такі умови:

- насамперед необхідно так організувати навчання, щоб учень сам долучився до самостійного пошуку й відкриття нових знань, вирішення завдань проблемного характеру;
- інтерес до навчання стійкіший за умови урізноманітнення видів діяльності на уроці;
- для пробудження інтересу в учнів до вивчення певного матеріалу необхідне усвідомлення важливості й доцільності опрацювання конкретної навчальної дисципліни й окремих її розділів;
- чим більше новий матеріал пов'язаний із раніше набутими знаннями, тим він цікавіший для учня;
- навчання повинно бути важким, але посильним;
- чим частіше й об'єктивніше оцінюється робота учня на уроці, тим цікавіше йому працювати;
- новизна навчального матеріалу, емоційна реакція й зацікавленість самого вчителя з величезною силою впливають на учня, на його ставлення до навчання.



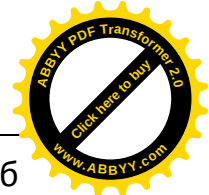
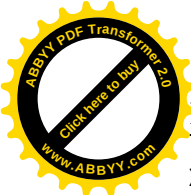
Реалізувати учителю названі умови можливо лише застосовуючи нестандартні форми організації навчального процесу на уроці. Віднесемо до таких уроки із застосуванням основ театральної педагогіки. Методисти Г. Степанишин, Є. Пасічник, Н. Волошина у своїх працях наголошували, що учителю літератури необхідно бути обізнаним із акторським мистецтвом, аби зацікавити, заінтригувати своїх учнів. Безперечно, театр відіграє важливу роль не лише у формуванні професійної компетентності учителя-словесника, а й незамінний у процесі навчання й виховання школярів.

Найбільш правильний шлях вирішення цього питання – це особистий театральний досвід учителя, організація театральної студії чи драматичного гуртка в школі. Досвідчений і творчий учитель знає, збагачуючи театральний досвід підлітка, він розкриває йому глибину й різноманітність людських почуттів і пристрастей, розвиває його особисте духовне життя, пробуджує творчі здібності. Як показує досвід, юний глядач виявляє бажання випробувати себе на сцені, стати актором. Учителі-практики засвідчують позитивний вплив занять у драматичному гуртку на розвиток дитячого інтелекту, читацьких уподобань, на емоційну культуру, уміння невимушено триматися перед аудиторією, вироблення чіткого й інтонаційно багатого мовлення, на формування почуття відповідальності.

Традиційно у методичних працях сучасних учених (Б. Степанишин, Є. Пасічник, Н. Волошина, А. Градовський, С. Жила, Г. Токмань, О. Куцевол, Л. Овдійчук, Т. Івахненко та ін.) особлива увага приділяється особливостям сприймання учнями різних вікових категорій драматичних творів і пошукам таких прийомів роботи, які з урахуванням художньої специфіки драми як специфічного роду літератури полегшили б засвоєння її школярами в єдності змісту і форми.

Детально простудіювавши наукові праці методистів, психологів, шляхом узагальнення спробуємо назвати умови, необхідні для подолання труднощів сприймання учнями-читачами сприймання драматичних творів. Зазначимо, що дотримання їх вимагає певної системи:

- організація шкільної драматичної самодіяльності, яка б була тісно пов'язана із уроками літератури і забезпечувала критичне знайомство школярів із п'єсою і її сценічними можливостями;
- підготовка учнів до свідомого читання й аналізу драматичного твору:
 - а) самостійне інсценування невеликих епізодів (складається уявлення про «технологію» драматичної творчості, що сприяє зануренню у художню форму драми);
 - б) методично правильно організований аналіз драматичного твору (поняття конфлікту драматичного дійства, засоби його вираження,



характеристика драматичного персонажа, значення мовлення дійових осіб п'єси тощо);

в) обов'язкове читання вголос драматичного твору на уроках літератури (реалізація тієї художньої енергетики озвучених реплік, на яку драма розрахована);

– аналіз драми з урахуванням її специфічних художніх якостей (драма як особливий рід літератури);

– звернення до професійного театру відповідно до завдань літературної освіти й розвитку учнів.

Підбиваючи підсумок, наголосимо, що один із найважливіших етапів залучення учня до театральної культури – це підготовка його як висококваліфікованого читача драматичного твору, першооснови театру.

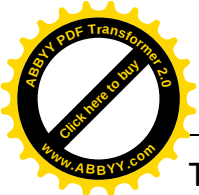
На цьому етапі й набувають сили закони театральної педагогіки, урок повинен бути розписаний і структурований за подіями, як спектакль за явами й актами. Цей етап підготовки уроку називається педагогічним проектуванням.

Уроки вигідно вирізняються, якщо учитель сам володіє театральними прийомами організації педагогічної діяльності. Організувати роботу на уроці допомагають соціоігрові прийоми, які пропонує учителям театральна педагогіка [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7]. Застосування сучасних інтерактивних форм навчає учнів працювати в малих групах, а це робота учнів у різних позиціях, зміна лідерства, рольових функцій. Застосовуючи техніку «навчаючись – учу», учитель досягає максимальної взаємодії між членами класного колективу для обміну інформацією, для вирішення проблемних запитань і завдань.

Сучасні ТЗН дозволяють учителю активно застосовувати й такі види роботи, як перегляд відеофрагментів чи театральних постановок, чи кіноверсій творів, які пропонуються шкільною програмою для текстуального вивчення. Зіставлення тексту художнього твору із театальною версією окремих сцен підсилює емоційність аналізу, розширює знання й уміння учнів.

Рольові ігри також мають величезний творчий потенціал і можливості. Запропонуємо деякі: «Уяви себе в ролі режисера, який проводить кастинг серед акторів для постановки п'єси», «Уяви себе в ролі художника-декоратора», «Уяви себе в ролі художника-костюмера», «Уяви себе в ролі музичного оформлювача» тощо. Щоб виконати названі рольові ігри, учні відчуватимуть брак інформації, а отже, змушені будуть звернутися до опрацювання додаткових джерел.

Інсценівки окремих епізодів створюють на уроці сприятливу емоційну атмосферу для сприймання й поглибленого осмислення літературних творів.



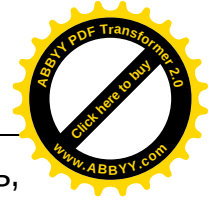
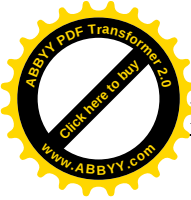
Такі заняття допомагають підліткам розкрити індивідуальні особливості, експериментувати, демонструвати свої уміння й таланти.

Сучасний урок літератури важко уявити без театралізації чи рольової гри. В основу рольової гри як правило кладуть реальні чи можливі конфліктні ситуації, у які задіюють стільки осіб, стільки й учасників у групі. Це може бути засідання фанатів літературного твору чи книги, засідання в суді, засідання художньої ради, експертної групи тощо. Ігри можуть проходити у формі бесіди, дискусії, круглого столу, вікторини, інтелектуальної гри. Наприклад, «Моє ставлення до ведення комерційних справ Калиткою», «Яких змін зазнав Пузир 21 століття?», «Хто із персонажів виявився найбільш обікраденим у драмі І.Франка «Украдене щастя»?», «Чи завжди сучасні Лукаші своїм життям до себе «дорівнюються»?», «Чи погоджуєтесь із твердженням автора, що любов Марусі сягала неба, а Грицева – ходила по землі?»? «Ярослав Мудрий і сучасна Україна».

Рольові ігри дозволяють учителю по-новому підійти до вивчення творчості митця, відступити від традицій, штампів. Окрім цього, вони розвивають розумові й творчі сили учнів, оскільки вчать із найрізноманітніших варіантів обирати найкращий, формують волю, активність, самостійність, дають можливість відчувати радість від пізнання самого себе й своїх можливостей, допомагають соціально адаптуватися, підвищують самооцінку. Звичайно, кожна гра має свої правила, але вона не позбавляє дитину можливості імпровізувати. Так, учні можуть розказати життєву долю персонажа від першої особи. А це вимагає умінь перевтілюватися, одягати на себе чужу маску, мотивувати вчинки й поведінку. Наприклад, монолог «Калитка – комерційний шахрай», «Наталка Полтавка і жіноче щастя», «Мавка і любов до земного хлопця», «Мина Мазайло в наші дні».

Цікавими для учнів різних вікових категорій можуть бути й уявлювальні ситуативні ігри із перенесенням часових меж. Наприклад, засідання літературної кав'ярні «У салоні О. Збужко: зібрання від І. Котляревського до наших днів», «Т. Шевченко. Діалог із сучасними українцями», «Чи в огні для О. Довженка сучасна Україна?», «Чи є місце Григорію Многогрішному у наш час?».

Застосовуючи імітаційні рольові ігри на уроках літератури, учень матиме можливість спробувати себе в ролі представників різних професій. Скажімо, прес-конференції проводять журналісти, аукціони – продавці, вернісажі – екскурсоводи, концерти – співаки й актори, кінофестивалі – критики тощо.



Висновки. Учителю необхідно знати театральну педагогіку. На жаль, у вітчизняній методиці окреслене питання мало досліджене і розроблене. У практиці російських загальноосвітніх шкіл поширені й активно застосовуються театральні методики, авторами яких є А. П. Єршов, В. М. Букатов. Це соціогрові, інтерактивні методики, які легко піддаються інтерпретації, прилаштовуються до конкретних умов і забезпечують широкі можливості як для дитячої, так і для учительської творчості.

Організаційною основою уроків літератури, за задумом авторів, є соціогровий стиль спілкування. Застосовуючи соціогровий стиль спілкування, наголошують автори, не можна театральну діяльність учнів зводити лише до розігрування звичайних сценок із драматичних творів. На уроках групами учнів може розіграватися будь-яка ситуація. Наприклад, сценки можуть розіграватися під час вивчення епічних творів, складного теоретико-літературного терміна, літературно-критичної статті, життєпису письменника, роботи письменника в інших видах мистецтва тощо. Підготовка й виконання таких сценок здійснюється невеликими групами (3–6) учнів безпосередньо на уроці, без довготривалих репетицій й особливої акторської майстерності.

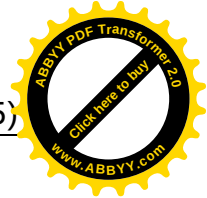
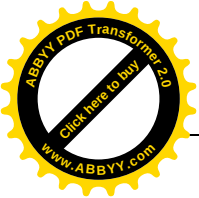
У своїй роботі «Общение на уроке, или Режиссура поведения учителя» автори наголошують, що соціогровий стиль – це система, форма роботи вчителя на уроці літератури, а не окремі епізоди-звернення, не розминка чи розвага. Лише за таких умов можливо пробудити стійкий інтерес учнів до уроків літератури й осмисленого вивчення драматичних творів, які, на думку методистів, є найбільш складними для текстурального вивчення у межах чинної програми.

Соціогрові театральні методики формують і тренують у сучасних учнів ті якості, які відрізняють підготовленого театального глядача: здатність співпереживати, глядацька чуттєвість до деталей, уміння помічати і зчитувати деталі, пов'язувати із цілим, уважне ставлення до інших людей, до творчості, мистецтва тощо.

Названі нами вище форми роботи – це впровадження у практику сучасної школи театальної педагогіки.

Уроки з елементами театралізації, рольовими іграми та іншими прийомами театальної педагогіки позитивно сприймаються учнями і їхніми батьками. Дитині легше комбінувати отримані знання, переносити їх на образи, зіставляти із художнім вимислом.

Так у підлітка формується нова психологія – творця, зодчого. Такий стан імпонує йому, оскільки у цьому віці дитина намагається стати дорослою, самостійною, незалежною, самодостатньою.



ЛІТЕРАТУРА

1. Ершова А. П. Театрально-творческие методы работы на уроке литературы: пособие для учителя / А. П. Ершова. – М. : Просвещение, 1992. – 237 с.
2. Ершова А. П. Театрально-творческие методы работы на уроке литературы как средство развития зрительной и читательской культуры школьников: метод. рекомендации в помощь лекторам и методистам ИУУ / А. П. Ершова, Т. В. Леваньшина, Л. А. Никольский; редакц. А. П. Ершовой – Ч. 2. – М. : Наука, 1982. – 352 с.
3. Ершова А. П. Уроки театра на уроках в школе: Театральное обучение школьников I-X кл. / А. П. Ершова. – Изд. 2-е. – М. : НИИ ХВ АПН СССР, 1992. – 70с.
4. Ершов П. М. Общение на уроке, или Режиссура поведения учителя : пособие для учителя / П. М. Ершов, А. П. Ершова, В. М. Букатов ; редакция А. П. Ершовой. – Изд. 2-е, перераб. и доп. – М. : Моск. психолого-социальн. инст., Флинта, 1998.– 336 с.
5. Ершов П. М. Режиссура как практическая психология: (Взаимодействие людей в жизни и на сцене) / П. М. Ершов. – М. : Искусство, 1972. – 352 с.
6. Зепалова Т. С. Уроки литературы и театр: пособие для учителя / Т. С. Зепалова – М. : Просвещение, 1982. – 175 с.
7. Ильев В. А. Технология театральной педагогики в формировании и реализации замысла школьного урока / В. А. Ильев – М. : АО «Аспект Пресс», 1993. – 127 с.

РЕЗЮМЕ

Т. И. Дятленко. Использование приемов театральной педагогики как способ повышения интереса учеников к урокам литературы.

В статье рассматривается малоисследованная проблема включения смежных видов искусств в процесс изучения литературы. Детально раскрываются условия использования театральной педагогики с целью пробуждения интереса школьников к изучению драматических произведений и преодоления трудностей их восприятия и полноценного осмысления. Автор статьи предлагает свои приемы работы над драматическим произведением в основной школе – инсценировка, ролевые игры.

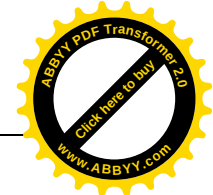
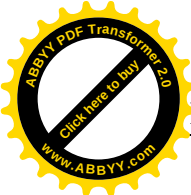
Ключевые слова: смежные виды искусств, интерес, приемы театральной педагогики, инсценировка, ролевые игры.

SUMMARY

T. Dyatlova. Using of theatrical pedagogy's receptions as a method of raising pupil's interest to the lessons of literature.

This article deals with involvement related kinds of art in process of literature learning by students. In details are revealed the conditions of applying theatrical pedagogy for arising interest of students for dramatic works and overcoming difficulties of perception, a full understanding of them. Author gives techniques of work with intimate, civic, landscape, philosophical lyrics in secondary school – staging, role play.

Key words: ties between arts, interest, the techniques of theatrical pedagogy, staging, role pla.



О. П. Кравченко

Інститут педагогічної освіти
і освіти дорослих НАПН України

САМОРЕАЛІЗАЦІЯ ПРОФЕСІЙНО-ЕТИЧНИХ ЯКОСТЕЙ СТУДЕНТІВ МЕДИЧНИХ КОЛЕДЖІВ В УМОВАХ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

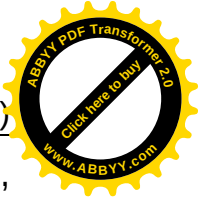
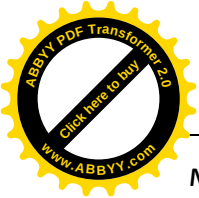
У статті акцентується увага на особливостях самореалізації набутих професійно-етичних якостей студентів медичних коледжів у навчальній, науково-дослідницькій та виховній діяльності. Доводиться важливість формування студентів як професійних мовних особистостей у навчальному процесі та під час виховних заходів професійного характеру для формування складників самореалізації.

Ключові слова: медична сестра, студент медичного коледжу, самореалізація, професійно-етичні якості, мовна особистість, педагог-наставник.

Постановка проблеми. Важливою особливістю сучасного етапу є зростання дослідницького інтересу до проблеми самореалізації особистості, тобто усвідомлення людиною власних потенційних можливостей, прагнення розвивати свій внутрішній потенціал, формувати власну індивідуальність. Важливе це питання і для майбутніх медичних сестер. Означена професія ставить перед особистістю вимоги, які, з одного боку, зумовлені об'єктивною складністю фаху (повсякденним переживанням психотравмувальних чинників, підвищеним емоційним напруженням), а з іншого – соціально-економічними проблемами (низькою мотивацією, заробітною платою), які існують у цій сфері.

Значною мірою самореалізація професійно-етичних якостей майбутніх медичних сестер (милосердя, співчуття, співпереживання, доброчесності, терпимості, глибоким розумінням загальнолюдських моральних цінностей і громадського обов'язку) залежить від ефективності здійснення навчально-виховного процесу в медичному коледжі. Ідеться про залучення студентів до створення інтерактивних, проектних технологій, до діяльності гуртків, секцій, що взаємодіють із соціальними інститутами (сім'ями, медичними установами тощо). Системно організований навчально-виховний процес стимулює позитивну мотивацію щодо оволодіння професійними знаннями, уміннями і навичками, сприяє вихованню особистості, яка здатна до самовдосконалення і самореалізації у майбутній медичній професії. Тому очевидною є потреба вдосконалення системи підготовки медичного персоналу з позицій суб'єктно-діяльнісного, аксіологічного, акмеологічного підходів.

Аналіз актуальних досліджень. Опрацювання наукових джерел дає підстави засвідчити, що питання професіоналізму, професійної

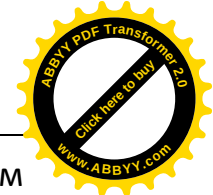
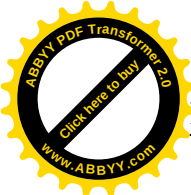


майстерності, професійної самореалізації досліджують Н. Гузій, І. Зязюн, Л. Рибалко, А. Дубасенюк та ін. Особливості формування професійної спрямованості, професійних цінностей студентів вищих медичних навчальних закладів студіюють І. Кузнецова, К. Куренкова, М. Шегедин, О. Неловкіна-Берналь, І. Єрмакова, І. Кузнецова. Доцільними в контексті нашої статті є праці учених-медиків про специфічні особливості етики та деонтології (Є. Вагнер, О. Громов, П. Назар, В. Петровський, Л. Пиріг, І. Шамов). Однак, незважаючи на очевидну актуальність проблеми як із соціального, так і з наукового погляду, дослідження самореалізації професійно-етичних якостей майбутніх медичних сестер у медичному коледжі здійснюються недостатньою мірою.

Мета статті – з'ясувати огляд літературних джерел щодо сутності й ознак понять «професійна самореалізація медичної сестри», «професійно-етичні якості медичної сестри», розглянути особливості організації навчальної і виховної діяльності в контексті формування самореалізації професійно-етичних якостей студентів медичних коледжів.

Виклад основного матеріалу. Проведений аналіз наукових джерел [2; 4; 7] засвідчує, що сутність самореалізації особистості дослідники розглядають, зокрема, з позицій суб'єктно-діяльнісного, аксіологічного, акмеологічного підходів. Застосування суб'єктно-діяльнісного підходу дозволяє підійти до самореалізації особистості як до діяльності і самодіяльності суб'єкта, що прагне до позитивних самозмін. Аксіологічний підхід передбачає визнання найвищою цінністю людини прагнення розвивати внутрішній потенціал самості, акмеологічний – досягнення особистістю вершин акме, найвищого ступеня самореалізації, що характеризується професіоналізмом, майстерністю, готовністю до максимального розкриття і реалізації творчого потенціалу в діяльності.

Узагальнення дослідницької думки і даних дослідно-експериментальної роботи, що здійснюється в медичних коледжах м. Черкаси, Суми, Глухова, Тернополя, дозволяє запропонувати робоче визначення поняття «професійна самореалізація медичної сестри». Це цілеспрямована, спеціально організована діяльність і самодіяльність, механізмами якої є перероблення та набуття власного досвіду професійної діяльності, постійне самозростання і самовдосконалення власного професійного потенціалу в різних видах фахової діяльності в системі «медична сестра – пацієнт», «медична сестра – лікар», «медична сестра – медична сестра», «медична сестра – родичі пацієнта».

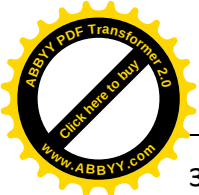


До професійно-етичних якостей медичної сестри з урахуванням наукових джерел [3, с. 30] і практичного досвіду відносимо сукупність певних моральних норм, оцінок, моральних відносин: співпереживання, співчуття, моральні уявлення про любов до людей, необхідність терпимості, прагнення вчиняти адекватно до своїх професійних знань і особистих почуттів. Сформувати і самореалізувати професійно-етичні якості допоможе застосування особистісно-орієнтованого, культурологічного, компетентнісного, діяльнісного підходів до організації навчального процесу.

Самореалізації професійно-етичних якостей особистості студентів медичних коледжів, як показує практика, сприяють гуманітарні предмети. Зокрема, практичні заняття з курсів «Українська мова та іноземна мова за професійним спрямуванням», які ми проводимо в Черкаському медичному коледжі, важливо вибудувати в контексті формування ціннісних установок, культури поведінки і спілкування, розширення культурного кругозору й діалогу культур. Самореалізація знаходить вияв у розвитку студентів як мовних особистостей, рівні якої окреслені в теоретико-гносологічній моделі Ю. Караулова [1].

Вербально-семантичний рівень (внутрішній лексикон особистості), представлений у мовній свідомості у вигляді лексико-семантичних груп, граматичних засобів, словосполучень і речень; рівень володіння повсякденною мовою на основі знань мовної системи. У психологічному плані студент повинен виявлятися насамперед як емпатійна особистість, уміти здійснювати рефлексивну діяльність. Лінгво-когнітивний рівень представлений тезаурусом особистості. Його одиницями виступають поняття, слова-символи, образи, уривки фраз, які виформовуються в кожній мовній індивідуальності в більш або менш упорядковану й систематизовану мовну картину світу. Тут допоможе викладач. Саме через слово, мову спілкування, сформованість ціннісних установок учителя відбувається формування ціннісних установок учня. Мотиваційно-прагматичний рівень, або рівень діялісно-комунікативних потреб визначається лексиконом особистості, пізнавальною діяльністю, інтелектуальною сферою, інтересами, мотивами особистості. Саме прагматикон зумовлює встановлення відповідних умов реального спілкування, моделювання в межах мовленнєвих потреб суб'єктів спілкування ситуацій спільної пізнавальної діяльності.

Особливої актуальності набуває в цьому курсі введення змістового модуля «Мистецтво спілкування в медсестринстві», який забезпечуємо широким упровадженням активних методів навчання, технологій рефлексивної діяльності. Намагаємося інтегрувати у використаних методах



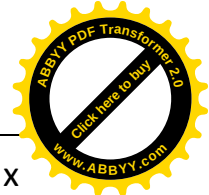
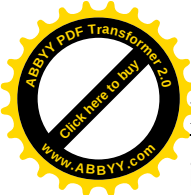
знання студентів з філософії, медицини, біології, фізіології, психології, деонтології, культурології, педагогіки про такі риси особистості медичної сестри, як комунікабельність, гуманність, доброзичливість, повага до пацієнтів, ввічливість, творчість, принципова чесність, порядність, вірність обов'язку, тактовність, організованість.

Кожен студент готує психологічне дослідження – опис фізичного і психічного стану здоров'я пацієнта похилого віку або дитини, пропонує план психосоціальної активності хворого, ситуативні діалоги, учасниками яких виступають «пацієнт-медсестра», «лікар-медсестра», «медична сестра-родичі пацієнта».

Ділові ігри, проектні роботи проводимо з метою розвинути складники культури мовлення, словесного спілкування майбутньої медичної сестри, яке має бути наповнене позитивною енергетикою, експресивністю, асоціативністю, виразністю, чистотою, логікою викладу інформації, інтонаційним багатством. О. Семенов зазначає, що приємне враження на слухачів справляє інтонація, змістовна, образна, виразна і зрозуміла мелодика, різноманітність тональних рисунків, чистота і ясність тембру, гнучкість, рухомість, адаптивність, емоційна насиченість фрази і сугестивність (здатність голосу навіювати емоції і впливати на поведінку адресата) [5, с. 98]. Чітка вимова слів указує на внутрішню дисципліну, натомість нечітка й «розпливчата» – свідчить про невпевненість. Занадто голосне і квапливе мовлення створює враження нав'язування певної позиції, а занадто тихе і повільне мовлення може заважати краще сприймати смисл сказаного.

Як показують результати виробничої практики в поліклініках та лікарнях, володіння студентами мистецтвом словесного спілкування суттєво впливає на психологічні параметри професійної діяльності, морального клімату в цих установах, на формування когнітивної, емоційної і вольової сумісності.

Зважаючи на важливість у професії медичної сестри словесних дій (їх фахівці характеризують як єдиний психофізичний процес, що визначається метою [6]), залучаємо студентів до занять-тренінгів. Передбачаємо роботу з текстами профільного спрямування: їх читання в дійових особах, намагання передати емоційне співпереживання змісту текстів, визначення ключових фраз, прагнення підтримати зворотній зв'язок зі слухачами. Формуванню готовності добре і своєчасно виконувати свої функціональні зобов'язання перед хворою людиною, яка потребує допомоги, сприяють тренінгові вправи, які спрямовуємо на формування умінь розкрити підтекст



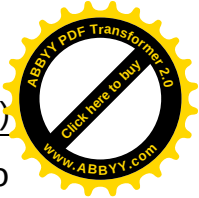
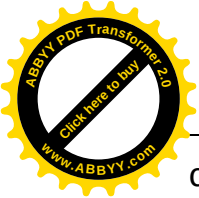
інформації. Це здійснюємо з допомогою використання мовленнєвих засобів інтонації, мелодики голосу, темпоритму, пауз. Важливим є і формування умінь управляти мімікою і жестикуляцією. Самореалізація особистості відбувається з урахуванням індивідуальних здібностей, набутих лінгвістичних і фахових (спеціальних) знань, мовленнєвих умінь і навичок, розвиток яких стає для студента внутрішньою потребою.

Розпочату роботу системно продовжуємо під час виховних заходів, які спрямовуємо на розвиток загальнокультурних і професійно-етичних якостей учасників дослідно-експериментальної роботи. Схвальні відгуки отримують заходи «Пізнай себе перш, ніж захочеш пізнати дітей (Я. Корчак)», «Серце віддаю дітям (В. Сухомлинський)», «Ліки, що слова» (О. Захаренко), участь у яких допомагає сформувати потребу спілкуватися з куратором групи, товаришами, виробляти вміння висловлювати критичні судження щодо моральності вчинків.

Важлива в цьому процесі роль педагога-наставника, його співпраця зі студентами, зацікавленість майбутнім фахом медичної сестри. Водночас і в навчальному процесі, і під час підготовки та проведення виховних заходів зростає вага навчальної групи, адже студент постійно взаємодіє з однокурсниками, значною мірою перебуває під впливом колективу. Отже, проектуючи виховні заходи, враховуємо такі характеристики групи, як згуртованість колективу, загальний настрій, уподобання, успішність.

Успіх навчальних і виховних занять та, як наслідок, готовність до продуктивної взаємодії в майбутній професії, до виконання професійних функцій забезпечується сформованим духовно-ціннісним особистісним внутрішнім простором студентів. У такому просторі, вважаємо, мають знайти відображення такі складники, як самопізнання (рефлексія, самосприйняття, самоідентифікація, самовизначення, самообмеження), самоактуалізація (саморозкриття, розгортання сутнісних сил людини, самопрогнозування); самовдосконалення, саморозвиток, самовираження, самоствердження. Для більш ефективного формування духовно-ціннісного особистісного внутрішнього простору студентів діяльність кафедр, зокрема і гуманітаного профілю спрямовувалася на розроблення сучасних засобів навчання, у тому числі технічних (аудіо-, відеоресурси, мультимедійні програми).

Висновки. Отже, зростання дослідницького інтересу до проблеми самореалізації особистості майбутніх медичних сестер пояснюється сучасними запитами на якість медичних послуг. Узагальнення дослідницьких джерел і практичного досвіду дало можливість запропонувати робоче визначення поняття «професійна самореалізація медичної сестри» як цілеспрямовану, спеціально організовану діяльність і



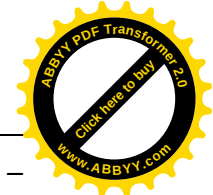
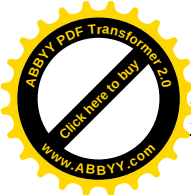
самодіяльність, механізмами якої є перероблення та набуття власного досвіду професійної діяльності, постійне самозростання і самовдосконалення власного професійного потенціалу в різних видах фахової діяльності. Серед професійно-етичних якостей, які важливо формувати і реалізовувати під час навчання і виховної діяльності, доцільно виділити співпереживання, співчуття, моральні уявлення про любов до людей, необхідність терпимості, прагнення вчиняти адекватно до своїх професійних знань і особистих почуттів. Навчальні заняття і виховні заходи з доцільним застосуванням інтерактивних ігор, проектів та з урахуванням особистісно-орієнтованого, культурологічного, компетентнісного, діяльнісного підходів до організації навчально-виховного процесу та вагомій підтримці педагога-наставника, студентів групи, створеного середовища в медколеджі сприяють самореалізації набутих професійно-етичних якостей медичної сестри. Самореалізація знаходить вияв у розвитку студентів як мовних особистостей.

Як свідчить аналіз результатів проведеної дослідно-експериментальної роботи, зміни відбуваються не лише в знаннєвій сфері студентів, а й в мотиваційно-ціннісній. Студенти самостверджувалися, підвищуючи статус у групі. Досягнення успіху вони пов'язують з такими якостями, як упевненість, сміливість у відстоюванні власної думки, пізнання власного професійного потенціалу, мотивація до досягнень і успіхів. Важливим є й те, що майбутні медичні сестри почали усвідомлювати, як можна реалізовувати професійно-етичні якості і до якого результату це приведе. Ідеться про набуття професіоналізму, професійної майстерності.

Більш детальний аналіз дослідно-експериментальної роботи та особливостей мотиваційно-ціннісних змін у внутрішній сфері студентів подамо в наступних роботах.

ЛІТЕРАТУРА

1. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Караулов Ю. Н. – Изд. 2-е, стереотип. – М. : Едиториал УРСС, 2002. – 264 с.
2. Карпова Е. А. Акмеологические основы самореализации личности в основных сферах жизнедеятельности человека / Е. А. Карпова // Материалы Всероссийской юбилейной научной конференции, посвященной 120-летию со дня рождения С. Л. Рубинштейна, 15–16 октября 2009 г. // Режим доступа: http://www.ipras.ru/cntnt/rus/top_menu_rus/trudy_inst1/psihologiy3/tom_3.html?forprint=1 – Загол. з екрану. – Мова рос.
3. Назар П. С. Основы медицинской этики / П. С. Назар, Ю. Г. Віленський, О. А. Грандо. – К. : Здоров'я, 2002. – 344 с.
4. Рибалко Л. С. Акмеологічні засади професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя: автореф. дис. ... докт. пед. наук: спец. 13.00.04 / Л. С. Рибалко // Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди. – Х, 2008. – 45 с.



5. Семенов О. Лекція у вищій школі / О. Семенов // Вересень. –2011, Т. 2. – С. 95–101.
6. Щербан Т. Д. Психологія навчального спілкування : [монографія]. – К. : Міленіум, 2004. – 345 с.
7. Щетинина А. М. Самореализация личности студента в процессе изучения иностранного языка / А. М. Щетинина // Вестник Поморского университета. Серия «Физиологические и психолого-педагогические науки». 5/2006. – Архангельск: Изд-во ГОУ ВПО «Поморский государственный университет им. М. В. Ломоносова», 2006.– С. 150–151.

РЕЗЮМЕ

О. П. Кравченко. Самореализация профессионально-этических качеств студентов медицинских колледжей в условиях учебно-воспитательного процесса.

В статье акцентируется внимание на особенностях самореализации приобретенных профессионально-этических качеств студентов медицинских колледжей в учебной, воспитательной деятельности. Доказывается важность формирования студентов как профессиональных языковых личностей в учебном процессе и во время воспитательных мероприятий профессионального характера для выявления составных самореализации.

Ключові слова: медицинская сестра, студент медицинского колледжа, самореализация, профессионально-этические качества, языковая личность, педагог-наставник.

SUMMARY

O. Kravchenko. A self-realization of professional ethical features of medical college's students.

The article is focused on the features of teacher professional fulfillment in scientific research. The aspects of culture work with scientific text are presented. It is proved the importance of text, genre, stylistic, terminological, lexicographical, bibliographical competencies of researcher. Also it is mentioned the importance of author's scientific product individual style in building the culture of professional development.

Key words: professional self-realization, professional self-development, scientific text, the teacher-researcher, text, genre, stylistic terminological, lexicographical, bibliographical competence.

УДК 37.01+811.161.2

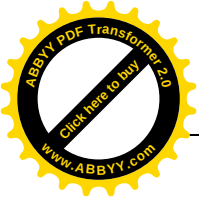
Л. В. Кушнірова

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ДО МОВНОГО КУРСУ

У статті розглянуто компетентнісний підхід до шкільного мовного курсу, до навчання, показано його витоки в методичних працях В. І. Масальського, розкрито важливість даного підходу, за якого забезпечується результат навчання, а не нарошування обсягу змісту, відбувається розвиток здібностей і вмінь учнів. Автор торкається питання термінології, підкреслює актуальність проблеми компетентнісного навчання української мови.

Ключові слова: компетентнісний підхід до шкільного мовного курсу, до навчання української мови, компетенція, компетентність, комунікативна компетенція, комунікативна компетентність.



Постановка проблеми. У світлі ідеї гуманізації освіти все більше закріплюється особистісно орієнтований підхід до з'ясування сутності змісту освіти. Відповідно до цього підходу винятковою цінністю є не відокремлені від особистості знання, а сама людина. Проблема компетентнісного навчання, зокрема навчання мови, дуже актуальна. Потребує усталеності поняттєвий апарат, іде пошук шляхів розв'язання проблеми.

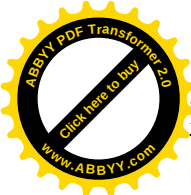
Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти (2011) орієнтує на формування дев'яти ключових компетентностей: уміння вчитися; спілкуватися державною, рідною та іноземними мовами; інформаційно-комунікативна; соціальна; громадянська; загальнокультурна; здоров'язбережувальна та ін. У загальних критеріях оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти (2008) йдеться про п'ять ключових компетентностей: уміння вчитися; здоров'язбережувальна; загальнокультурна (комунікативна), соціально-трудова, інформаційна. В інших документах і науковій літературі називається шість або сім ключових компетентностей.

Аналіз актуальних досліджень. Поняття «компетенція» і «компетентність» є основними для компетентнісного підходу. Існує потреба диференціації понять «компетенція» і «компетентність», бо дискусія щодо термінів триває, науковці ототожнюють ці поняття (І. Зимня, О. Кузьменко та ін.), розмежовують (В. Краєвський, А. Хуторський та ін.), вважають компетенцію складником компетентності (Н. Бібік, Ж. Бутенко, Ю. Варданян, Н. Остапенко, Т. Симоненко).

Вважаємо цінними висновки, які зробили учасники круглого столу з проблем компетентнісного навчання української мови: Н. Голуб, Г. Шелехова, М. Вашуленко, О. Савченко, М. Пентиліук, І. Хом'як, К. Климова, Н. Бондаренко, Л. Варзацька, Л. Курач, В. Корсаков, В. Редько, В. Загороднова, Л. Мамчур, В. Нищета, С. Омельчук, І. Кучеренко та ін. Було визначено, що терміни «компетенція» і «компетентність» потрібно використовувати не як синоніми, а як різнорівневі, пов'язані між собою поняття:

компетенція – це стандартне, нормативне поняття; загальна соціальна норма, взірець; сформульовані й визначені правила; сукупність знань, умінь і навичок, якими учні повинні оволодіти відповідно до чинної програми, освітніх цілей і завдань;

компетентність – особистісний результат навчальної діяльності; практичний досвід успішного використання відповідних знань і вмінь у різних життєвих ситуаціях; індивідуальний досвід реалізації набутих



компетенцій; показник того, що учень спромігся реалізувати в дії накопичений багаж знань і вмінь для досягнення бажаного результату; дієвість застосування здобутих знань і набутих умінь особистості відповідно до визначених освітніх стандартів; досвід ефективної діяльності (ефективного функціонування) у межах певної компетенції (у певній сфері).

Підтримано такі позиції щодо тлумачення понять «комунікативна компетенція» і «комунікативна компетентність»:

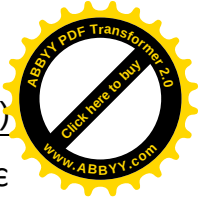
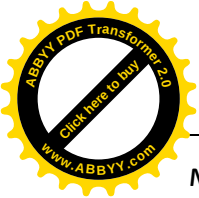
1) комунікативна компетенція – це «система знань про правила мовної комунікації, її процедуру, етикет, ритуал, що відображає взаємодію інтелектуального, соціального й вербального у поведінці комуніканта» (Хаймз Д.); «сукупність знань про спілкування, умінь і навичок, потрібних для сприймання чужих і побудови власних програм мовленнєвої поведінки, адекватних цілям, сферам і ситуаціям спілкування» (Омельчук С.); сукупність знань з мови, мовленнєвих умінь і навичок, необхідних для успішного розв'язання життєво важливих завдань у процесі комунікації;

2) комунікативна компетентність – це практичний досвід успішного використання мови й мовлення (знань, умінь і навичок) у різних життєвих ситуаціях; індивідуальний досвід реалізації мовних і мовленнєвих знань, умінь і навичок у різних життєвих ситуаціях; дієвий досвід реалізації накопичених знань, умінь і навичок із мови й мовлення у процесі комунікації з метою досягнення бажаних результатів; досвід ефективної мовної й мовленнєвої діяльності у процесі пізнання й комунікації [1, с. 61].

На нашу думку, дане тлумачення вищезазначених понять є найбільш точним. Учасниками круглого столу було погоджено такий підхід до визначення рівнів компетентності [1]: 1) КК дітей дошкільного віку – елементарний рівень КК; 2) КК учнів початкової школи – початковий рівень КК; 3) КК учнів основної школи – базовий рівень КК; 4) КК учнів старшої школи – загальноосвітній рівень КК; 5) КК студентів коледжів і вишів – професійний рівень КК; 6) КК дорослої людини, професіонала – майстерний рівень КК [1, с. 61].

Мета статті – розглянути компетентнісний підхід до шкільного мовного курсу, показати його витoki в методичних працях В. Масальського, розкрити важливість даного підходу.

Виклад основного матеріалу. Відповідно до Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти, освітня галузь «Мови і літератури» складається з мовного і літературного компонентів, кожен з яких має свої складові. Мовний компонент включає українську мову (мову навчання і мову вивчення), мову національних меншин (мову навчання і



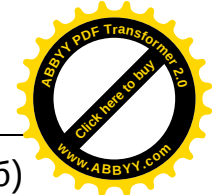
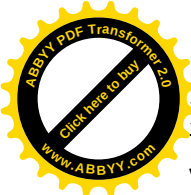
мову вивчення), іноземні мови. Змістовими лініями мовного компонента є мовленнєва, мовна, соціокультурна та діяльнісна (стратегічна). Мовну, мовленнєву і соціокультурну компетенції І. Ґудзик відносить до складників комунікативної компетентності, наголошуючи на тому, що »шкільне навчання мови повинно розвивати вміння розуміти не тільки зміст, а й смисл усних і письмових текстів; навчати складати повноцінні в комунікативному відношенні висловлювання, які відображають і знання того, хто говорить (пише) про предмет мовлення, і його думки, почуття, наміри; свідчать про вміння налагоджувати взаємодії з оточуючими, відповідним чином будуючи свої висловлювання» [2, с. 47].

Як зазначено в «Методичних рекомендаціях щодо вивчення української мови у 2012–2013 навчальному році», головним у навчальному процесі стає переорієнтація з пасивних форм навчання на активну творчу працю. Серед активних методів виділяються евристичне спостереження, порівняння, конструювання, моделювання, смислове бачення, символічне бачення, метод творчої реалізації. Компетентнісний підхід до шкільного мовного курсу має забезпечити учням інтенсивний мовленнєвий та інтелектуальний розвиток, уміння ефективно користуватися мовою, спілкуватися, домагатися успіхів у процесі комунікації, високу мовну культуру особистості; розвиток навичок самостійної навчальної діяльності, самоосвіти й самореалізації; сприяти формуванню громадянської позиції, національної самосвідомості [8].

Пріоритетним є розвиток видів мовленнєвої діяльності: аудіювання, читання, говоріння, письма.

Г. Шелехова стверджує, що дослідження засвідчують: систематичне й цілеспрямоване формування вмінь аудіювання й читання на уроках української мови – один із резервів формування мовленнєвої компетентності учнів загальноосвітніх навчальних закладів, адже навчити говорити, писати можна тільки того, хто вміє слухати, читати, володіє способами, прийомами й видами аудіювання й читання, які активізують розумово-мовленнєву діяльність учнів, їхню ініціативність, самостійність. Знання вікових особливостей учнів забезпечать можливість учителеві вибрати саме ті прийоми, форми й засоби формування й розвитку аудіативних і читацьких умінь, які сприятимуть успішному розв'язанню проблеми мовленнєвого розвитку учнів 5–7-х класів [10, с. 23].

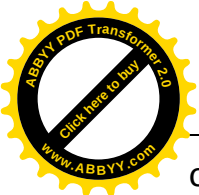
Над проблемою формування комунікативної компетентності учнів активно працюють вчені-методисти, фахівці з української мови, мов національних меншин, іноземних мов. Так, лабораторія навчання



української мови Інституту педагогіки НАПН України (завідувач – Н. Голуб) обрала тему наукового дослідження: «Формування в учнів 5–7-х класів комунікативної компетентності як ключової і предметної». Останнім часом з'явилося багато праць із питань компетентнісного навчання мови. Г. Шелехова розглядає сучасний підручник української мови як засіб формування комунікативної компетентності старшокласників, теоретичні аспекти формування мовленнєвої компетентності учнів 5–7-х класів у процесі сприймання усних і письмових текстів. Н. Остапенко розкриває важливість компетентнісного підходу до навчання української мови, визначає його складники. Н. Бондаренко аналізує проблеми формування правописної компетентності учнів 5–7-х класів на уроках української мови та шляхи їх розв'язання Т. Симоненкова висвітлює шляхи збагачення словникового запасу учнів – важливого чинника формування комунікативної компетентності.

Компетентнісний підхід загалом передбачає «мотиваційну, рефлексивну, когнітивну, операційно-технологічну та інші складові результатів навчання, що відбиває прирощення не лише знань, умінь і навичок, а й досвіду емоційно-ціннісного ставлення» [9, с. 124]. Розвиваючи ідею даного підходу до навчання мови у школі, вчені визначають його особливу значущість, роль у навчально-виховному процесі – спрямувати діяльність учителя на формування мовної комунікативно компетентної особистості. На думку Л. Мамчур, компетентнісний підхід до навчання української мови у школі необхідно пов'язати з комунікативно-діяльнісним підходом, адже учень може проявити власну комунікативну компетентність тільки у мовленнєвій діяльності серед членів суспільного середовища. «Посилення комунікативно-діяльнісного (комунікативно-компетентнісного – Л.М.) підходу є одним із стратегічних напрямлень у розвитку сучасного шкільного курсу української (рідної) мови початку ХХІ століття, що знайшло відображення у нормативних документах останніх років і визначає головні тенденції навчання». Компетентнісний підхід є найбільш актуальним у навчанні української мови, оскільки вміння спілкуватися державною мовою є одним із засобів удосконалення комунікативної компетентності й самореалізації особистості у майбутній професійній діяльності [3, с. 10].

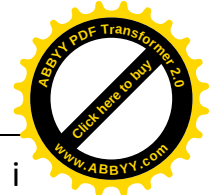
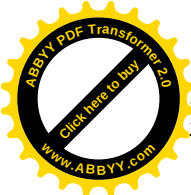
Думки щодо великої ролі рідної мови у навчанні дитини, формуванні її життєвої, мовної здатності висловлювали відомі вчені кінця ХІХ – початку ХХ століття К. Ушинський, І. Огієнко, С. Русова, Г. Ващенко та ін. Л. Мамчур зазначає, що орієнтацію у навчанні української мови на формування



особистості, яка володіє знаннями, уміннями й навичками, а також уміло застосовує їх на практиці, знаходимо в дослідженнях видатних вітчизняних лінгводидактів С. Чавдарова, В. Сухомлинського, О. Біляєва [3, с. 10]. Цю орієнтацію простежуємо і в працях відомого вченого-методиста В. Масальського. Ми хочемо зупинитися на його методичних рекомендаціях щодо впровадження у практику компетентнісного і комунікативно-діяльнісного підходів до навчання мови. Запропонована вченим методична система навчання рідної мови у школі знайшла відбиток у численних програмах і підручниках, посібниках, була впроваджена в практику, стала фундаментом для подальших наукових досліджень. Не втратили свого значення в умовах компетентнісного підходу сучасної школи принципи, які виділяють С. Чавдаров і В. Масальський для навчання мови, принципи побудови шкільного мовного курсу: науковості, систематичності і послідовності навчання, свідомості і активності навчання, доступності навчання (викладання), зв'язку теорії з практикою, наочності, міцності засвоєння знань, індивідуального підходу до учнів (урахування вікових та індивідуальних особливостей психічного розвитку дітей) [7, с. 50–53].

Досліджуючи історію методики мови, В. Масальський знаходить настанови, рекомендації, які свого часу позитивно вплинули на роботу вчителів: «Наша середня школа має готувати «цілком грамотних людей, які добре володіють основами наук» (постанова ЦК ВКП(б) про початкову і середню школу від 5 вересня 1931 року); забезпечити з мови «засвоєння справді систематичного й точно окресленого кола знань, а також сталих навичок правильного читання, письма та усної мови» (постанова ЦК ВКП(б) про початкову і середню школу від 25 серпня 1932 року» [6, с. 8]. В. Масальський і С. Чавдаров розглядали навчання української мови у поєднанні з практичною мовленнєвою діяльністю, з виходом у практику говоріння і письма, розвитком у школярів умінь продукування успішного зв'язного мовлення (усного й писемного). Знання граматики мови, на думку вчених, відіграє важливу роль у розвитку усного і писемного мовлення.

Основним завданням при вивченні фонетики В. Масальський вважав «забезпечення інтересів орфографії та орфоепії». «При вивченні морфології головне полягає в тому, щоб, з одного боку, учні засвоїли закономірності будови мови, щоб вони зрозуміли словниковий матеріал мови у властивих йому граматичних особливостях і, з другого боку, щоб учні усвідомили теоретичну основу нашого правопису та разом з цим практично оволодівали навичками правильного письма» [6, с. 9].



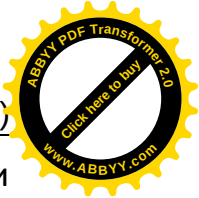
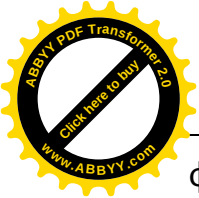
Погоджуємося з Л. Мамчур [3], що одночасне засвоєння знань і формування вмінь і навичок (по суті це і є впровадження компетентнісного підходу до навчання мови) вчені пропонували здійснювати під час реалізації вправ з розвитку образної мови, активного словника учнів, різноманітних форм роботи з картинами, упродовж складання творів, переказів, ділових паперів.

«Граматики, правопис і розвиток мови в середній школі при ведучій ролі перших двох становлять собою нерозривні сторони єдиного педагогічного процесу теоретичного і практичного освоєння мови», – зауважував В. Масальський [6, с. 9]. Йдеться про тісний зв'язок граматики з вивченням правопису і розвитком мовлення учнів, єдність теоретичного і практичного освоєння мови, що є актуальним і в наш час.

Науковець започаткував дослідження у напрямку розвитку мови учнів, вивчення проблеми їх культури мовлення. У 1935 році в статті «За культуру мови в середній школі» він писав: «Цілком очевидний зв'язок граматичного аналізу і роботи над культурою усного, писаного слова учня в середній школі». На погляд автора, «слід, висвітлюючи якісні ознаки мови нашої доби, пояснення спрямовувати на усвідомлення учнями мовного стилю – функції і природи мови – в дії. Тільки тоді, коли учень дістане через практику достатнє орієнтування щодо стилю в мові, жанрі, він зрозуміє, що таке стилістика» [4]. «Завданням роботи над культурою мови в школі є навчити дітей передавати свої думки усно і на письмі в певній логічній послідовності та виразній формі. Щоб досягти поставленої мети, вчитель навчає учнів бачити в кожному питанні головне і другорядне, добирати для передачі думки і почуття точні, яскраві, образні слова, відкидаючи ті, які тільки засмічують мову», – писав В. Масальський [5, с. 6]. Праця вченого сприяла подальшому розвитку роботи над культурою слова. Практичне застосування елементів стилістики в школі автор бачив у роботі над культурою усного й писемного мовлення, виконанні тематичних робіт і спеціальних граматично-стилістичних вправ.

Органічне поєднання різних аспектів вивчення мови, добір доцільних методів, застосування ефективних форм навчання, його активізація, вдосконалення мовленнєвої культури, співпраця вчителів і учнів – цінне «зерно» в методиці В. Масальського. Здійснюючи наукове керівництво, він сприяв становленню вчених, серед яких – видатний лінгводидакт О. Біляєв.

Провідні ідеї О. Біляєва реалізуються в сучасній лінгводидактиці, зокрема переконання методиста, що основний напрям у професійній діяльності вчителя – впровадити у шкільну практику компетентнісно-діяльнісний підхід до навчання української мови, орієнтований на

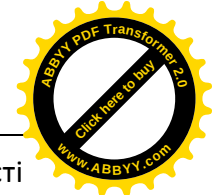
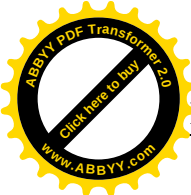


формування мовної особистості, яка володітиме вміннями і навичками комунікативно доцільно користуватися засобами рідної мови для успішної різнобічної життєвої діяльності. Компетентнісний підхід поряд із комунікативно-діяльнісним, когнітивно-комунікативним, особистісно-орієнтованим повинен започатковуватися у дошкільному навчальному закладі, реалізовуватися на етапі оволодіння українською мовою в початковій і основній школі, систематизуватися у старших класах загальноосвітньої школи, вдосконалюватися у вищій школі [3]. Безумовно, компетентнісна орієнтація шкільного курсу мови є одним із найважливіших завдань щодо розвитку творчих здібностей, ініціативності, пізнавальної самостійності школярів, їхнього вміння здобувати з різних джерел інформацію й працювати з нею, критично оцінювати її, висловлювати власні судження, прогнозувати, робити висновки, застосовувати для розв'язання життєвих проблем, брати на себе відповідальність за власні освітні результати, постійно їх аналізувати й оцінювати тощо [8].

Висновки. Отже, одне з важливих завдань на сучасному етапі розвитку мовної освіти – врахування компетентнісного підходу до навчання мови, за якого забезпечується результат навчання, а не нарощування обсягу змісту, відбувається розвиток здібностей і вмінь учнів. Витоки цього актуального підходу можна простежити у працях В. Масальського та інших учених.

ЛІТЕРАТУРА

1. Голуб Н. Компетентнісне навчання – це актуально / Н. Голуб // Дивослово. – 2012. – № 6. – С. 60–62.
2. Гудзик И. Ф. Компетентностно ориентированное обучение русскому языку в начальных классах (в школах с украинским языком обучения) / И. Ф. Гудзик – Чернівці : Букрек, 2007. – 496 с.
3. Мамчур Л. Витоки компетентнісного підходу до навчання мови в дослідженнях вітчизняних учених / Л. Мамчур // Українська мова і література в школі. – 2011. – № 2. – С. 8–12.
4. Масальський В. І. За культуру мови в середній школі / В. І. Масальський // Мовознавство. – 1935. – №3–4. – С. 61–75.
5. Масальський В. І. Культура мови в початковій школі / В. І. Масальський. – К. : Рад. школа, 1949. – 148 с.
6. Масальський В. І. Питання методики граматики, правопису і розвитку мови учнів / В. І. Масальський. – К. : Рад. школа, 1953. – 136 с.
7. Методика викладання української мови в середній школі / За ред. С. Х. Чавдарова і В. І. Масальського. – К. : Рад. школа, 1962. – 372 с.
8. Методичні рекомендації щодо вивчення української мови у 2012–2013 навчальному році (лист МОНмолодьспорт від 01.06.2012 року №1/9-426) // Дивослово. – 2012. – № 8. – С. 3 – 12.
9. Фіцула М. М. Педагогіка / М. М. Фіцула. – Тернопіль: Навчальна книга. – Богдан, 2008. – 232 с.



10. Шелехова Г. Теоретичні аспекти формування мовленнєвої компетентності учнів 5-7 класів у процесі сприймання усних і письмових текстів / Г. Шелехова // Українська мова і література в школі. – 2012. – № 4. – С. 20–24.

РЕЗЮМЕ

Л. В. Кушнирова. Компетентностный подход к курсу языка.

В статье рассматривается компетентностный подход к школьному языковому курсу, к обучению, показываются его истоки в методических трудах В.И. Масальского, раскрывается важность данного подхода, при котором обеспечивается результат обучения, а не наращивание объема содержания, происходит развитие способностей и умений учащихся. Автор касается вопроса терминологии, подчеркивает актуальность проблемы компетентностного обучения украинскому языку.

Ключевые слова: компетентностный подход к школьному языковому курсу, к обучению украинскому языку, компетенция, компетентность, коммуникативная компетенция, коммуникативная компетентность.

SUMMARY

L. Kushnirova. Competence approach to the school course of language.

In the article the competence approach to school language course, to teaching is considered, its sources in methodical works of V. Masalskiy are shown, the importance of the approach, which insures the results of teaching, but not the content increasing, is opened, the development of abilities and skills of pupils is implemented. The author touches the problem of the terminology, emphasizes urgent problems of the competence teaching of Ukrainian language.

Key words: competence approach to the school course of language, to teaching of Ukrainian language, competency, competence, communicative competency, communicative competence.

УДК 37.011:371.315.6

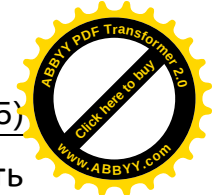
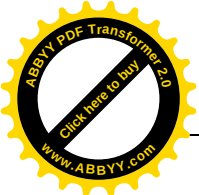
М. О. Лазарєв

Сумський державний педагогічний університет
імені А. С. Макаренка

ОСВІТНЯ ТЕХНОЛОГІЯ: ЕВОЛЮЦІЯ ПОНЯТТЯ, КОНЦЕПЦІЙ І ЗМІСТУ В ПЕДАГОГІЧНІЙ НАУЦІ ТА НАВЧАЛЬНІЙ ПРАКТИЦІ

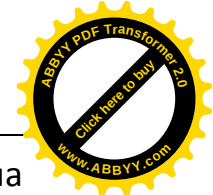
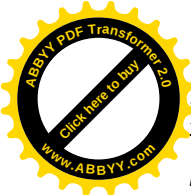
З позицій системного та історико-педагогічного підходів розглянуто трансформації поняття, концептуальних і змістових характеристик освітніх (педагогічних) технологій у зарубіжній і вітчизняній педагогіці. З'ясовано об'єктивні причини технологізації сучасного навчального процесу та необхідності поєднання евристичних та алгоритмічних способів навчання. Викладено авторську позицію щодо вибору перспективних технологій навчання для успішної самореалізації особистості в сучасних умовах.

Ключові слова: освітня технологія, педагогічна технологія, технологія навчання, технологізація освіти, евристичні та алгоритмічні способи навчання, самореалізація особистості.



Постановка проблеми. У сучасному прагматичному світі, де панують ринкові відносини, де професійна спроможність будь-якого фахівця, в тому числі й педагога, має свою вартість і ціну, де наростає конкуренція, жорстке матеріальне і моральне розмежування між майстрами і простими виконавцями, освіта має інтенсивно освоювати новітні технології навчання, щоб встигнути підготувати людину до успішної самореалізації власних домінантних прагнень, здібностей та умінь, які можна запропонувати розбірливому й економному роботодавцю. Романтичні вчительські мрії про всебічно розвинуту, гармонійну особистість сьогодні замінюються прагматичною метою створювати якісні освітні продукти: конкретний, а не абстрактний професіоналізм, чітко означені фахові уміння, здібності приймати рішення у несподіваних і непередбачуваних ситуаціях, оперативно знаходити способи розв'язання складних завдань. До такої місії і викладач вишу, і вчитель школи поки що недостатньо готові. Мова насамперед йде про повільне освоєння продуктивних освітніх технологій, що допомагають нашому освітянину бути спроможним готувати юну генерацію для самоствердження і подолання грізних викликів часу.

Аналіз актуальних досліджень. Проблемам розробки освітніх (педагогічних) технологій та їх упровадженню в практичну сферу навчання й виховання підростаючого покоління присвячена значна кількість наукових праць зарубіжних та вітчизняних філософів, психологів, педагогів. З початком технологізації освітньої сфери (50–60 роки минулого століття) до сучасної пори глобальної інформатизації суспільства, науки, освіти, потужної інвазії технічних засобів у всі сфери життя. Найбільш активно педагогічні технології досліджуються в американській педагогіці, де створена змістовна, хоч і неоднозначна теоретична база для побудови різних дидактичних та методичних концепцій технологізації навчального процесу, а також для створення конкретних моделей навчальних технологій. Важливими для подальшого прогресу наукових розробок зазначеної проблеми можна вважати положення американських дослідників про педагогічну технологію як розділ науки, який розробляє цілі, зміст, методи, засоби навчання (Б. Джойс, М. Вейл, Е. Калгоун, М. Стефен, Р. Троллоп), поєднує досягнення різних наук (філософії, психології, педагогіки, фізіології, комп'ютерних наук, менеджменту тощо). Г. Столович, Е. Кіпс, Д. Першінг сходяться на думці про те, що алгоритмічна діяльність сьогодні поєднується із пізнавально-творчою діяльністю і таким чином сучасна освітня технологія об'єднує алгоритмічні та евристичні процеси. Важливим у поглядах американських дослідників є виявлення



інструктивних і процесуальних складових навчання, які спрямовані на покращення освітньої діяльності.

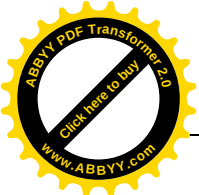
Разом з тим проведений аналіз американських досліджень з проблем педагогічних технологій [7; 8] виявив відсутність єдності у визначенні і сутності, і змістових характеристик педагогічної технології. Не знайдено також завершеної теоретичної концепції, яка б розкривала педагогічну технологію у єдності її теоретичних, дидактичних, процесуальних і діагностичних і прогностичних характеристик.

У вітчизняній і російській педагогіці використано окремі положення американських дослідників щодо педагогічної технології, зазначені вище. Однак, на відміну від зарубіжних колег, за останні 30 років на радянському і пострадянському просторі створено відносно завершену теорію педагогічних (освітніх) технологій. У працях В. Беспалька, І. Дичківської, В. Євдокимова, О. Пехоти, І. Підласого, І. Прокопенка, Г. Селевка, А. Хуторського та інших викладено схожі теоретичні концепції педагогічної технології як цілісної системи навчання (виховання) із взаємопов'язаними компонентами, ефективність якої залежить як від основоположних принципів освіти, так і від чіткого технологічного забезпечення способами і засобами діяльності вчителя й учнів. Разом з тим, вітчизняні автори мають рацію, коли висловлюють свої позиції про незавершеність розробок теоретичних і процесуальних засад педагогічної технології взагалі та їх численних видів, зокрема.

Мета статті – узагальнити важливі здобутки в розробці поняття і концепцій освітньої (педагогічної) технології з позицій системного та історико-педагогічного підходів і викласти авторську позицію щодо вибору оптимальних на сьогодні педагогічних технологій у навчанні.

Виклад основного матеріалу. Терміни «освітня технологія» і «педагогічна технологія» (що розглядаються в педагогіці здебільшого як однозначні поняття), з'явилися ще в 30-ті роки минулого століття, коли у США були створені перші програми аудіовізуального і програмованого навчання. За 80 років поняття трансформувалося, проте єдиного визначення й на сьогодні не існує. Можна лише говорити про певні тенденції наближення різних наукових шкіл до єдиної думки. Аби глибше зрозуміти ці тенденції, слід простежити шлях еволюції поняття «освітня технологія» в зарубіжній і вітчизняній педагогіці.

У трансформації поняття «педагогічна технологія» в західних країнах В. Боголюбов [2, с. 12–15] умовно виокремлює кілька періодів, пов'язаних із розвитком аудіовізуального і програмованого навчання в США (див. табл. 1).



Таблиця 1

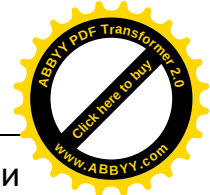
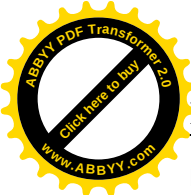
Еволюція поняття «освітня технологія» в зарубіжній освіті

«технології в освіті» (40-50 pp. XX ст.)	«технологія освіти» (50-60 pp.)	«освітні технології» (70-і роки і наш час)
використання ТЗН, досягнень інженерної думки у навчальному процесі	опис процесу використання різних засобів (у тому числі і технічних), методів, які забезпечують досягнення попередньо визначеного результату	це система побудови, реалізації і оцінювання процесу навчання, яка враховує особистісні, інструментальні, методологічні засоби його оптимальної організації

Як свідчить зміст поданої таблиці, розвиток ідей технологізації освіти у США і Західній Європі пройшов шлях від ідеї технології як запровадження технічних засобів у навчанні до ідеї технології як системи побудови навчання й організації навчання на засадах системного підходу, створення таких дидактичних систем, у яких раціонально поєднуються всі складники забезпечення успішного навчання – технічні і людські ресурси, способи діяльності, час, місце навчання тощо.

Якщо звернутися до еволюції поняття «педагогічна технологія», можна виокремити два напрями в педагогіці: один – орієнтується на потужні можливості технічних засобів у навчальному процесі, що постійно розширюються (його можна назвати «технологія в освіті» або «технологія в навчанні»); а інший – означає технологію побудови самого навчального процесу і має назву «технологія навчання» або «педагогічна технологія».

Першою спробою створити технологічний процес навчання з гарантованими результатами стало програмоване навчання, що виникло в 60-х роках XX століття у зв'язку з проникненням ідей кібернетики в педагогіку. Метою програмованого навчання була оптимізація управління процесом навчання для гарантованого досягнення запланованих результатів. Програмоване навчання припускає таку організацію навчальної діяльності, за допомогою якої учень чи студент може самостійно здобувати нові знання та уміння. Американський педагог У. Шрамм називає програмоване навчання «автоматичним репетитором», «який веде учня шляхом коротких логічно пов'язаних кроків, так що він майже не робить помилок і дає правильні відповіді, які негайно підкріплюються шляхом повідомлення результату, внаслідок чого учень поступово рухається до правильної відповіді, що і становить мету навчання» [13]. Здається, що таку ідею повного управління навчальним процесом і успадкувала педагогічна технологія від програмованого



навчання. Але це було б тільки частиною правди про справжні причини інтенсивної технологізації освітнього і навчального процесів.

Реально в розробці технологій освіти, і в першу чергу технологій навчання, у другій половині XX століття науковці намагались знайти системне поєднання пріоритетних ідей, мети освіти, усіх можливих засобів і ресурсів діяльності вчителя й учнів, її форм, методів, способів реалізації процесу та оцінки його результатів. Сутність педагогічної технології як системного й багатостороннього явища була визначена у 1979 році Асоціацією з педагогічних комунікацій і технологій США: «Педагогічна технологія є комплексний, інтегрований процес, що охоплює людей, ідеї, засоби і способи організації діяльності для аналізу проблем і планування, забезпечення, оцінювання і керування вирішенням проблем, що стосуються всіх аспектів засвоєння знань» [5, с. 343].

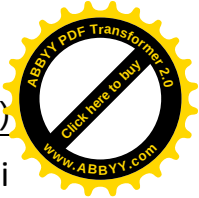
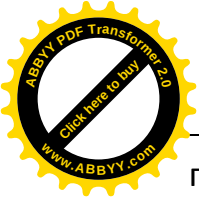
Американський дослідник А. Коллінс розкриває ще одну важливу складову педагогічної технології як розділу науки, що займається розробкою мети, змісту освітнього процесу, а також проектує діяльність педагога й учнів та забезпечує цю діяльність потужним інструментарієм [12, с.15–22].

Схожу думку щодо визначення поняття «педагогічна технологія» можна зустріти у наукових працях російського дослідника В. Беспалька, який вкладає в це поняття змістовну техніку реалізації навчального процесу, спрямовану на проектування і опис процесу формування особистості учня, для досягнення попередньо спланованого результату навчання [1, с. 3].

У наближенні до такого розуміння сучасної педагогічної технології проводять дослідження інші науковці (О. Пехота, І. Підласий, Г. Селевко, І. Прокопенко, В. Євдокимов та інші).

ЮНЕСКО дає своє визначення поняття технології: «Педагогічна технологія – це системний метод створення, застосування й оцінювання всього процесу викладання і засвоєння знань шляхом використання людських і технічних ресурсів та їх взаємодії для досягнення найефективнішої форми освіти» [5, с. 344].

Г. Селевко наголошує на тому, що педагогічна технологія є змістовним узагальненням, яке має охоплювати основні характеристики навчального процесу, тому педагогічна технологія може бути представлена науковим, процесуально-описовим і процесуально-діючим аспектами. Згідно з науковими дослідженнями Г. Селевко, педагогічна технологія – це розділ науки, який розробляє мету, зміст, методи навчання; проектує



педагогічні процеси (науковий аспект); опис самого процесу навчання і виховання, який здійснюється для досягнення визначених результатів (процесуально-описовий аспект); сам педагогічний процес, у якому пов'язані особистісні, інструментальні, методологічні засоби (процесуально-дієвий аспект) [6, с. 14–33].

В. Монахов порівнює технологію і модель навчання: «Педагогічна технологія – це продумана у всіх деталях модель спільної педагогічної діяльності з проектування, організації і проведення навчального процесу з безумовним забезпеченням комфортних умов для учнів і вчителя» [3, 121–122].

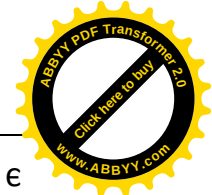
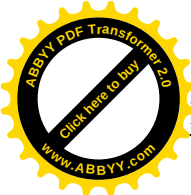
Згідно сучасних педагогічних концепцій педагогічних технологій, представлених в роботах С. Гончаренка, В. Євдокимова, М. Кларіна, О. Пехоти, І. Прокопенка, Г. Селевка, будь-яка педагогічна технологія трактується як складна, динамічна, керована, цілісна система діяльності, що забезпечує оптимальне функціонування і взаємодію суб'єктів освіти на основі комплексу її методологічних і теоретичних ідей, мети, принципів, засобів, методів, умов, спрямованих на досягнення високих результатів навчальної (навчально-виховної) діяльності. Таким чином, вітчизняні дослідники відзначають найважливішу ознаку педагогічної технології як цілісної системи діяльності з усіма її атрибутами, спрямованої на досягнення запланованих високих освітніх результатів.

Узагальнюючи позиції багатьох дослідників, можна викласти необхідність розробки педагогічних технологій, тобто технологізації навчального процесу, наступним чином:

а) шкільні вчителі зможуть конструювати навчально-виховний процес на принципах системності, прогнозувати його розвиток, орієнтувати на досягнення кінцевого результату і підпорядковувати цій меті вибір методів і форм навчання;

б) процес конструювання шкільного навчання і виховання набуде хорошого прагматизму (на відміну від існуючої ще практики нецілеспрямованого, малоефективного педагогічного впливу), буде визначатися чіткими теоретичними засадами (при збереженні можливості прояву творчості).

Сучасна освітня технологія об'єднує алгоритмічні та евристичні процеси. Доцільність цього об'єднання підтверджується вітчизняними і зарубіжними дослідниками. Алгоритмічна діяльність сьогодні поєднується із пізнавально-творчою і таким чином сучасна освітня технологія, як правило, об'єднує алгоритмічні та евристичні процеси.



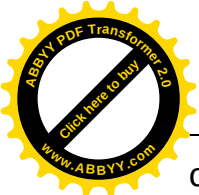
Важливим у розробках, наприклад, американських дослідників є виявлення інструктивних і процесуальних складових навчання, які спрямовані на покращення освітньої діяльності, а також необхідність поєднання алгоритмічної та евристичної діяльності педагогів та учнів. Разом з тим, ми не знайшли в американській педагогіці фундаментальних досліджень, які б представляли цілісний зміст технологій як завершених систем навчання та аналізували досвід їх упровадження у практику.

Відомий російський дослідник А. Хуторський зазначає, що алгоритмічні процеси застосовуються у сучасних навчальних технологіях при відсутності навичок самоорганізації продуктивної діяльності школярів та студентів для отриманні якісного освітнього продукту. Алгоритмічні процеси мають на меті допомогти у поетапній підтримці творчості тим, хто навчається. А. Хуторський успішно застосував у своїй роботі алгоритмічні процеси для учнів з виконання ними різних видів евристичної діяльності: дослідження об'єктів, конструювання правил і закономірностей, проведення наочних демонстрацій, постановка цілей, здійснення рефлексії та інших видів творчих робіт. Застосування алгоритмів і правил само по собі не є ознакою продуктивного або репродуктивного навчання, воно визначається специфікою і результатом діяльності, яку задає алгоритм. Опорні технологічні рекомендації – найважливіший засіб організації творчої роботи учнів, орієнтовна основа їх діяльності. Алгоритмізація дій у даному випадку не заважає, а спонукає до індивідуальної самореалізації учнів. Передані учням репродуктивні способи дій дозволяють їм творити на технологічній основі з більш гарантованим результатом.

У визначенні і розкритті сутності педагогічної технології вітчизняними дослідниками можна виокремити декілька важливих положень.

- Педагогічна технологія – це змістовна техніка реалізації навчального процесу (В. Беспалько).
- Педагогічна технологія – це пов'язані в одне ціле методи, форми, засоби, способи, матеріальні ресурси, які забезпечують цілі; технологія – це все, що знаходиться між ціллю та результатами (І. Підласий).
- Педагогічна технологія може бути представлена науковим, процесуально-описовим і процесуально-діяльнісним аспектами (Г. Селевко).

Дослідження вітчизняних авторів відзначаються створенням завершених на теоретичному, методологічному і методичному рівнях педагогічних технологій. Про це свідчать роботи Г. Селевка, О. Пехоти, І. Підласого, А. Хуторського, В. Беспалька. При всій різноманітності поглядів цих авторів їх об'єднують основні положення про освітню технологію: а) це



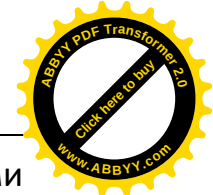
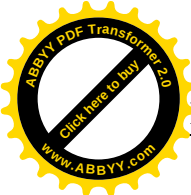
складна багатогранна, науково обґрунтована педагогічна система навчання чи виховання; б) її структура, як правило, включає такі елементи, як концептуальні основи, важливі змістові елементи навчання (виховання): мотиви, мета, завдання, відбір змісту навчального матеріалу; в) наявність технологічного процесу: етапи, методи, форми, засоби навчальної діяльності педагога й учнів; д) необхідність діагностики перебігу й результатів навчального процесу, його корекції та оцінювання; ж) прогнозування наступного етапу навчальної діяльності.

Отже, аналіз сучасних досліджень дає можливість говорити, що педагогічна технологія – це науково обґрунтована системна модель діяльності вчителя, яка містить опис алгоритму його дій з розв'язання певної навчально-виховної проблеми.

Одним із важливих завдань нашого дослідження ефективності різних технологій стало виявлення на сьогодні такої сучасної технології навчання, яка б: а) системно втілила у своїй концептуальній, цільовій, процесуальній основі кращі надбання раніше створених і застосованих технологій з урахуванням вимог гуманістичної освітньої парадигми; б) найбільше відповідала основній меті національної освіти – створення умов для успішної самореалізації особистості учня, студента, викладача, вчителя в умовах ринкових відносин; в) була доступною для педагога й учнів та одночасно стабільно забезпечувала заплановані результати навчання; г) була відкритою для постійного вдосконалення і позитивних змін.

Зазначеним умовам для сучасного навчального закладу, на нашу думку, відповідає технологія евристичного або евристично-модульного навчання, яка інтегрувала у своєму змісті елементи раніше створених і перевірених довготерміновою практикою технологій проблемного, проєктивного, інтерактивного навчання, навчання як співробітництва, навчання як дослідження та інших. Разом з тим, евристична технологія чітко підпорядкована сучасним вимогам гуманістичної, особистісно зорієнтованої парадигми освіти щодо забезпечення самореалізації домінантних здібностей та умінь кожної особистості.

А. Хуторський, автор найбільш повної й оригінальної науково-педагогічної концепції евристичного навчання, визначив, що сутність евристичного навчання не стільки в передачі учню досвіду минулого, скільки в придбанні ним власного освітнього досвіду, що забезпечує особистісне, а в ідеалі й загальнокультурне нарощування знань, досвіду, освітніх цінностей. Мета такої освіти – творча самореалізація учня та вчителя шляхом постійного створення власної освітньої продукції [9, с. 146–147].



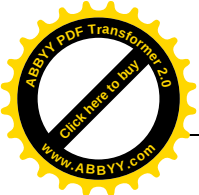
Ми виявили, що основна ідея евристичного навчання (поза різними його варіаціями) – це стабільна й глибока довіра до творчого потенціалу кожного учня, обумовлена цим постановка його пізнавально-творчої (пошукової, дослідницької, проектної, художньої, конструкторської) діяльності на перше місце в усій системі навчання [4, с. 19–20]. Самостійна діяльність того, хто навчається, не ізольована при цьому від інших суб'єктів навчання (як це відбувається в умовах багатьох навчальних технологій з пріоритетами комп'ютерного тестового моніторингу), а підтримується і посилюється постійною інтенсивною взаємодією з викладачем, товаришами, засобами інформації та діагностики.

Концепція евристичного навчання з'являється в 50-60-ті роки минулого століття. Американські науковці А. Ньюел, Е. Фейгенбаум і Дж. Фельдман були першими, які використали термін «евристичне навчання» як словосполучення, що означало евристичний процес, і вимагали, щоб уживання даного терміну відбувалося згідно зі стандартами дефініцій: «поштовх до дослідження або винахід нового». Американські дослідники вимагали чіткого розмежування евристичних і алгоритмічних процесів, але одночасно вважали за необхідне об'єднувати їх у цілісному навчальному процесі.

Застосування алгоритмів і правил само по собі не є ознакою продуктивного або репродуктивного навчання, воно визначається специфікою і результатом діяльності, яку задає алгоритм. Опорні технологічні рекомендації – найважливіший засіб організації творчої роботи учнів, орієнтовна основа їх діяльності. Алгоритмізація дій у даному випадку не заважає, а спонукає до індивідуальної самореалізації учнів. Передані учням репродуктивні способи дій дозволяють їм творити на технологічній основі із гарантованим результатом.

Американські дослідники визначили основні принципи евристичного навчання, які стверджують пріоритети творчості, гуманістичних відносин вчителя й учнів: 1) простий і природний діалог; 2) намагання говорити мовою співрозмовника; 3) зведення до мінімуму пам'яті учня та опора на його здібності пошуку і створення власного освітнього продукту; 4) послідовність у ментальному оперуванні та в діях; 5) забезпечення зворотного зв'язку, 6) забезпечення стислості у висловлюванні думки; 7) опрацювання помилок у позитивній манері та їх корекція; 8) забезпечення допомоги [14, с. 21–42].

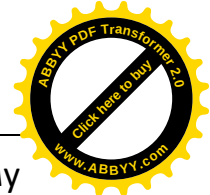
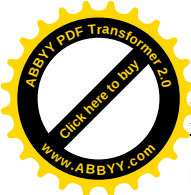
А. Хуторський, відомий російський дослідник, сформулював у своїх роботах принципи, частина яких лягла в основу більшості робіт, присвячених становленню основ і технологій евристичного навчання :



- принцип особистісного цілепокладання (освіта кожного учня відбувається на основі з урахуванням його особистісних навчальних цілей);
- принцип вибору індивідуальної освітньої траєкторії (учень має право на осмислений та погоджений із педагогом вибір основних компонентів своєї освіти: смислу, цілей, завдань, форм та методів навчання, особистісного змісту освіти, системи контролю та оцінки результатів);
- принцип метапредметних основ змісту освіти (на метапредметному рівні багатозначність понять та проблем зводиться до відносно невеликої кількості фундаментальних освітніх об'єктів – категорій, понять, символів, принципів, законів, теорій, які відображають конкретні області реальності);
- принцип продуктивності навчання (головним орієнтиром навчання є особистісне освітнє прирощення учня, яке складається із його внутрішніх та зовнішніх освітніх продуктів навчальної діяльності. До освітньої продукції учнів відносяться творчі роботи не лише з навчальних предметів, але і з методики їх діяльності);
- принцип первинності освітньої продукції учня (цей принцип конкретизує особистісну орієнтацію та природовідповідність евристичного навчання, пріоритет внутрішнього розвитку перед засвоєнням наданого зовнішнього завдання);
- принцип освітньої рефлексії (освітній процес супроводжується його рефлексивним осмисленням суб'єктами освіти) [Хуторський 2].

Як відомо, педагогічні принципи – це основоположні вимоги до існуючої системи навчання чи виховання, без виконання яких дана система неспроможна функціонувати оптимально. Оскільки евристичне навчання розглядається і зарубіжними, і вітчизняними педагогами як завершена, нелінійна, динамічна система з діалектично поєднаними між собою складниками, то об'єктивно існує породжена цією системою своя підсистема необхідних принципів, що забезпечують її достатню спроможність і продуктивність.

В основу розробленої нами моделі евристичного навчання покладено ідею гуманістичної парадигми про стабільну й глибоку довіру до творчого потенціалу кожного учня і в зв'язку з цим – постановку його пізнавально-творчої (пошукової, дослідницької, проектної, художньої, конструкторської) діяльності на провідне місце в усій системі навчання. Самостійна діяльність того, хто навчається, не ізольована при цьому від інших суб'єктів навчання (як це відбувається в умовах багатьох навчальних технологій з пріоритетами комп'ютерного і тестового моніторингу), а підтримується й посилюється постійною інтенсивною взаємодією з

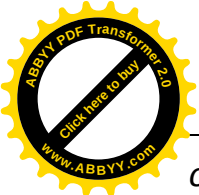


викладачем, товаришами, засобами інформації та діагностики. При цьому самостійність учасників навчального процесу включає такі обов'язкові характеристики, як власне визначення мети і завдань роботи, самостійне знаходження методів, прийомів, засобів операційної та діагностичної діяльності, як на індивідуальному, так і на груповому чи парному рівнях. Ми поділяємо позицію проф. А. Хуторського про відмінність такого навчання від проблемного та розвивального. Евристична технологія базується не на обов'язкових завданнях, що переважно йдуть від учителя з зовнішнім стимулюванням активності, а на власному варіативному цілепокладанні, визначенні завдань і створенні у зв'язку з цим власного освітнього продукту.

Розроблена й випробувана на кафедрі педагогічної творчості та освітніх технологій модель евристичного навчання передбачає обов'язкове й достатнє володіння механізмами, методами і прийомами творчої діяльності, такими, як «аналіз через синтез», мозковий штурм, логічна низка евристичних запитань (евристик), методи розвитку емпіричних знань до рівня теоретичних, асоціації, порівняння, узагальнення, абстрагування. Особлива увага приділяється діагностичній складовій, яка ретельно розроблена й забезпечена достатнім інструментарієм для об'єктивної оцінки перебігу і результатів евристичної навчальної діяльності.

Наступною особливістю нової моделі евристичного навчання є те, що евристична й креативна діяльність учнів і студентів органічно введена у відносно жорсткі рамки модульної технології, і, таким чином, побудована завершена в організаційно-часовому і психологічному аспектах демократична й паритетна для всіх її суб'єктів евристично-модульна навчальна технологія. Вона забезпечує реальну самостійність, творчість і постійну взаємодію всіх, хто навчає і навчається, передбачає оцінювання результатів досягнень за внутрішніми і зовнішніми продуктами діяльності, які можна у певних часових рамках вдосконалювати, коригувати, змінювати. При цьому ми додержуємося основного принципу евристичної діяльності – створення максимальних умов для самореалізації, самостійних пошуків: критерії досягнень певного рівня тільки тоді перетворюються в потужний засіб активізації самостійної діяльності, коли вони стають продуктом творчої співпраці учасників навчального процесу.

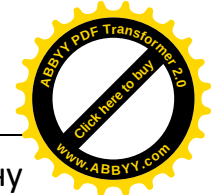
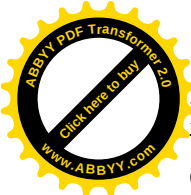
Зміст нової технології насамперед в тому, що модифікована структура навчального модуля наповнена здебільшого евристичною діяльністю педагога й студентів (учнів) і включає такі основні елементи їх пізнавально-творчої взаємодії: *спонукально-мотиваційна робота;*



освоєння теоретичного матеріалу і самостійне його осмислення й поглиблення; систематизація й узагальнення провідних знань та умінь, способів творчої діяльності; підсумкова самостійна евристична чи креативна робота(за вибором учня чи студента) якість якої стає вирішальною при діагностиці й оцінці освоєння навчального модуля; корекція виконаної підсумкової творчої роботи (за бажанням автора) з метою її вдосконалення й одержання вищої оцінки.

Мета пізнавальних зусиль учнів у новій технології – не оволодіння певними знаннями, уміннями, способами дії (як це декларується у традиційному навчанні), а створення за допомогою цих безумовно необхідних і безумовно важливих для навчання знань та умінь власного творчого освітнього продукту як предметного показника прогресу в особистій творчій самореалізації. Такий підхід до мети навчання, як з'ясовано довготерміновою практикою, кардинально змінює в позитивний бік мотивацію та якісний перебіг учіння студента чи школяра, перед якими відкривається перспектива власного вибору предмета, варіантів і способів діяльності з вельми конкретним результатом, який потім стає засобом власної діяльності. По суті учні чи студенти одночасно створюють два важливих для себе освітніх продукти – зовнішній і внутрішній. Зовнішній продукт, який є конкретним втіленням самостійної праці у значущий для юної особистості предмет (твір, прилад, проект тощо). Для кожного з них на рівні колективного діалогу розроблені свої критерії якості, за якими їх можуть оцінити і сам автор, і товариші, і кваліфіковані експерти. Внутрішній продукт – це більш інтегрований й зовні часто непомітний результат діяльності, але він є справді стратегічним, тому що являє кінцеву мету – досягнутий рівень пізнавально-творчої самореалізації особистості. Показниками такої самореалізації вважаємо достатній і високий рівень розвитку мотивів до професійно-творчої діяльності, здібностей до самостійного цілепокладання, виявлення і розуміння проблемної ситуації та її суперечностей, рівень володіння механізмами творчої діяльності, рівень розвитку умінь уявляти, фантазувати, аргументувати, доводити, знаходити нове й оригінальне при створенні певного продукту, уміння узагальнювати, абстрагувати, діагностувати досягнуте, давати йому адекватну оцінку, а крім того, уміння постійно вдосконалювати створений освітній продукт.

Кафедра педагогічної творчості та освітніх технологій спільно з педагогами-дослідниками Сумського педуніверситету, ряду інших навчальних закладів (Сумський медичний коледж, Лебединське педагогічне училище, Сумські спеціалізовані школи № 25 і № 29) вперше на теоретичному,



експериментальному і методичному рівнях запровадила інноваційну технологію евристично-модульного навчання учнів і студентів, яка підтверджує свою ефективність і доступність для широкого впровадження.

Висновки. Таким чином, проаналізувавши історичні витoki, діалектичний розвиток й сучасні підходи до технологій взагалі та евристичного навчання, зокрема, можна дійти таких висновків.

1. Педагогічна (освітня) технологія у своєму розвитку пройшла шлях від техніки у навчанні до технології самого навчання, що розглядається і як розділ педагогічної науки (розробляє концептуальні основи технології навчального і навчально-виховного процесу), і як діюча система освітнього (навчального) процесу з необхідними його атрибутами: принципами, метою, мотиваційним, процесуальним, корекційним, діагностичним, оцінювальним, прогностичним компонентами, і як системна модель практичної діяльності вчителя (викладача), що містить опис алгоритму його дій з розв'язання певної навчально-виховної проблеми.

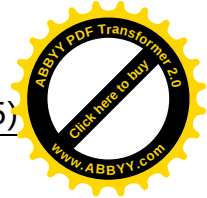
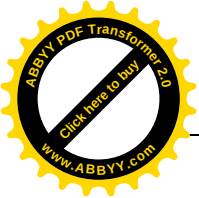
2. І зарубіжні, і вітчизняні дослідники відмічають дві необхідні складові діяльності учнів і педагога у будь-якій технології – алгоритмічну та евристичну, що знаходяться у діалектичній єдності і суперечності та мають постійно інтегруватись при розв'язанні освітніх (педагогічних) завдань.

3. Проведені дослідження дають підстави автору розглядати евристичну (евристично-модульну) технологію навчання як найбільш продуктивну і перспективну на найближчі десятиліття, тому що:

а) евристичне навчання спрямовано на самостійне, мотивоване й творче здобування, перетворення й використання особистістю знань, навичок та умінь; така особистість, завдяки здобутому власному теоретичному та емпіричному досвіду, зможе швидко адаптуватися у сучасному складному й неоднозначному життєвому просторі;

б) евристичне навчання має різні види і ввібрало найкращі, апробовані досягнення проблемного, розвивального, проектного, діалогового, дослідницького навчання, інтегрувавши їх риси у новий креативний продукт особистісно зорієнтованого й одночасно продуктивного характеру;

в) евристичне навчання цілком прийнятне дитячій природі, під силу дітям різного віку, відповідає меті й змісту освоюваних дисциплін; за своїм сильним збудливим і розвиваючим розумові сили впливом, є одним з головних чинників, школи для виконання основної місії – справжньої освіти підростаючої генерації, самореалізації її творчого потенціалу.



ЛІТЕРАТУРА

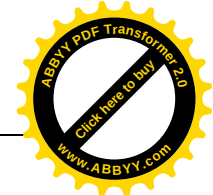
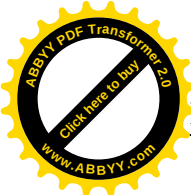
1. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – М. : Педагогика. – 1989. – 192 с.
2. Боголюбов В. И. Педагогическая технология: эволюция понятия / В. И. Боголюбов. – Сов. педагогика, 1991. – С. 12–15.
3. Кларин М. В. Развитие «педагогической технологии» и проблемы теории обучения / М. Кларин // Сов. педагогика. – 1987. – № 4. – С. 117–122.
4. Лазарев М. О. Евристичне навчання – інноваційний феномен креативної освіти / М. О. Лазарев // Педагогічна Сумщина. – 2008. – № 4. – С. 19–20.
5. Подласый И. П. Педагогика: учебник / И. П. Подласый. – М. : Юрайт-Издат, 2009. – 540 с.
6. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии / Г. Селевко. – М. : Народное образование, 1998. – 557 с.
7. Сірик Л. М. Поняття «педагогічна технологія» в американській та вітчизняній педагогіці / Л. М. Сірик // Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології : наук. журнал. – Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2011. – № 4–5 (14–15). – С. 107–115.
8. Сірик Л. М. Евристична навчальна технологія в сучасній американській педагогіці / Л. М. Сірик // Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології : наук. журнал. – Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2011. – № 6–7 (16–17). – С. 131–137.
9. Хуторской А. В. Педагогическая инноватика: методология, теория, практика [научное издание] / А. В. Хуторской. – М. : Изд-во УНЦ ДО, 2005. – 222 с.
10. Хуторской А. В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения / А. В. Хуторской – М. : Изд-во МГУ, 2003. – 416 с.
11. Collins A. Towards a Design Science of Education / A. Collins // New Directions in Educational Technology. – Berlin : Springer Verlag. – 1992. – P. 15–22.
12. Collins A. Towards a Design Science of Education / A. Collins // New Directions in Educational Technology. – Berlin : Springer Verlag. – 1992. – P. 15–22.
13. Schramm W. How Communication Works [Електронний ресурс] / W. Schramm. – Urbana : University of Illinois Press, 1954. – P. 35. – Режим доступа : www.info-works.com.ua.
14. Tongef M. Summary of a heuristic line balancing procedure. Management Science / M. Tongef.–Reprinted in Feigenbaum and Feldman.– 1963. – 42 p.

РЕЗЮМЕ

Н. Е. Лазарев. Образовательная технология: эволюция понятия, концепций и содержание в педагогической науке и в практике обучения.

С позиций системного и историко-педагогического подходов рассмотрено трансформацию понятия, концептуальных и содержательных характеристик образовательных (педагогических) технологий в зарубежной и отечественной педагогике. Выявлены объективные причины технологизации современного учебного процесса и необходимости сочетания эвристических и алгоритмических способов обучения. Изложена авторская позиция выбора перспективных технологий обучения для успешной самореализации личности в условиях рыночных отношений.

Ключевые слова: образовательная технология, педагогическая технология, технология обучения, технологизация образования, эвристические и алгоритмические способы обучения, самореализация личности, рыночные отношения.



SUMMARY

N. Lazarev. Educational technology: evolution of concept, conceptual and rich in the pedagogical since and practical of educating.

From positions system history and pedagogical approaches transformation of concept is considered, conceptual and rich in content descriptions of educational (pedagogical) technologies in foreign and home pedagogic. Objective reasons technological of modern educational process and necessity combination of heuristic and algorithmic methods educating are found out. Authorial position of choice perspective technologies educating is expounded for successful self-realization of personality in modern terms.

Key words: educational technology, pedagogical technology, technology of educating, technological of education, heuristic and algorithmic methods of educating, self-realization of personality.

УДК 378.14:009+371.26:37.041

Т. М. Плохута

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

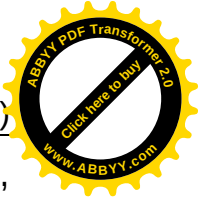
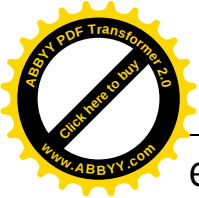
ВПЛИВ ТЕСТОВОГО КОНТРОЛЮ НА ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТІВ ДО САМОСТІЙНОЇ ПІЗНАВАЛЬНО-ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті обґрунтовано шляхи підвищення мотивації студентів до самостійної пізнавально-творчої діяльності засобами тестового контролю. Евристичні тестові завдання не лише надають можливість викладачам проводити об'єктивне, всебічне якісне і кількісне вимірювання творчих освітніх продуктів студентів, але й формують стійку мотивацію до зазначеної діяльності завдяки своїй відкритій, творчій формі та комплексу контрольнo-діагностичних критеріїв.

Ключові слова: *тестовий контроль, мотивація навчання, самостійна пізнавально-творча діяльність студентів, евристичне тестове завдання, творчий освітній продукт, комплекс контрольнo-діагностичних критеріїв.*

Постановка проблеми. Проблема мотивації досліджується психологами і педагогами достатньо тривалий час, проте на сьогодні вона залишається однією з найскладніших. Інтерес до вивчення мотивації обумовлений тим, що вона є одним з основних компонентів будь-якої діяльності та багато в чому визначає її ефективність. На сьогодні актуальною є позиція науковців про те, що правильно організований та своєчасний контроль сприяє формуванню стійкої позитивної навчальної мотивації. Специфіка провідного на сьогодні виду навчальної діяльності студентів – самостійної пізнавально-творчої діяльності – вимагає перегляду традиційних підходів до організації й проведення її контролю та потребує створення нового вимірювального інструментарію, здатного позитивно впливати на формування стійкої мотивації студентів до означеної діяльності.

Аналіз актуальних досліджень. Вітчизняні та зарубіжні концепції навчальної мотивації розвивають Л. Божович, В. Вілюнас, І. Джидар'ян,



Є. Ільїн, О. Леонтєв, А. Маркова, А. Маслоу, В. Мерлін, В. Онищук, С. Рубінштейн, Х. Хекхаузен та ін. Мотивація творчої діяльності досліджується у наукових працях, присвячених творчості та творчому мисленню (Д. Богоявленська, В. Дружинін, О. Матюшкін, В. Мільман, Я. Пономарьов, В. Шадриков). Дослідження проблем організації контролю навчальної діяльності проводять В. Аванесов, Б. Ананьєв, В. Беспалько, І. Лернер, Н. Тализіна та ін. Переваги застосування тестового контролю у навчальному процесі висвітлюють І. Булах, Н. Єфремова, О. Майоров, Є. Михайличев, М. Челишкова та ін.

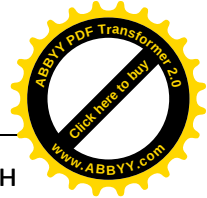
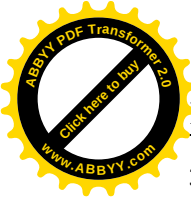
Проведений аналіз літератури показав, що проблеми контролю та мотивації навчальної діяльності знайшли своє відображення у багатьох дослідженнях. Проте питання формування навчальної мотивації самостійної пізнавально-творчої діяльності за допомогою тестового контролю не були предметом спеціальних досліджень.

У зв'язку з цим виявлено ряд суперечностей між: а) орієнтацією викладачів на використання контролю лише як інструменту фіксації навчальних досягнень і здатністю контролю впливати на формування навчальної мотивації; б) визнанням мотивації одним із важливіших факторів підвищення ефективності самостійної пізнавально-творчої діяльності студентів та відсутністю спеціальної системної роботи викладачів щодо її формування на практиці; в) необхідністю формування навчальної мотивації студентів у процесі контролю самостійної пізнавально-творчої діяльності студентів та відсутністю ефективного для досягнення цієї мети контролюючого інструментарію.

Мета статті – розкрити особливості впливу тестового контролю з використанням інноваційного тестового інструментарію – евристичного тестового завдання – на формування мотивації студентів до самостійної пізнавально-творчої діяльності.

Виклад основного матеріалу. Проблема мотивації давно стоїть перед педагогічною теорією і практикою, ще Я. Коменський писав, що всіма можливими способами необхідно запалювати у тих, хто навчається, гаряче прагнення до знань та навчання.

Під мотивами навчальної діяльності В. Онищук розуміє внутрішні імпульси, що спонукають тих, хто навчається, до уважного відношення до своїх навчальних обов'язків, наполегливості, старанності, акуратності у виконанні завдань тощо. Зовнішніми імпульсами навчальної діяльності є стимули. На думку науковця, добре розвинене почуття обов'язку є мотивом навчання, заохочення і покарання – стимулом. Мотиви і стимули



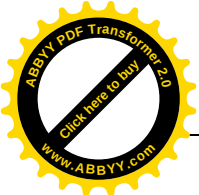
знаходяться в тісному діалектичному взаємозв'язку. Вони впливають один на одного і переходять один в одного. Наприклад, доброзичлива, строга і справедлива вимогливість до тих, хто навчається, як стимул поступово переростає в почуття відповідальності, в мотив навчання. Прагнення студентів порадувати близьких хорошими успіхами у навчанні поступово перетворюється на почуття інтелектуального задоволення навчальною працею і стає внутрішнім мотивом навчання [3, 27].

На сьогодні актуальним, особливо у рамках нашого дослідження, є питання формування мотивації навчальної діяльності студентів за допомогою контролю. Це положення підкріплюється думкою психолога Н.Тализіної про те, що зусилля викладачів мають бути націлені на подальше дослідження умов, за яких контроль сприяє розвитку позитивних мотивів навчальної діяльності та закріпленню знань, що отримуються, а функція «зворотного зв'язку» контролю сприяє позитивній навчальній мотивації, якщо здійснюється з врахуванням потреби того, хто навчається, у перевірці правильності своїх дій та з врахуванням об'єктивної успішності його праці [6, 303].

І. Каменєва у своїй дисертації доводить можливість та необхідність у ході проведення контрольних процедур цілеспрямовано формувати та, при необхідності, корегувати навчальну мотивацію студентів. Дослідник підкреслює, що правильно організований та своєчасний контроль дозволяє викладачу не лише оцінити отримані студентом знання, уміння, навички, але й підвищити їх мотивацію до навчання [1, 67].

Проте, як показує практика, у вищих навчальних закладах не приділяється достатньої уваги формуванню навчальної мотивації студентів за допомогою контролю, хоча він є однією з важливих складових сучасної управлінської діяльності викладача. Зазвичай контроль використовують лише як інструмент фіксації досягнень студента. Викладачі рідко замислюються над тим, як впливає форма, вид та час проведення контролю на ставлення студентів до навчального предмету.

Популярний на сьогодні вид контролю – тестовий контроль – вважається найефективнішим засобом вимірювання навчальних досягнень студентів. Під час організації тестового контролю викладачі успішно реалізують більшість його функцій (навчальну, виховну, орієнтуючу, діагностичну, контролюючу, розвиваючу, прогностичну, корегуючу, стимулюючу), які достатньо ґрунтовно розкрито у наукових працях І. Булах, Н. Єфремової, О. Майорова, Є. Михайличева, М. Челишкової та ін. У той же час, як зазначає І. Каменєва, мотиваційній функції контролю не приділяється достатньої уваги.



У сучасних вищих навчальних закладах тестовий контроль традиційно використовується для виявлення репродуктивних знань студентів. Можливості його застосування для вимірювання якості перебігу та результатів самостійної пізнавально-творчої діяльності студентів ще недостатньо досліджені.

У ході дослідження теоретично обґрунтовано та експериментально доведено можливість проведення тестового контролю самостійної пізнавально-творчої діяльності засобами евристичних тестових завдань (ЕТЗ) [5]. Останні зарекомендували себе не лише як об'єктивний, валідний, надійний контроль-діагностичний інструментарій, але й як засіб, що ефективно впливає на мотиваційний компонент навчання.

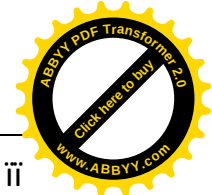
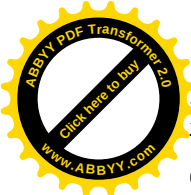
Яким же чином ЕТЗ впливає на формування мотивації студентів до самостійної пізнавально-творчої діяльності?

Щоб відповісти на це запитання, найголовніше, що треба пам'ятати, це те, що у навчальній діяльності, особливо пізнавально-творчого характеру, головним мотивом виступає пізнавальний інтерес. У ЕТЗ найважливішим джерелом розвитку пізнавального інтересу студентів є його зміст. Контрольне завдання важливо формулювати таким чином, щоб виникала потреба розв'язати поставлену проблему та бажання залучитися до процесу знаходження оригінального її розв'язання. Якщо завдання звучить сухо або незрозуміло, «не зачіпає» пізнавальних інтересів студента, його особистісний досвід або актуальну проблему сучасного життя, науки, то шансів на якісний результат виконання ЕТЗ не доводиться чекати.

Проте слід пам'ятати, що цікавого формулювання завдання недостатньо для формування пізнавального інтересу з тої причини, що окремим студентам воно може здатися дійсно привабливим, а інші залишаться байдужими. Щоб виправити цю ситуацію, викладач має надавати студентам право переформулювати тему завдання або запропонувати нову у відповідності до їхніх пізнавальних інтересів.

Інтерес має викликати не лише цікава для студента тематика ЕТЗ, але й, головним чином, сам процес набуття нових знань. Під час виконання пізнавально-творчого завдання студент має можливість проводити спостереження та формулювати власні висновки спостережень, оволодіти евристичними способами розв'язання пізнавально-творчих завдань, аналізувати та узагальнювати нові отримані факти, самостійно або за допомогою викладача долати труднощі та перешкоди на шляху до поставленої мети.

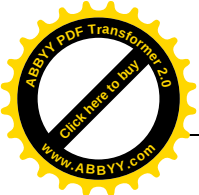
Тісно пов'язаний із формуванням мотивації студентів до самостійної пізнавально-творчої діяльності і проблемний характер ЕТЗ. Проблему слід



ставити таким чином, щоб вона визивала гостру зацікавленість, а її розв'язання стало б для студента потребою та принесло йому інтелектуальне задоволення, насолоду. ЕТЗ має викликати особливо гостру суперечність між наявними у студента знаннями та новими фактами, для пояснення яких означених знань недостатньо. Така проблема зумовить необхідність низки конкретних пізнавальних запитань, які будуть виникати у студента в процесі розв'язання завдання. При цьому він послідовно переходитиме від розгляду одних питань до інших, залучаючи до процесу роздуму все більшу їх кількість і керуючись при цьому логікою, як спочатку сформованої проблеми, так і нових, що виникають у ході її розв'язання. П. Підкасистий звертає увагу на те, що ці нові, «вторинні» проблеми з часом «витіснятимуть» центральну, – це означає, що студент навчився орієнтуватися в змісті матеріалу, що вивчається [4, 21].

Важливе значення у формуванні та розвитку мотивації студентів до самостійної пізнавально-творчої діяльності грає цілепокладання – процес самостійного визначення мети діяльності. Під метою розуміється передбачуваний результат дії, спрямованої на предмет, за допомогою якого людина має намір задовольнити ту або іншу потребу. У ході виконання ЕТЗ студенту надається можливість переформулювати мету завдання або поставити свою власну. Уміння ставити мету – показник зрілості мотиваційної сфери тих, хто навчається, здатність до цілепокладання – один з вольових компонентів мотивації. Ця здатність лежить в основі подальшої успішної професійно-творчої діяльності студентів [2, 34].

ЕТЗ дають студенту можливість не просто самостійно вивчати новий матеріал, а конструювати власні знання про реальні, цікаві для нього об'єкти пізнання. Відкриті ЕТЗ, на відміну від традиційних тестів закритої форми з запропонованими варіантами відповідей, не мають однозначних шляхів та результатів їх виконання, вони лише передбачають можливий напрямок самостійної пізнавально-творчої діяльності студента. За допомогою ЕТЗ студент залучається до активної пошукової, дослідницької діяльності, яка приносить йому інтелектуальне задоволення, радість пізнання. Творчий характер ЕТЗ – можливість створення нового особистісно значущого продукту – забезпечує розвиток мотиву творчих досягнень. Результат, який отримує студент, завжди унікальний та відбиває ступень творчого самовираження особистості. ЕТЗ спонукають студентів до самостійності в судженнях, передбачає рівноправність учасників пізнавально-творчої взаємодії та визнання активної ролі студента як суб'єкта навчального процесу.

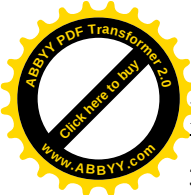


Одним з ефективних прийомів збудження, підтримки і розвитку мотивів є усвідомлення теоретичної та практичної значущості ЕТЗ. Враховуючи особливості студентського віку (гостру необхідність у задоволенні професійно-творчих потреб), тестові завдання евристичного характеру розробляються у відповідності до майбутньої спеціальності студентів. Якщо останні дізнаються, що нові знання, здобуті під час виконання ЕТЗ, широко застосовуються на практиці, у житті або стануть їм у нагоді в процесі подальшого навчання, вони будуть намагатися їх освоїти більш ґрунтовно.

Важливою умовою для формування мотивації студентів до самостійної пізнавально-творчої діяльності за допомогою ЕТЗ є загальна емоційна атмосфера, що створюється викладачем на всіх етапах зазначеної діяльності. Остання має ґрунтуватися на доброзичливості, адекватному сприйнятті думок та позицій особистості студента, прагненні допомогти, партнерстві. Роль викладача децентрується, переосмислюється й реалізується у фасилітації (підтримці, заохоченні), координації інформаційних потоків, організації обговорення проблем та пошуку істини під час консультацій. Тут важливе значення надається атракції (приваблюванню), здатності суб'єктів пізнавально-творчої діяльності сприймати й приймати одне одного, бути позитивно налаштованими. Це вимагає гнучкості, зосередженості на партнері, здатності йти на компроміси, готовності змінювати свої думки, бачити ситуацію очима інших. Особлива увага надається педагогічній емпатії, антиципації та інтуїції як здатності бачити особливості іншої людини, не вдаючись до логічної аргументації.

Мотиви престижу і самоствердження студентів можуть бути підключені спеціальним виділенням викладачем моментів змагання або оригінальності виконання ЕТЗ: «Хто з вас зуміє запропонувати кращий варіант розв'язання поставленого завдання?», «Хто зуміє знайти найбільше число протиріч у проблемі?», «Хто дасть найбільш чітку класифікацію доки недостатньо систематизованих явищ?» і т. п.

У ході самостійної пізнавально-творчої діяльності ефективними виявляються також зовнішні не формальні, а орієнтовані на індивідуальність студента спонукання. Наприклад, викладач на одному з перших занять або в ході індивідуальної бесіди говорить, що хоче побачити науковий потенціал студента, познайомитися з особливостями стилю його мислення тощо, а проблемна тематика ЕТЗ дає можливість студенту найближчим часом проявити себе. Корисно також чітко визначати терміни, до яких має бути

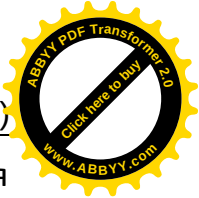
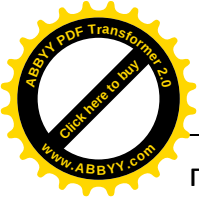


завершений той чи інший етап самостійної пізнавально-творчої діяльності, окреслювати санкції, які будуть застосовуватися до тих, хто не буде укладатися у зазначені часові рамки. Мета цих зовнішніх спонукань – лише посилити ще, можливо, не зміцнілі внутрішні мотиви.

Одним із важливих прийомів мотивації під час виконання ЕТЗ є створення ситуації успішності самостійної пізнавально-творчої діяльності. Викладачу слід пам'ятати, що творчість – це дуже складна, емоційно напружена діяльність. У ході такої діяльності іноді виникають моменти психологічного «ступору», коли студенти заходять у «глухий кут», не знають, що робити далі, втрачають віру у свої сили та надію на успішне розв'язання поставленого завдання. Тому особливо важливо проводити проміжний контроль-діагностику виконання ЕТЗ у формі консультацій для своєчасного виявлення та усунення ускладнень, недоліків і помилок. У ході таких зустрічей викладач може порадити студенту, як можна подолати труднощі, демонструючи при цьому оптимістичні надії на покращення результатів самостійної пізнавально-творчої діяльності. Тут у нагоді стануть евристичні запитання викладача, які наштовхнуть студента на правильний шлях розв'язання поставленого пізнавально-творчого завдання. Подібні евристичні бесіди-консультації, які обов'язково проводяться на позитивній емоціональній ноті, як правило підбадьорюють студентів, вселяють впевненість у власних силах, задоволення від подолання труднощів, дають їм зрозуміти, що їхні зусилля, спрямовані на оволодіння новими знаннями, не залишаються марними. У студентів поступово з'являється відчуття успіху, душевний та емоційний підйом, радість пізнання і, як результат, достатній інтерес до продовження виконання ЕТЗ.

Оцінювання результатів виконання ЕТЗ (зовнішніх – творчих продуктів та внутрішніх – змін, які відбулися у креативній, пізнавальній та оргдіяльній сферах особистості) є зовнішнім стимулом самостійної пізнавально-творчої діяльності студентів. Проте В. Онищук зазначає, якщо старання тих, хто навчається, оцінюються викладачем справедливо й доброзичливо, при постійній готовності викладача прийти на допомогу, оцінювання поступово може перейти у внутрішній мотив, який тісно пов'язаний з інтересом до навчання, відчуттям задоволення успіхом, радістю від подолання перешкод та досягнення мети [3, 34–35]. При цьому позитивна оцінка, виставлена на основі глибокого обґрунтування досягнень, заохочує студентів до більш вагомих успіхів, а негативна оцінка націлює їх на виправлення недоліків та ліквідацію прогалин у знаннях.

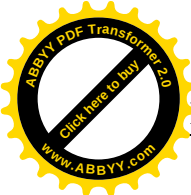
У сучасній вищій школі контроль та оцінювання творчих продуктів студентів досить часто носить суб'єктивний характер: викладачі не



пояснюють студентам за що знизили оцінку, переходять на оцінювання особистісних якостей студентів, а не результатів їхньої діяльності. Все це дуже часто демотивує студентів. З метою уникнення такої ситуації ЕТЗ оснащені комплексом ретельно розроблених критеріїв, які дають можливість проведення об'єктивного вимірювання якості та оцінювання пізнавально-творчих продуктів студентів. Оцінка має надавати якісний, а не лише кількісний аналіз результатів самостійної пізнавально-творчої діяльності студентів, викладач має підкреслювати позитивні моменти діяльності, обґрунтовувати причини недоліків творчих продуктів, а не лише констатувати їх наявність. Оцінювання на критеріальній основі дає можливість студенту побачити свій особистісний навчальний приріст по відношенню не до норми, а до своїх попередніх досягнень, що достатньо сильно мотивує до продовження пізнавальної діяльності.

Слід пам'ятати, що у ході розв'язання евристичних тестових завдань, важливим є не лише зовнішній результат – створений творчий продукт, але й сам перебіг самостійної пізнавально-творчої діяльності, спрямований на досягнення поставленої мети. Проте більшість існуючих на сьогодні методів контролю та оцінювання дотепер орієнтовані лише на досягнутий результат. Контроль та оцінювання процесуального компоненту самостійної пізнавально-творчої діяльності студентів, тобто аналіз того, як було досягнуто тих чи інших результатів, проводиться вкрай рідко. У зв'язку з цим аналіз літератури та анкетування студентів показали, що для них значущим є не тільки результат навчальної праці (створений творчий освітній продукт), але й процес його досягнення. Орієнтація викладача на контроль та оцінювання лише кінцевих результатів – творчих освітніх продуктів – може призвести до суттєвої розбіжності між оцінкою, яку отримує студент, та його власною самооцінкою, що може знизити мотивацію самостійної діяльності пізнавально-творчого характеру та спричинити негативне ставлення до навчання в цілому. З метою уникнення цієї проблеми ЕТЗ оснащені комплексом контрольно-діагностичних критеріїв для ефективного вимірювання перебігу самостійної пізнавально-творчої діяльності студентів.

Зазначені вище характерні ознаки ЕТЗ позитивно впливають на формування у студентів сукупності «внутрішніх» та «зовнішніх» мотивів, що визначають спрямованість, інтенсивність й особистісний сенс самостійної пізнавально-творчої діяльності студентів. Очевидно, що під час формування мотивації студентів до самостійної пізнавально-творчої діяльності акцент слід ставити саме на внутрішню мотивацію досягнення.



Висновки. Таким чином, особливість впливу тестового контролю на формування стійкої позитивної мотивації студентів до самостійної пізнавально-творчої діяльності полягає в тому, щоб породжувати у тих, хто навчається, інтерес до зазначеної діяльності, відчуття її значущості для його професійно-творчої самореалізації, сприяти усвідомленню рефлексивного характеру пізнавально-творчої діяльності та особистої значущості оцінки такої діяльності.

Тестовий контроль за допомогою ЕТЗ разом з фіксацією змін у здійсненні самостійної пізнавально-творчої діяльності, її динаміки здатен допомогти викладачу звернути увагу того, хто навчається, на ті можливості, які ним не до кінця використані, підтримати позитивну мотивацію, спрямувати на постановку нової навчальної мети.

ЛІТЕРАТУРА

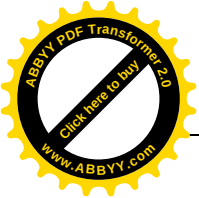
1. Каменева И. О. Контроль как средство формирования учебной мотивации студентов высших учебных заведений : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / И. О. Каменева. – Саранск, 2009. – 161 с.
2. Костюк Н. В. Развитие позитивной мотивации к обучению учащихся начального профессионального образования : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Н. В. Костюк. – Кемерово, 2004. – 193 с.
3. Онищук В. А. Урок в современной школе: Пособие для учителей / В. А. Онищук. – М. : Просвещение, 1981. – 191 с.
4. Пидкасистый П. И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении / П. И. Пидкасистый. – М., 1980. – 240 с.
5. Плохута Т. М. Евристичне тестове завдання як ефективний засіб діагностики й оцінювання самостійної пізнавально-творчої діяльності студентів / Т. М. Плохута // Засоби навчальної та науково-дослідної роботи: Збірник наукових праць / За заг. ред. проф. В. І. Євдокимова і проф. О. М. Микитюка / Харківський національний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди. – Харків, 2011. – Вип. 35. – С. 97–107.
6. Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний / Н. Ф. Талызина. – М. : изд-во МГУ, 1975. – 343 с.

РЕЗЮМЕ

Т. Н. Плохута. Влияние тестового контроля на формирование мотивации студентов к самостоятельной познавательной-творческой деятельности.

В статье обоснованы пути повышения мотивации студентов к самостоятельной познавательной-творческой деятельности средствами тестового контроля. Эвристические тестовые задания не только предоставляют возможность преподавателям проводить объективное качественное и количественное измерение творческих образовательных продуктов студентов, но и формируют устойчивую мотивацию к указанной деятельности благодаря своей открытой, творческой форме и комплексу контрольно-диагностических критериев.

Ключевые слова: *тестовый контроль, мотивация обучения, самостоятельная познавательная-творческая деятельность студентов, эвристическое тестовое задание, творческий образовательный продукт, комплекс контрольно-диагностических критериев.*



SUMMARY

T. Plokhuta. Influence of test control on the formation of students' motivation to independent cognitive and creative activity.

The article highlights the ways of improving students' motivation to independent cognitive and creative activity by means of test control. Heuristic test tasks do not only provide an opportunity to teachers to conduct an objective qualitative and quantitative measurement of students' creative educational products, but also form a stable motivation of students to this activity due to their open, creative form and complex of control and diagnostic criteria.

Key words: test control, motivation, students' independent cognitive and creative activity, heuristic test task, creative educational product, complex of control and diagnostic criteria.

УДК 377.6:821.161.1

Я. І. Проскуркіна

Інститут педагогічної освіти
і освіти дорослих НАПН України

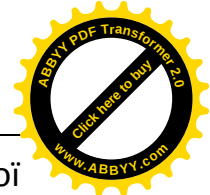
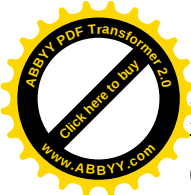
ПРОФЕСІЙНА КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ЧИННИК САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ

У статті розглядається поняття професійно-комунікативної компетентності іноземних абітурієнтів як невід'ємної складової їх самореалізації, питання формування їх професійно-комунікативної компетентності на етапі допрофесійної підготовки на підготовчому факультеті університету; аналізуються умови, що впливають на її розвиток.

Ключові слова: професійна самореалізація, професійно-комунікативна компетентність, іноземні студенти, умови формування, підготовчі факультети.

Постановка проблеми. В останні десятиріччя активно розвиваються міжнародні освітні зв'язки вищої школи України, складовою яких є навчання іноземних громадян. Традиційно першим ступенем вищої освіти для іноземних громадян стає підготовчий факультет. Попереднє ознайомлення з університетським середовищем і прилучення до традицій української академічної школи на етапі підготовчого факультету дає можливість скоригувати траєкторію особистісного і професійного розвитку, створює позитивні умови для успішної самореалізації іноземних абітурієнтів. На цьому етапі закладаються когнітивні основи їхньої майбутньої професійної підготовки, виробляється здатність орієнтуватися в обраній професійній сфері нерідною для них мовою, формуються основи професійної мовної компетентності.

Аналіз актуальних досліджень. Опрацювання наукових джерел вітчизняної і зарубіжної педагогіки засвідчує, що в теорії і практиці вищої освіти накопичено певний досвід з питань професійної самореалізації і професійної майстерності (О. Дубасенюк, Н. Гузій, І. Зязюн, Л. Лідак,



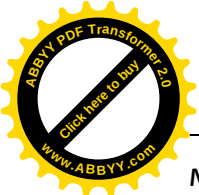
С. Півкін, Л. Рибалко та ін.). Феномену професійно-комунікативної компетентності присвячена низка досліджень вітчизняних і зарубіжних науковців (Н. Бібік, В. Болотова, Е. Зеєр, І. Зимня, А. Маркова, Дж. Равен, О. Семенов, Т. Симоненко, А. Хуторський). У наукових студіях досліджуються особливості підготовки кадрів для зарубіжних країн: окреслено систему підготовки іноземних студентів у вищих навчальних закладах (Л. Рибаченко), специфіку формування професійно-мовленнєвих умінь в іноземних студентів за допомогою комплексних ігор (В. Коломієць). Проблеми довузівської підготовки іноземних студентів розглядаються в роботах А. Аркаченкова, О. Байстрікової, Н. Зверева, С. Калашнікової, Л. Марюкової, А. Ременцова, В. Сурінського та ін.

Разом з тим залишаються нерозв'язаними питання, пов'язані з дослідженням самореалізації іноземних студентів (абітурієнтів) шляхом формування професійної комунікативної компетентності. Водночас практичний досвід свідчить про незадовільний рівень комунікативної підготовки іноземних студентів (абітурієнтів) з урахуванням професійної спрямованості після закінчення навчання на підготовчому факультеті. Студенти не володіють достатнім лексичним запасом для прослуховування лекцій, відчують труднощі із засвоєнням програм тощо. Одним із напрямів вдосконалення та підвищення ефективності мовно-комунікативної підготовки іноземних студентів на підготовчих відділеннях університетів є застосування професійно-орієнтованого навчання і створення відповідного освітнього середовища.

Мета статті – розглянути зміст поняття «професійна комунікативна компетентність» у контексті самореалізації іноземних абітурієнтів.

Для реалізації поставленої мети визначили такі завдання: проаналізувати підходи вчених щодо визначення поняття «самореалізація» і «професійна комунікативна компетентність», розкрити сутність професійної комунікативної компетентності іноземних студентів, проаналізувати умови, що впливають на її розвиток на підготовчих відділеннях (факультетах) університетів.

Виклад основного матеріалу. Студіювання наукових джерел показало, що питанню самореалізації особистості присвячено численну кількість робіт вітчизняних і зарубіжних дослідників. Проте при існуючому розмаїтті теоретичних підходів до розуміння самореалізації на сьогодні не існує не тільки єдиної теорії самореалізації, а й єдиного підходу до визначення цього поняття. Це свідчить про складність і багатогранність даного феномену. Самореалізацію розглядають як процес «здійснення

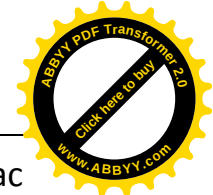
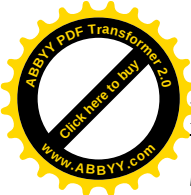


можливостей розвитку особистості за допомогою власних зусиль, спільної творчості, спільної діяльності з іншими людьми, соціумом і світом в цілому» [2, с. 2], як «процес становлення особистості, результатом якого є вихід на цінності – цілі, напрями та способи активності, адекватні індивідуальним здібностям, та здатність через цілепокладання самостійно й самобутньо реалізувати своє призначення...» [3, с. 6].

Узагальнюючи існуючі положення про сутність самореалізації, зазначимо: це процес і результат найбільш повного виявлення особистістю своїх індивідуальних і професійних можливостей. У контексті дослідження самореалізацію іноземного студента підготовчого факультету розглядаємо як процес і результат становлення впродовж допрофесійної підготовки таких рис особистості, які є першочергово необхідними для подальшого навчання у вищому навчальному закладі та реалізації завдань у навчально-професійній сфері. Така характеристика вказує на необхідність формування особистості іноземного студента, котрий володіє основами професійної комунікативної компетентності.

Аналіз теоретичних джерел із питань професійної комунікативної компетентності [4;5;6] показав плюралізм наукових позицій щодо трактування даного поняття. Розглядаючи професійну комунікативну компетентність як особливий різновид, учені визначають її як: комплекс комунікативних знань та мовленнєвих умінь, навичок оволодіння якими дозволяє фахівцю адекватно користуватися всіма засобами вербальної й невербальної комунікації під час спілкування у професійній діяльності [7]; соціально-професійну характеристику, що ґрунтується на комунікативних здібностях, уміннях, знаннях і дозволяє людині самостійно й відповідально здійснювати ефективні та адекватні комунікативні дії в певному колі ситуацій взаємодії у професійній діяльності [1]; інтегральну властивість особистості, яка синтезує в собі загальну культуру спілкування та її прояви в професійній діяльності [3].

Узагальнення різних підходів до тлумачення цього терміна дає підстави для такої характеристики професійної комунікативної компетентності іноземного студента: це професійно значуща якість, що характеризується комплексом знань, умінь і навичок, які забезпечують можливість сприймати, розуміти і породжувати повідомлення (текст); містять виражену специфічними засобами мови інформацію, що стосується об'єкта його професії, зберігати таку інформацію в пам'яті й обробляти її в ході розумових процесів. Така якість формується на основі загальної комунікативної компетентності особистості в умовах конкретної професійної діяльності і є результатом комунікативного навчання мови

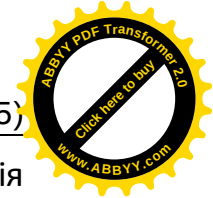
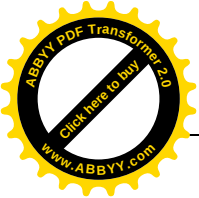


майбутніх фахівців основам професійно-мовленнєвого спілкування. Під час цього процесу іноземні студенти опановують взаємопов'язані теоретичні знання, практичні навички й уміння.

Власне, процес навчання і формування професійної комунікативної компетентності іноземних студентів розглядаємо як процес оволодіння системою мови та комунікативними знаннями, навичками та вміннями, які дозволяють забезпечити найбільший ефект у досягненні поставлених комунікативних завдань.

Організація процесу формування професійної комунікативної компетентності як складової самореалізації особистості іноземних студентів в умовах підготовчого факультету передбачає створення відповідного освітнього середовища. Таке середовище спрямоване на формування готовності студентів використовувати мову як засіб спілкування в умовах навчально-професійної діяльності. Зокрема, освітнє середовище підготовчого факультету Київського національного університету імені Т. Шевченка, де впродовж кількох років відбувається дослідно-експериментальна робота, являє собою цілісність спеціально організованих педагогічних умов та можливостей для розвитку професійно-мовної особистості іноземних студентів відповідно до вимог сучасної освіти. До таких умов належить відбір змісту, форм і видів діяльності; можливості роботи на основі варіативних програм з урахуванням індивідуальних інтересів, здібностей, орієнтація навчально-виховного процесу на майбутню професію.

Досвід вказує на необхідність побудувати систему навчання, зокрема з курсу російської мови для професійних потреб, на основі реалізації принципу активної комунікації. Це передбачає функціональність навчання, відбір й організацію навчального матеріалу відповідно до комунікативних потреб іноземних студентів. Зокрема, в межах курсу російської мови як іноземної прагнемо занурити студентів у культуру і традиції жителів України, їх мовленнєві стереотипи, форми мовленнєвого етикету. Навчальні тексти етнічного, соціального, культурного характеру спрямовуємо на задоволення комунікативних, пізнавальних, естетичних потреб учнів, на підтримку мотивації опановувати російську мову як іноземну. Країнознавчі знання сприяють формуванню комунікативних умінь у різних сферах спілкування, зокрема сфері майбутньої професії, як складових комунікативної компетентності. Практикуємо і такий вид роботи, як заняття в музеях, бібліотеці, на екскурсіях, коли мовленнєві зразки опановуємо в комплексі з немовленнєвими діями безпосередньо у процесі їх використання в конкретних типових обставинах. Це значно прискорює процес оволодіння мовою повсякденного спілкування.

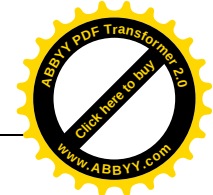
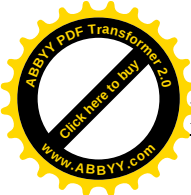


Таким чином, педагогічними умовами виступають інтеграція комунікативних та професійно значущих цілей, цілеспрямоване поєднання курсу мови із предметами професійного циклу, а також належна координація дій викладачів мови і фахівців з інших предметів. Для реалізації професійно-орієнтованого навчання з урахуванням сучасних тенденцій і вимог вважаємо, що в його основу треба покласти комунікативно-когнітивний підхід як такий, що найбільш відповідає ідеям комунікативності, свідомості і професійної спрямованості навчання мови. У США й Канаді цей підхід відомий як CALLA (Cognitive Academic Language Learning Approach – когнітивний академічний підхід до вивчення мови), у Росії й Україні він дістав назви когнітивно-інтелектуальний, когнітивно-компонентний, комунікативно-когнітивний (Т. Балихіна, І. Бім, Д. Ізаренков та ін.).

Навчальна діяльність забезпечує покрокове, поетапне формування вищезазначеної компетентності іноземних студентів: мотивація навчальної діяльності; створення комунікативно-пізнавальної обстановки; створення проблемної ситуації; постановка й вирішення навчальної задачі через розкриття смислів діяльності; перенесення отриманих знань і умінь у нову ситуацію; рефлексивний моніторинг розвитку особистості в навчальній діяльності. Оволодіння мовою відкриває перед іноземними студентами широкі перспективи у плані задоволення навчально-професійних потреб, а також розвитку власної особистості, котра здатна знайти своє гідне місце й реалізувати свій потенціал.

Висновки. На підставі вищевикладеного можна підсумувати, що в сучасному освітньому просторі ставиться завдання формування професійно-комунікативної компетентності іноземного студента як необхідної передумови для реалізації професійно-особистісного саморозвитку іноземних студентів і успішного здійснення в майбутньому навчально-професійної діяльності. На основі вивчення наукових доробок різних учених [1; 2; 4; 7; 9] та рефлексії власного досвіду роботи з іноземними студентами зроблено висновок про те, що ефективність самореалізації через формування професійної комунікативної компетентності іноземних студентів залежить від умов освітнього середовища, в яких відбувається навчальна діяльність. Це, відповідно, вимагає створення таких умов, які б стимулювали особистісний розвиток і запровадження нових комунікативних, діяльнісно-орієнтованих педагогічних технологій.

Подальші дослідження вбачаємо в дослідній перевірці ефективності зазначених вище педагогічних умов формування професійної комунікативної компетентності іноземних студентів підготовчих факультетів.



ЛІТЕРАТУРА

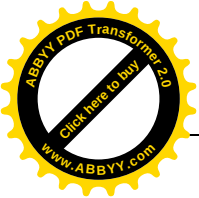
1. Бирюкова Г. М. Профессионально-коммуникативная компетентность как имиджевый фактор российских госслужащих / Г. М. Бирюкова // Ученые записки университета имени П. Ф. Лесгафта. – 2011. – № 12 (70). – СПб. : НГУ им. П.Ф. Лесгафта. – С. 15–20.
2. М. Ватковська. Самореалізація особистості в умовах гуманізації системи освіти [Електронний ресурс] / Ватковська М. – Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vdakk/2011_3/2.pdf
3. Клименко Е. В. Формирование иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности будущих финансистов: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08/ Евгения Васильевна Клименко. – Калуга, 2004. – 234 с.
4. Ковальова А. В. Педагогічні умови самореалізації старшокласників у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи: автореф. дис. ... канд. пед. наук спец.: 13.00.07 «теорія та методика виховання» / А. В. Ковальова. – Луганськ, 2005. – 20 с.
5. Козырева О. А. Условия профессионально-педагогической самореализации в контексте формирования культуры самостоятельной работы педагога по физической культуре / О. А. Козырева, К. С. Ведяпин, М. Н. Громыко // Педагогическое мастерство: материалы междунар. заоч. науч. конф. (г. Москва, апрель 2012 г.). – М. : Буки-Веди, 2012. – С. 266–268.
6. Лидак Л. В. Влияние развивающей образовательной среды вуза на динамику самореализации студента [Электронный ресурс] / Лидак Л. В., Гущина Е. В. // Медицинская психология в России. – 2010. – N 3. – Режим доступу : <http://ppip.idnk.ru>
7. Симоненко Т. Лінгводидактичні засади формування професійної комунікативної компетенції студентів філологічних факультетів / Т. Симоненко // Українська мова і література в школі. – 2006. – №6. – С. 39–41.
8. Тихонова Т. А. Формирование профессионально-коммуникативной компетентности студентов в процессе обучения в медицинском училище : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Татьяна Александровна Тихонова. – М., 2008. – 164 с.
9. Чорний В. Я. Сутність комунікативної компетентності як професійно важливої якості особистості майбутнього фахівця / В. Я. Чорний // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України Хмельницький. – Хмельницький : Вид-во Нац. акад. ДПСУ, 2009. – № 2. – С. 189–199.
11. Ильченко О. А. Компетентностный подход к формированию стандартов профессионального образования / Ильченко О. А. // Открытое образование. – 2004. – №4. – С. 4–8.

РЕЗЮМЕ

Я. И. Проскуркина. Профессиональная коммуникативная компетентность как фактор самореализации иностранных студентов.

В статье рассматривается понятие профессионально-коммуникативной компетентности иностранных абитуриентов как неотъемлемой составляющей их самореализации и вопросы формирования профессионально-коммуникативной компетентности на этапе допрофессиональной подготовки в условиях подготовительного факультета; анализируются условия, которые влияют на её развитие.

Ключевые слова: профессиональная самореализация, профессионально-коммуникативная компетентность, иностранные студенты, условия формирования, подготовительный факультет.



SUMMARY

J. Proskurkina. Concept of international students' professional and communicative competence of their development an integral part.

The article considers the concept of international students' professional and communicative competence as an integral part of their development and the issue of formation of professional and communicative competence at the stage of pre-professional training at the preparatory department.

Keywords: development, professional and communicative competence, international students.

УДК 378.147

І. І. Проценко

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

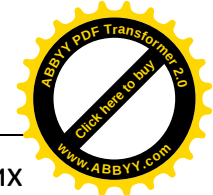
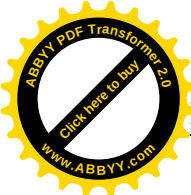
ДІАГНОСТИЧНИЙ ПІДХІД ДО ОЦІНКИ ЕФЕКТИВНОСТІ ФОРМУВАННЯ ДІАЛОГОВИХ ПРОФЕСІЙНО-ТВОРЧИХ УМІНЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

У статті розглядаються основні критерії та показники для діагностики основних діалогових професійно-творчих умінь майбутніх учителів гуманітарних дисциплін. З'ясовано, що систематичне застосування діагностичного підходу з повноцінним критеріальним забезпеченням суттєво впливає на успішне становлення професійних умінь творчого характеру у процесі евристичного діалогового навчання.

Ключові слова: *діагностичний підхід, критерії та показники, професійно-творчі вміння, евристичне діалогове навчання.*

Постановка проблеми. Соціально-економічні та культурно-освітні перетворення, які відбуваються в країні, вимагають формування особистості, яка спроможна самостійно визначати цілі у житті та досягати їх. У зв'язку з цим перед освітою України постає завдання підготувати майбутнього вчителя як суб'єкта, який здатний оптимально використовувати діагностику і прогнозування процесу та результатів своєї діяльності. Але традиційні технології навчання у виші частіше всього відчужують студентів від пізнавально-творчої діяльності, пропонуючи готові цілі, способи їх вирішення і цим самим виключають їх з діагностичного процесу.

Зміни сучасної освітньої ситуації актуалізують проблему формування у майбутнього вчителя діагностичних умінь, які допомагають визначати рівень успішності у формуванні основи педагогічної компетентності – професійно-творчих умінь фахівця, які, за даними новітніх наукових досліджень, найуспішніше студентами освоюються і зростають в активній діалоговій навчальній взаємодії. А такий процес оптимізується включенням постійного зворотного зв'язку, тобто надання студентам необхідних і достатніх сигналів щодо правильності чи хибності як певних кроків самого



процесу, так і його конкретних результатів. Застосування вимірювальних критеріїв-сигналів позитивно мотивує студента до пізнавальної праці, надає йому і викладачеві можливості корегувати діяльність, виправляти недоліки і помилки. Тому й виникає необхідність організації навчального процесу на діагностичній основі, тобто застосування на всіх його етапах, а не тільки на заключному, надійної критеріальної бази, яка допомагає визначати і якість діалогової взаємодії, і ступінь розвитку творчих умінь майбутнього фахівця. Однак діагностичний механізм ще недостатньо досліджено у науково-педагогічних роботах і мало використовується у практиці вишів. Особливо це стосується провідної і найбільш складної для діагностики сфери навчання у вищій освіті – пізнавально-творчої діяльності студентів у формах різносторонньої діалогової взаємодії

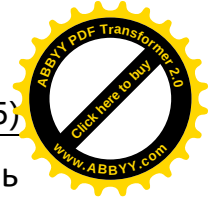
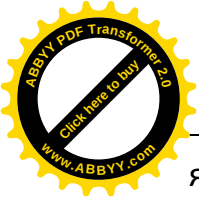
Аналіз актуальних досліджень. Проблема формування діагностичних умінь та їх компонентів розглядалася багатьма дослідниками у педагогічному процесі (А. Вербицький, О. Горбунов, Н. Кузьміна, В. Сластьонін та інші), через прогнозування та моделювання (В Краєвський, К. Ольхов, О. Тихоміров), питанням педагогічної діагностики як засобу оптимізації самостійної навчальної діяльності студентів медичних коледжів (О. Демченко), діагностики професійно-творчих умінь студентів педагогічних університетів (О. Кривонос). Однак у науковій літературі не знайшли достатнього відображення проблема діагностики професійно-творчих умінь майбутнього вчителя гуманітарних дисциплін у процесі евристичного діалогового навчання.

Мета статті – визначити та охарактеризувати основні критерії і показники для об'єктивної діагностики професійно-творчих умінь майбутнього вчителя гуманітарних дисциплін у процесі евристичної діалогової взаємодії.

Розкрити сутність діагностичного підходу до формування професійно-творчих умінь майбутнього вчителя гуманітарних дисциплін у процесі евристичної діалогової взаємодії.

Виклад основного матеріалу. Проблема дисертаційного дослідження пов'язана з необхідністю й способами успішного формування професійно-творчих умінь у процесі евристичної діалогової взаємодії студентів як внутрішнього продукту їхньої успішної самореалізації. Розв'язання означеної проблеми не представляється можливим без застосування науково виваженого діагностичного підходу.

Основними функціями педагогічної діагностики, які відображено в дослідженнях О. Божович, К. Інгенкампа, С. Кульневича, Н. Менчинської О.Демченко, О Кривонос та інших, виступають функції прогностична та вимірювальна. У розрізі нашого дослідження це, насамперед, виявлення,



якісний аналіз та вимірювання основних професійно-творчих умінь студентів гуманітарних дисциплін у процесі активного діалогу при створенні освітнього продукту – основної мети евристичного навчання.

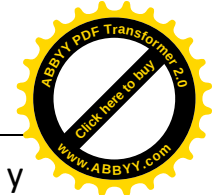
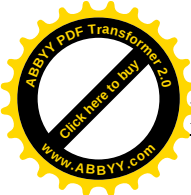
Випробувана нами дидактична модель формування професійно-творчих умінь у процесі евристичної діалогової взаємодії студентів з метою успішного їх оволодіння вимагає чіткої й вичерпної процесуальної й психологічної завершеності, яка неможлива без ґрунтовної педагогічної діагностики.

Ми згодні з дослідниками (С. Гончаренко, В. Євдокимов, К. Інгенкамп, О. Леонтьєв, Л. Спірін, О. Пехота, І. Прокопенко, Г. Селевко, С. Сисоєва), які вважають діагностику перебігів і результатів навчання невід'ємним елементом структури педагогічної технології.

Педагогічна діагностика (з грецького – здатність розпізнавати) – це процес постановки «діагнозу», тобто встановлення рівня розвитку суб'єкта діагностики. Зміст цього поняття полягає у спостережуванні якісних змін, які відбуваються у суб'єкті діагностики, крім того важливий аналіз зібраної інформації з метою визначення успіху і неуспіху у розвитку, в розкритті якості змін.

Педагогічну діагностику постійно використовують у таких педагогічних об'єктах (саме тут вона дає відчутний приріст ефективності): навчальні заняття; самостійна робота; методи навчання; навчальні плани та програми; форми навчання; технологія навчального та виховного процесів; розклад занять; кваліметрія педагогів; вивчення передового педагогічного досвіду; методична робота; практичне навчання тощо. Якщо традиційна перевірка знань, умінь і навичок учнів лише констатує результати навчання, не пояснюючи їх походження, то діагностування розглядає результати у зв'язку зі шляхами і способами їх досягнення. Діагностування поєднує в собі контроль, перевірку, оцінювання, накопичення статистичних даних, їх аналіз, виявлення динаміки, тенденцій, прогнозування подальшого розвитку.

Найважливішими принципами діагностування та контролювання навченості учнів є об'єктивність, систематичність, гласність. *Об'єктивність* полягає в такому змісті діагностичних тестів (завдань, запитань), діагностичних процедур, який є науково обґрунтованим. *Систематичність* полягає в необхідності проведення діагностичного контролювання на всіх етапах навчально-виховного процесу – від початкового сприйняття знань до їх практичного застосування. *Принцип гласності* полягає, насамперед, в проведенні відкритих випробувань всіх учнів певної групи за одними критеріями. Принцип гласності потребує оголошення результатів досліджень.



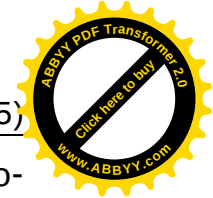
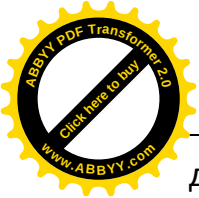
У дослідженні ми виходили з того, що педагогічна діагностика у вищому навчальному закладі – це педагогічна діяльність, що спрямована на вивчення і розпізнавання стану об'єктів і суб'єктів освіти з метою співпраці з ними і управління процесом освіти і виховання [2].

У проведеному нами дослідженні діагностика визначалась як встановлення за допомогою спеціальних вимірювальних механізмів (критеріїв) реальної якості знань, досягнення певного рівня їх засвоєння, осмислення, творчого пристосування до свого професійного досвіду і рівня підготовки у вигляді сформованих професійно-творчих умінь розв'язувати нестандартні задачі діяльності. Це і виявлення причин успіхів і невдач. Тільки, провівши всі необхідні діагностичні операції, ми приступали до оцінки знань та професійно-творчих умінь. Тобто оцінка у більш вузькому змісті була представлена як результат проведеної діагностики.

Діагностика професійно-творчої діяльності студентів базувалася на тому, що продукт, створений творчими зусиллями, це не тільки певна теоретична чи практична робота, це завжди й об'єктивний показник рівня професійного розвитку особистості. У дослідженні виявлено, що діагностика готовності спеціаліста – це виявлення його здатності розв'язувати професійні задачі діяльності. Випробовувався комплекс діагностичних процедур для об'єктивної оцінки професійно-творчих умінь студентів розв'язувати нестандартні задачі, творчі продукти професійної діяльності на високому, достатньому, середньому та низькому рівнях [6]. Крім того, враховуючи, що одна з головних функцій педагогічної діагностики – це функція прогностична, у дослідженні чітко передбачалася мета навчання, яка була зрозумілою та привабливою для студента, дуже конкретно і доступно для вимірювання. Тобто, коли студент виконував будь-яке завдання, він весь час мав можливість звіряти свої дії з конкретною метою своєї роботи, орієнтуючись на зрозумілі для нього критерії.

У проведеному дослідженні критерії сформованості професійно-творчих умінь студентів – це комплекс необхідних і достатніх вимірювальних якісних характеристик певного рівня (високий, достатній, середній, низький) цих умінь. У експерименті ми намагалися, щоб кількість критеріїв для кожного рівня досконалості була одночасно і необхідною, і достатньою, а зміст – адекватним складності певного рівня. Ці критерії давали змогу простежити динаміку педагогічного процесу, зосередити увагу на окремих недоліках і окреслити своєрідну схему подальшої роботи у необхідному напрямку.

Уже на підготовчих етапах експерименту в результаті поглибленого вивчення літератури і досвіду педагогічної організації пізнавально-творчої



діяльності студентів встановлено, що кожне із виділених професійно-творчих умінь можна віднести до певного рівня творчої діяльності – пошуково-виконавчого, евристичного чи креативного [2]. У відповідності з рівнем виділено критерії сформованості професійно-творчих умінь (ПТУ). Для якісної оцінки сформованих ПТУ у процесі евристичної діалогової взаємодії студентів нами розроблена система взаємопов'язаних рівнів, показників і критеріїв. Зауважимо, що запропоновані і перевірені експериментально критерії професійно-творчих умінь відповідають основним характеристикам – складовим творчої діяльності: мотиваційним, операційно-виконавчим, комунікативним, діагностичним, вони відображають вимірювальні індикатори якості всіх складових творчої діяльності студентів – її пізнавальної мотивації, характеру і результатів операційної та діагностичної діяльності [2].

Таблиця 1

**Показники, рівні і критерії оволодіння студентами
загальними діалогічними уміннями**

Показники	Рівні			
	Високий	Достатній	Середній	Початковий
1.Виявлення проблем та суперечностей	Самостійне виявлення та пояснення суперечностей, формулювання на їх основі мети та завдань діяльності. Уміння залучити до вирішення виявлених суперечностей всі необхідні теоретичні положення	Самостійне виявлення проблем і більшості основних її суперечностей. Уміння залучити до розв'язання основних суперечностей певні теоретичні положення	Майже самостійне виявлення проблем та суперечностей. Студент за допомогою викладача залучає до вирішення суперечностей деякі теоретичні положення	Відсутнє самостійне встановлення суперечностей. Студент може тільки частково встановити проблему освітнього продукту
2.Самостійне осмислення та переформулювання теми та мети продукту	Повне самостійне власне осмислення та переформулювання теми та основної мети, студент самостійно пропонує теми та мету продукту	Запропоновано декілька варіантів тем та осмислене її переформулювання. Студент самостійно визначає основну мету	Запропонований один варіант самостійного власного переформулювання теми, майже самостійно визначена основна мета творчого продукту	Наявна спроба самостійного осмислення та переформулювання теми, часткове визначення та пояснення основної мети продукту

Продовження таблиці 1

3. Складання власного оригінального плану, погляди на різні точки зору	Запропоновано різні варіанти оригінального плану, продемонстровано вміння використовувати та заперечувати погляди різних суджень та вміння демонструвати власні оригінальні думки	Наявний власний план, студент демонструє вміння розглядати декілька точок зору	Власний оригінальний план недосконалий, автор частково використовує погляди на різні точки зору	У студента декілька пунктів плану складений за допомогою викладача
4. Прояв взаємоповаги, взаємодопомоги, взаєморозуміння	Студенти на високому рівні демонструють вміння взаємоповаги, взаєморозуміння, взаємодопомоги	Достатній прояв взаємодопомоги, взаєморозуміння	Присутні деякі здібності проявляти взаємодопомогу	У студента проявляється лише одне з умінь
5. Здатність ефективно співпрацювати з суб'єктами навчальної діяльності	Яскраво виражене вміння вести продуктивний евристичний діалог	Студент володіє вміннями вести діалог, недостатньо розвинене вміння переконувати відсутність здібності приваблювати до себе	Студент частково вміє вести активну діалогову взаємодію, але недостатньо проявляє здібності у переконанні та обґрунтуванні своїх міркувань	Здібність вести продуктивний евристичний діалог розвинена недостатньо, студент не впевнений у собі під час активної діалогової взаємодії, відсутнє вміння переконувати у своїх міркуваннях

Таблиця 2

Показники, рівні і критерії оволодіння вміннями запитальної діяльності

Показники	Рівні			
	Високий	Достатній	Середній	Початковий
1. Адекватність запитань (валідність)	Запитання мають високу відповідність щодо об'єкту	Достатня змістовність евристичних запитань щодо визначеного об'єкту	Мінімальна наповненість та зміст щодо отримання інформації про визначення об'єкту автором продукту	Відзначені серйозні недоліки у змістовому наповненні запитань автором щодо досліджуваного об'єкта
2. Логічна послідовність запитань	Високий рівень логічної послідовності запитань	Допущено незначні недоліки щодо послідовності побудови запитань	Значні помилки та нелогічна послідовність серії евристичних запитань	Студенти взагалі нелогічно вибудовують запитання до створення продукту

Продовження таблиці 2

3.Дослідницький характер запитань у створенні продукту	Запитання студента мають глибокий дослідницький рівень	Достатня ступінь дослідницького осмислення та побудови запитань студента	Недостатня ступінь прояву у запитаннях дослідницького інтересу	Відсутність особистісного дослідницького характеру запитань у створенні продукту
4.Емоційна забарвленість евристичних запитань до об'єкту	У запитаннях на високому рівні студент використовує емоційну забарвленість запитань до досліджуваного об'єкту	Наявність елементів емоційної забарвленості у запитаннях до об'єкта	Присутні у запитаннях деякі емоційно-зображувальні елементи до досліджуваного предмету	Студент не використовує емоційної забарвленості евристичних запитань до об'єкта
5.Наповненість змістовною інформацією евристичних запитань	Високий рівень наповненості запитань змістом та сутністю	Запитання на достатньому рівні відображають зміст та сутність дослідження	Наявність у запитаннях окремих елементів щодо змісту та сутності досліджуваного об'єкту чи предмету	Зміст запитань не відображає повної інформації про об'єкт дослідження

Таблиця 3

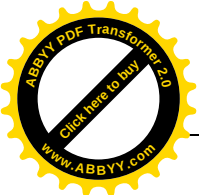
Показники, рівні і критерії оволодіння діагностичними вміннями

Показники	Рівні			
	Високий	Достатній	Середній	Початковий
1.Володіння та використання діагностичного інструментарію	Студенти на високому рівні володіють та використовують, а також вдосконалюють діагностичний інструментарій	Достатній прояв володіння та професійне використання діагностичного інструментарію	Мінімальне володіння та використання діагностичними критеріями	Відзначені серйозні недоліки у володінні та використанні діагностичного інструментарію
2.Оперативність та інтерес до процедури діагностування творчого продукту	Високий рівень оперативності процедури діагностування освітнього продукту	Допущено незначні недоліки щодо діагностики творчого продукту	Студенти проявляли незначний інтерес до процедури діагностування зовнішнього продукту	Студенти взагалі не проявляли оперативне ставлення та інтерес до діагностування продукту

Продовження таблиці 3				
3.Проведення діагностичних операцій та наявність висновків та узагальнень	Ефективне володіння всіма діагностичними операціями, встановлення і пояснення всіх допущених помилок, самостійне обґрунтування висновків та узагальнень	Володіння більшістю діагностичних операцій, встановлення і пояснення всіх допущених недоліків та помилок, більшість висновків та узагальнень зроблено самостійно	Недостатнє володіння діагностичними операціями, помилки виправлено за допомогою викладача, висновки та узагальнення зроблено не обґрунтовано	Володіння окремими діагностичними прийомами і операціями, встановлення причин деяких недоліків, незначна кількість висновків та узагальнень зроблена студентами
4.Використання діагностичного інструментарію	У запитаннях на високому рівні студенти проявляють емоційне відношення до досліджуваного об'єкта	Наявність елементів у запитаннях емоційного відношення студентів до досліджуваного об'єкта	Присутні у запитаннях деякі елементи емоційного відношення	У змісті запитань відсутнє емоційне відношення до об'єкта
5.Самокореція (самовдосконалення) діагностичних умінь	Самостійне обґрунтоване виправлення помилок (з поясненням), адекватне розуміння шляхів вдосконалення творчого продукту	Самостійне виправлення більшості помилок, майже повне розуміння шляхів подальшого їх обґрунтованого вдосконалення	Самокореція недостатньо виражена, виправлені тільки окремі помилки, студенти за допомогою викладача частково визначають та розуміють шляхи вдосконалення творчого продукту	У процесі діалогової взаємодії студенти частково виправляють зроблені помилки та зовсім не розуміють шляхи вдосконалення створеного освітнього продукту

Необхідно відмітити, що кожний із критеріїв має своє діагностичне значення, але кінцевий рівень сформованості професійно-творчих умінь студентів можна оцінити тільки комплексно.

Досліджуючи дидактичне забезпечення мотиваційного етапу, були створені такі умови, щоб студенти не тільки сприймали мотиваційні й цільові завдання професійної пізнавально-творчої діяльності, знаходились у постійній взаємодії з викладачем, але й самостійно їх визначали на підставі попереднього навчального і життєвого досвіду.



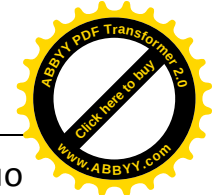
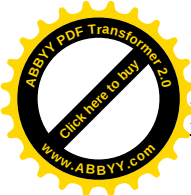
При вивченні теоретичних основ гуманітарних дисциплін під час лекційних занять у дослідженні ми намагалися забезпечити адекватність теоретичних знань цілям діагностики. Студенти за допомогою різних механізмів пізнавально-творчої та евристичної діяльності і критеріальних характеристик навчалися переформулювати, у відповідності з власним розумінням, визначення основних понять, тлумачення закономірностей, узагальнень, складали проблемні запитання, здійснювали структурування змісту навчання на різних ступенях абстракції. Такі результати діяльності уже на другому етапі створеної дидактичної моделі ми визначали як власний (особистісний) освітній продукт студентів, який необхідно діагностувати. Викладач при цьому коригував цю складну для багатьох студентів роботу.

Запитання студента розглядалися в якості значущого для нього евристичного творчого продукту, яке засноване на відділенні знань від незнання. Запитання є першим суб'єктивним продуктом творчої діяльності майбутніх фахівців, дозволяє найбільш ефективно визначити його освітні цілі та професійно-творчі вміння у процесі діалогової взаємодії, ніж відповідь на запитання. Окрім пізнання реального фундаментального об'єкту, евристичний діалог є ефективною умовою для співставлення різних точок зору інших студентів та викладача.

Різні типи запитань як сутнісні елементи евристичної діалогової взаємодії має творчо-діяльнісну частину запитання, яка заснована на діалектичному переході від незнання до знань, значимих для студента.

При здійсненні самостійної проблемно-пошукової роботи студентами із поглиблення теоретичних знань, виконувались завдання на осмислення, поглиблення, систематизацію вивченого теоретичного матеріалу: складання плану, конспекту, тез доповіді, реферату, евристичних запитань тощо. З метою дотримання принципу об'єктивності діагностичних процедур, викладачами спільно зі студентами були визначені критерії якості виконання названих видів самостійної проблемно-пошукової роботи. Цими критеріями студенти керувалися з самого початку виконання певного виду завдання [1].

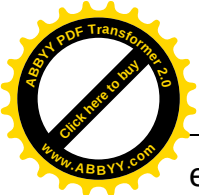
Дотримуючись принципу послідовності, особливе значення діагностичним процедурам приділялось на третьому етапі дидактичної моделі, де здійснювався практичний тренінг з формування запланованих професійно-творчих умінь. Найбільша увага зверталася на розвиток умінь студентів до рефлексії, самодіагностики та самооцінки результатів власної пізнавально-творчої діяльності, а також – до взаємодіагностики та



взаємооцінки вмінь творчо освоювати та гнучко й різноманітно застосовувати теоретичні знання у майбутній професійній діяльності. На цьому етапі студенти формували всі блоки професійно-творчих умінь, орієнтуючись на конкретні критерії якості, що притаманні певному рівню пізнавально-творчих досягнень.

Враховуючи, що однією з головних цілей даного етапу дидактичної моделі було оволодіння студентами професійно-творчими вміннями застосовувати набуті знання для створення освітнього продукту – основної мети евристичного навчання, були застосовані адекватні діагностичні процедури сформованості даних умінь. Дослідження здійснювалось у просторі роботи з такими задачами, що вирішувались у відповідності зі структурою творчої діяльності (від виявлення проблеми і суперечностей явища, що планується перетворити, через гіпотезу шляхів такого перетворення до всебічного аналізу одержаних результатів) і її провідними методами (прогнозування, переформулювання задачі, розчленування загальної задачі на часткові, евристичний пошук варіантів розв'язання, конструювання оптимального з них, мовні методи переконання та навіювання, діагностика поточних і кінцевих результатів тощо). Рівні, показники і критерії сформованості професійно-творчих діалогових умінь у процесі створення значимого освітнього продукту представлені у табл. 1, 2 та 3.

З метою заохочення студентів до рефлексії, самодіагностики та самооцінки використовувались різнокольорові картки особистих досягнень, що відповідали певній оцінці: синя – відмінно, червона – добре, жовта – задовільно, які студенти самостійно вибирали після презентації певного зовнішнього власного освітнього продукту і накопичували протягом практичного заняття. Необхідно відмітити, що з метою досягнення ефективного співвідношення між суб'єктивною оцінкою студента і оцінкою викладача, останній кожного разу аргументовано коментував свою згоду або незгоду з самооцінкою студента. У той же час представники інтерактивної групи захищали оцінку свого товариша та надавали ґрунтовні пояснення, чому вони не згодні з висновком викладача. У процесі такої роботи активна евристична діалогова взаємодія сприяє успішному формуванню професійних умінь творчого характеру. Адже, не дивлячись на рівноправну «суб'єкт-суб'єктну» діалогову взаємодію викладача й студента, діалог у навчанні досліджувався в ракурсі «викладач-студент», «учитель-учень», в якому студент слідує за логікою викладача. В умовах передавального характеру змісту освіти такий діалог має «монологічний відтінок», та не здатний у повній мірі розкрити свій



евристичний потенціал: формувати евристичні професійно-творчі уміння особистості студента, зокрема: загальні діалогічні уміння, уміння запитальної діяльності у моделюванні, конструюванні освітнього продукту та діагностичні уміння, які здатні індивідуалізувати процес навчання.

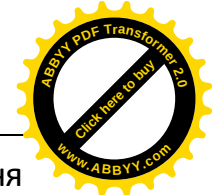
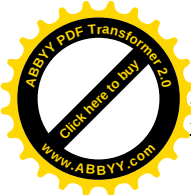
Результати здійснюваних діагностичних вимірювань сигналізують про стан засвоєння матеріалу та просування студентів до бажаної мети, сигналізують про недопрацювання, а також про доцільність обраних методів і засобів викладання. Аналіз результатів навчання є підставою для постійного його корегування й удосконалення на шляху досягнення мети.

Ефективність педагогічної праці залежить від рівня педагогічної підготовки та інших компонентів педагогічного професіоналізму. Діагностування, прогнозування, розроблення авторських програм, оптимізація всіх аспектів навчально-виховного процесу стають нормою педагогічної діяльності в закладах освіти різних рівнів акредитації.

Практика людської діяльності доводить: досягнення високих результатів неможливе без ґрунтованого вивчення передумов будь-якого явища та факту. Прагнення з'ясувати всі обставини, від яких залежить успіх, спонукає до пошуків високоорганізованої, раціональної, науково обґрунтованої діяльності. Дієвим засобом проникнути в ситуацію ще до її виникнення є діагностування, за допомогою якого отримуємо реальну картину подій і можливість впливати на них.

Спілкування між викладачем і студентом у дослідженні здійснювалось виключно у формі евристичного діалогу двох рівноправних суб'єктів навчального процесу. Крім того, для обліку і оцінки власного створеного продукту студентами використовувались меншого розміру картки сірого кольору, які студенти накопичували протягом заняття за суттєві доповнення при вирішенні різноманітних завдань. Кожна сіра картка оцінювалась в 1 бал. Таким чином, у процес дослідження були введені елементи евристичного та модульного навчання, що спонукало студентів до більш активної запитальної, пізнавальної і творчої роботи при оволодінні професійно-творчими вміннями. Крім того, необхідно відмітити, що завдяки накопиченню різнокольорових карток значно полегшується трудомістка облікова робота з визначення рейтингу студента щодо оволодіння ним знаннями та професійно-творчими вміннями майбутньої професійної діяльності у процесі евристичної діалогової взаємодії.

Ми переконалися в правильності позицій дослідників діагностичного підходу до навчання: діагностичний підхід до самостійної діяльності стосується всіх її елементів, а не тільки заключного, як це фактично закріплено в традиційній дидактиці.



Діагностика проводилась поетапно: перший етап – виявлення рівня сформованості теоретичних знань шляхом комп'ютерного тестування студентів, яке є об'єктивним інструментом для діагностики системності знань.

На другому етапі здійснювалась діагностика практичних діалогових професійно-творчих умінь студентів, оскільки вони є невід'ємною складовою вдосконалення своїх знань для подальшої професійної діяльності.

Третій етап передбачав уже безпосереднє створення різного типу творчих продуктів, які студенти могли вдосконалювати за допомогою серії евристичних запитань, що задавали у процесі активної запитальної діяльності.

Як приклад можемо привести підсумкову діагностику, що здійснювалась на заключному практичному занятті спецкурсу «Евристична діалогова взаємодія при створенні освітнього продукту студентами педагогічних університетів». На першому етапі з метою виявлення рівня засвоєння теоретичних знань кожному студенту пропонувалось визначити та записати серію евристичних запитань, відповіді на які допоможуть їм для створення значущого освітнього продукту. Ці запитання оцінювались за 5 бальною системою.

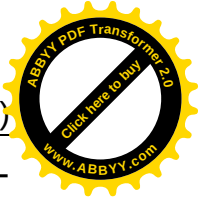
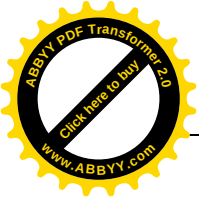
Критерії були встановлені такі: якщо запитання були логічні та написані правильно, то карточка оцінювалась у 5 балів, якщо запитання прості та не вимагають ґрунтовного поринання у теоретичні знання з інших дисциплін, то карточка оцінювалась у 4 бали, студент склав декілька простих запитань – 3 бали, зовсім нічого не написав – 0 балів оскільки професійно-творчі вміння не можуть бути сформованими без наявності міцних теоретичних знань.

З метою посилення мотивації і активізації пізнавально-творчої діяльності студентів, ті з них, хто здав успішно всі модулі (не менше, ніж на евристичному рівні), звільнялися від здачі іспитів.

Так, на прикладі підсумкової діагностики зі спецкурсу продемонстровано дотримання принципів послідовності, системності, об'єктивності і завершеності при проведенні діагностичних процедур, а також дотримання принципу модульності досліджуваної нами дидактичної технології.

Висновки. Таким чином застосована у дослідженні дидактична модель формування професійно-творчих умінь у процесі евристичної діалогової взаємодії на діагностичному етапі дає можливість здійснювати:

- потужну мотивацію студентів до освоєння та застосування евристичного діалогу для створення освітнього продукту для їхньої подальшої пізнавально-творчої діяльності;



- комплексну педагогічну діагностику студентів до професійно-творчої діяльності;
- оцінку рівня сформованості всіх видів діалогових професійно-творчих умінь майбутнього вчителя (загальних діалогових, умінь запитальної діяльності та діагностичних умінь);
- урахування структури професійно-творчої діяльності студентів на різних рівнях за встановленими критеріями;
- індивідуальний та диференційований підхід до студентів за принципами особистісно зорієнтованого навчання.

Перспективами подальших досліджень ми вбачаємо у вдосконаленні критеріїв до визначених діалогових професійно-творчих умінь з урахуванням результатів діалогової взаємодії усіх суб'єктів навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Демченко О. М. Педагогічна діагностика як засіб оптимізації самостійної навчальної діяльності студентів медичних коледжів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.09 / Олена Миколаївна Демченко. – Харків, 2008. – 20 с
2. Еськова И. В. Педагогическая диагностика как средство управления процессом в вузе : автореф. дис. ... канд. пед наук / И. Еськова. – 2001. – 18 с.
3. Король А. Д. Диалог в образовании: эвристический аспект. Научное издание / А. Д. Король. – М.: ЦДО «Эйдос», Иваново : Юнона, 2009. – 260с.
4. Кривонос О. Б. Формування професійно-творчих умінь студентів медичних коледжів у навчальній діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.09 / Ольга Борисівна Кривонос. – Х., 2009. – 20 с.
5. Лазарев М.О. Основы педагогической творчости : навч. посіб. / Микола Остапович Лазарев. – Суми : ВВП «Мрія-Г» ЛТД, 1995. – 212 с.
6. Лазарева О.М. Організація творчих самостійних робіт старшокласників у модульному навчанні : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09 / Олена Миколаївна Лазарева. – Захищена 20.11.2003. – Х., 2003. – 191 с.

РЕЗЮМЕ

И. И. Проценко. Диагностический подход к оценке эффективности формирования диалогических профессионально-творческих умений будущего учителя.

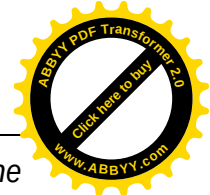
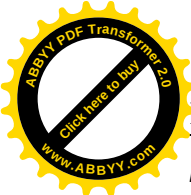
В статье рассматриваются основные критерии и показатели для диагностики основных диалогических профессионально-творческих умений будущих учителей гуманитарных дисциплин. Систематическое применения диагностического подхода с полноценным критериальным обеспечением влияет на успешное формирование профессиональных умений творческого характера в процессе эвристического диалогового взаимодействия.

Ключевые слова: диагностический подход, критерии и показатели, профессионально-творческие умения, эвристическое диалоговое обучение.

SUMMARY

I. Protsenko. Diagnostic going near estimation of efficiency forming of dialogic professionally-creative abilities of future teacher.

In the article basic criteria and indexes are examined for diagnostics of basic dialogic professionally-creative abilities of future teachers of humanitarian disciplines. Systematic



применения of diagnostic approach with the valuable criterion providing influences on the successful forming of professional abilities of creative character in the process of heuristic dialogue co-operation.

Ke ywords: diagnostic approach, criteria and indexes, professionally-creative abilities, heuristic dialogue educating.

УДК 371.123:39:371.13:9

Н. В. Сідельник

Інститут педагогічної освіти і освіти
дорослих НАПН України

ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ ЕТНОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІСТОРІЇ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

У статті проаналізована сутність поняття педагогічна технологія, подається визначення етнокультурної компетентності вчителя історії та охарактеризована структура технології формування етнокультурної компетентності майбутнього вчителя історії у процесі фахової підготовки.

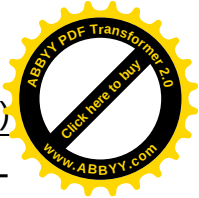
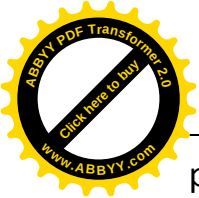
Ключові слова: освітня технологія, педагогічна технологія, навчальна технологія, технологія формування етнокультурної компетентності майбутнього вчителя історії, етнокультурна компетентність.

Постановка проблеми. Проблемами застосування педагогічних навчальних технологій займається дидактика. У сучасній педагогічній літературі й дотепер немає єдиних, вичерпних, уніфікованих визначень понять «освітні технології», «педагогічні технології», «навчальні технології». Дослідники нараховують біля 300 трактувань цих термінів, що різняться не лише за формою, а й за змістом, який у них вкладається.

За означенням ЮНЕСКО технологія навчання – це в загальному розумінні системний метод створення, застосування й визначення всього процесу навчання і засвоєння знань, з урахуванням технічних і людських ресурсів та їх взаємодії, який ставить своїм завданням оптимізацію освіти.

Аналіз актуальних досліджень. Так, П. Підкасистий зазначає, що основою для технологічного розуміння навчання, окрім програмованого навчання, почали інформатика, кібернетика і системний підхід. Процес навчання стали розглядати широко і системно, а головною ідеєю стала ідея відтворення технології навчання [8].

Технологія навчання, як відмічає Т.Н. Ільїна, часто ототожнювалася з використанням технічних засобів навчання і визначалася як «техніка навчання». Н. Тализіна стверджує, що сутність сучасної технології навчання полягає у визначенні найбільш раціональних засобів досягнення поставлених цілей. В. Беспалько визначає технологію як змістовну техніку

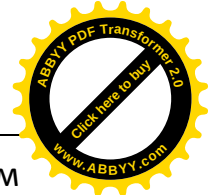
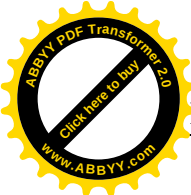


реалізації навчального процесу [2], І. Богданова – як організаційно-змістовну структуру, серцевину, що визначає напрям взаємодії педагога з дитиною або колективом дітей при нескінченній різноманітності підходів і відношень [3].

П. Самойленко – системний спосіб організації навчання, що базується на діяльнісному підході, і включає упорядковану множину дій і операцій, що забезпечують постановку педагогічних цілей, змістовні, інформаційно-предметні і процесуальні аспекти, спрямовані на засвоєння знань, набуття різного виду умінь, формування особистісних якостей тих, хто навчається [7]. Д. Чернілевський розглядає педагогічну технологію як комплексну інтегративну систему, яка включає упорядковану множину операцій і дій, що забезпечують педагогічне ціле визначення, змістовні, інформаційно-предметні і процесуальні аспекти, спрямовані на засвоєння знань, набуття професійних умінь і формування особистісних якостей тих, хто навчається, відповідно до заданих цілей навчання; при цьому технології класифікуються на традиційні і технології активного навчання [11].

С. Гончаренко під педагогічною технологією розуміє системний метод створення, застосування, визначення всього процесу навчання і засвоєння знань з урахуванням технічних і людських ресурсів та їх взаємодії, який ставить своїм завданням оптимізацію освіти [4], М. Кларін – системну сукупність і порядок функціонування всіх особистісних, інструментальних і методологічних засобів, що використовуються для досягнення педагогічної мети [5]. Б. Лихачов вважає, що педагогічна технологія – це сукупність психолого-педагогічних настанов, які визначають спеціальний підбір та komponування форм, методів, способів, прийомів, виховних засобів [6]; На думку В. Сластьоніна, а педагогічна технологія – це чітке наукове проектування і точне відтворення педагогічних дій, які гарантують успіх [7]. С. Сисоєва визначає педагогічну технологію як «набір процедур, що поновлюють професійну діяльність учителя й гарантують кінцевий запланований результат» [9]. Н. Басова вважає, що педагогічна технологія – це конкретне, науково обґрунтоване, спеціальним чином організоване навчання для досягнення конкретної, реальної мети навчання, виховання та розвитку того, хто навчається [1, с. 69].

Підсумовуючи, зазначимо, що у дослідженнях цих та інших учених педагогічні технології розглядаються на трьох рівнях: загальнопедагогічному (дидактичному та виховному); предметно-методичному (як окрема методика викладання предмета); локальному (як технологія формування понять, нових знань, особистісних якостей).



Педагогічна технологія завжди відповідає на питання, як, яким чином (методами, прийомами, засобами) досягти поставленої педагогічної мети, встановлюючи порядок використання різноманітних моделей навчання. Узагальнюючи сучасні наукові дослідження з питань педагогічної технології (С. Гончаренко, В. Гузєєв, М. Кларін, О. Пєхота, Г. Селевко, С. Сисоєва та ін.), ми розуміємо технологію формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів історії як педагогічну систему упорядкованої множини взаємопов'язаних та взаємообумовлених цілісних елементів, поєднаних спільною метою і спрямованих на становлення етнокультурного спеціаліста, який спроможний здійснювати свою професійну діяльність з урахуванням етнокультурного компонента.

Мета статті – обґрунтувати технології формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки.

Виклад основного матеріалу. У побудові технології формування етнокультурної компетентності студентів ми виходили з досліджень, у яких було визначено структуру педагогічної технології. Побудована нами технологія передбачає активну теоретичну і практичну етнокультурну діяльність майбутніх педагогів, створення педагогічних умов для самореалізації кожної особистості студента-історика.

Загальна мета технології передбачає формування етнокультурної компетентності студентів протягом їх навчання у педагогічному університеті.

На досягнення єдиної мети спрямований процес формування етнокультурної компетентності, що полягає у взаємодії викладачів та студентів. Він містить три взаємопов'язані між собою етапи: підготовчий, основний та заключний.

Кінцевий результат цього процесу передбачає сформованість у студентів етнокультурної компетентності як інтегрованого утворення єдності особистісного, гносеологічного, діяльнісного компонентів, що забезпечує продуктивну етнокультурну діяльність і творчу реалізацію майбутнього педагога.

Складові центрального елемента технології формування етнокультурної компетентності студентів реалізуються у трьох аспектах: освітньому, виховному та практичному.

Позитивний результат формування етнокультурної компетентності студентів тісно пов'язаний із перспективою, яка полягає в активному сприйманні майбутніми педагогами актуальних проблем сучасного стану етнокультури, у постійній орієнтації у своїй майбутній роботі на загальнолюдські цінності й традиції різних етносів України; у толерантності,

лабільності, корекції поведінки у нестандартних міжетнічних ситуаціях; у наявності глибоких та міцних знань про зміст культури етнічних груп; у володінні достатніми етнокультурними вміннями; у здатності усвідомлювати та оцінювати адекватність власних педагогічних дій та форм поведінки в професійно значущих ситуаціях етнокультурного характеру; у наявності стійкої потреби в самоосвіті; самовихованні та самореалізації.

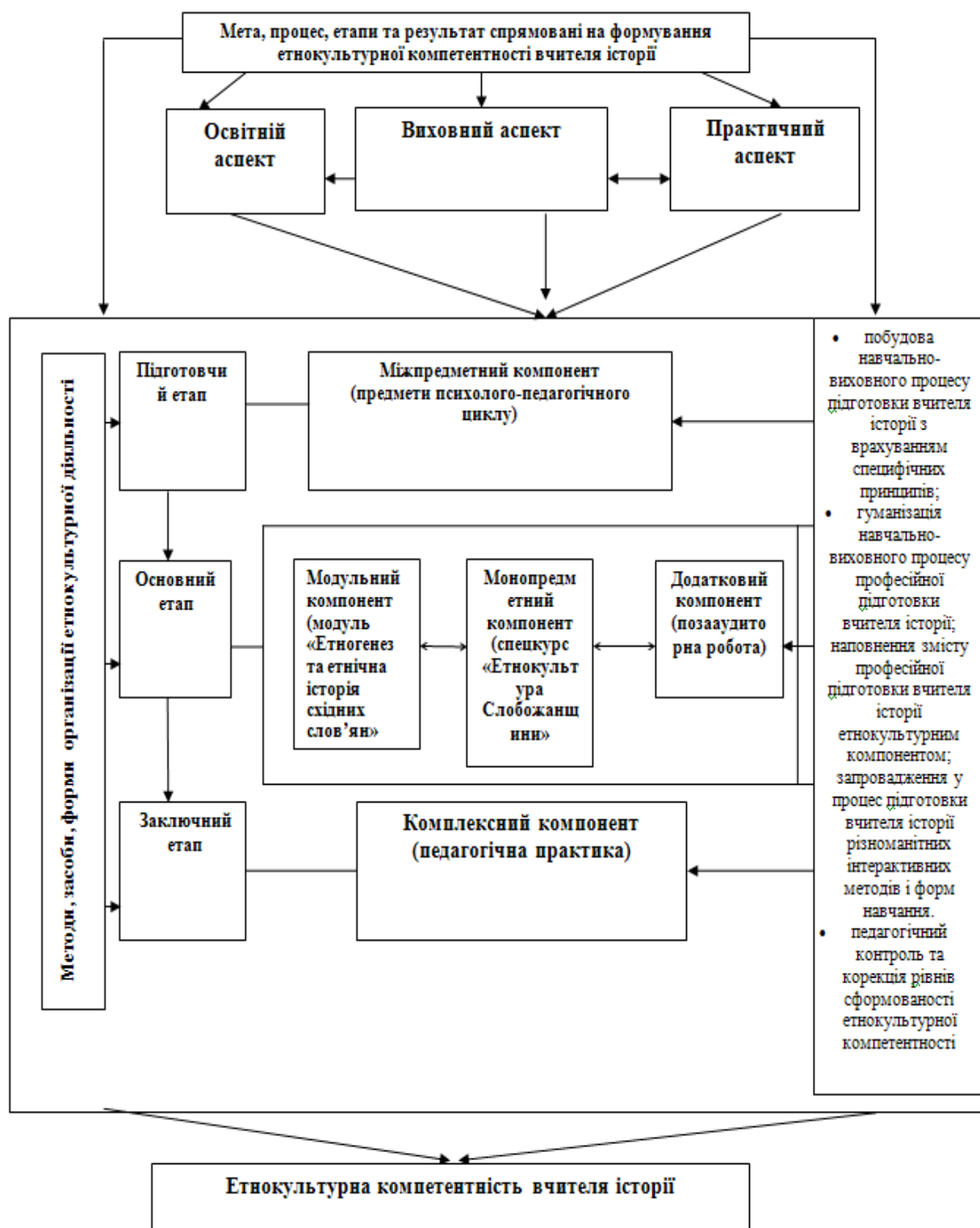
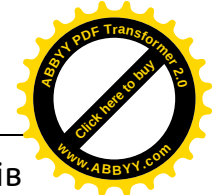
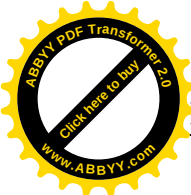


Рис. 1. Технологія формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки



Освітній аспект полягає у теоретичній підготовці майбутніх педагогів з питань етнокультури. Він реалізується у процесі вивчення студентами етнокультурного компонента в циклі дисциплін психолого-педагогічного циклу, та має продовження у модульних темах і спецкурсі, присвяченому питанням етнічної культури конкретного регіону України.

Виховний аспект спрямований на виховання у студентів почуття патріотизму, громадянськості, шанобливого ставлення до людей різних національностей, до їх культурних надбань, на формування у майбутніх

педагогів культури міжетнічного спілкування. Цей аспект реалізується у цілеспрямованій виховній роботі зі студентами в умовах педагогічного університету (організація народних свят, фестивалів культури етнічних груп, фольклорних гуртків тощо).

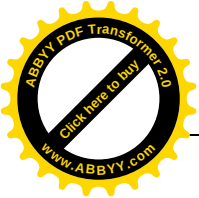
Метою практичного аспекту є передача засвоєних знань дітям та перевірка вмінь організації і проведення етнокультурної роботи під час педагогічної практики.

Виходячи із специфіки навчально-виховного процесу в педагогічному університеті, його організацію уможлиблюють нормативне та методичне забезпечення, засоби, форми, методи етнокультурної роботи.

Нормативне та методичне забезпечення надає чітку організаційну та функціональну спрямованість процесу формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів історії. Воно спирається на сучасні наукові досягнення з питань етнокультури і основні нормативні документи України.

Серед засобів, які забезпечують етнокультурну роботу в педагогічному університеті, виокремлюють, перш за все, культурні надбання: традиції, звичаї, обряди, фольклор та інші. Поряд з цим застосовується різноманітна наочність та технічні засоби навчання (відеофільми, кінофільми та інші).

Ефективними методами формування етнокультурної компетентності студентів у педагогічному університеті, на наш погляд, є інтерактивні методи навчання. Сутність інтерактивного навчання полягає в тому, що навчальний процес відбувається за умови постійної, активної взаємодії всіх його учасників. Це співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове, навчання в співпраці), де і студент, і викладач є рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання. Організація інтерактивного навчання передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, спільне вирішення навчальних та професійних ситуацій, проблем на основі аналізу та оцінки. Воно ефективно сприяє формуванню навичок і вмінь студентів, виробленню цінностей, створенню на заняттях атмосфери співробітництва.



Серед розмаїття форм організації навчання та виховання студентів, розглянутих у працях І. Лернера, М. Махмутова, Н. Нікандрова, Є. Петрова, В. Лозової та інших, у розробленій нами технології формування етнокультурної компетентності студентів педагогічного університету мають місце як традиційні форми організації навчальної-пізнавальної діяльності (лекції, семінари, практичні заняття, конференції, екскурсії, залік, консультації, дидактичні ігри, самостійна робота, курсові проекти, наукові гуртки), так і специфічні (засідання «круглого столу», робота з фондами краєзнавчих музеїв та інші).

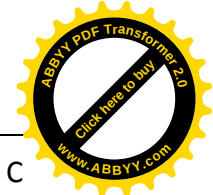
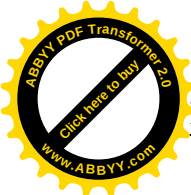
Позитивна результативність процесу формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки досягається за рахунок педагогічної взаємодії між викладачами та студентами.

Постійний контроль та критерії оцінки взаємної діяльності викладачів та студентів виконують як загальну оцінну функцію, що виявляє позитивне зростання, перехід на нові етапи експериментальної роботи, так і корекцію проміжних відхилень, часткових та кінцевих результатів відповідно до часткових кінцевих цільових настанов чи завдань.

Висновки. Технологія формування етнокультурної компетентності являє собою сукупність взаємопов'язаних елементів, поступова реалізація яких передбачає творчу самореалізацію майбутнього вчителя історії.

ЛІТЕРАТУРА

1. Басова Н. В. Педагогика и практическая психология / Н. В. Басова. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2000. – 416 с.
2. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – 192 с.
3. Богданова І. М. Технології в освіті: теоретико-методологічний аспект : [монографія] / І. М. Богданова. – Одеса : ТЕС, 1999. – 146 с.
4. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 375 с.
5. Кларин М. В. Педагогическая технология / М. В. Кларин. – М. : Знание, 1989 – 312 с.
6. Лихачев Б. Т. Педагогика. Курс лекций: учеб. пособ. для студ. пед. учебн. завед. и слуш. КПК и ФПК – 4-е изд., перераб. и доп. / Б. Т. Лихачев – М.: Юрайт, 1999. – 523 с.
7. Педагогіка вищої школи: [навч. посіб]. / Курлянд З. Н., Хмелюк Р. І., Семенова А. В. та ін. ; за ред. Курлянд. З. Н.
8. Педагогіка : учеб. пособ. для студ. пед. вузов и пед. колледжем / Под ред. П. И. Пидкасистого. – М. : Педагогическое общество России, 1998. – 640 с.
9. Педагогічні технології в неперервній професійній освіті / під ред. С. О. Сисоєвої –К. : ВІПОЛ, 2001. – 503 с.
10. Самойленко П. И. Системно-деятельностный подход к разработке и внедрению обобщенных технологий обучения. //Среднее профессиональное образование, 1998. – № 3. – С.25–38.
11. Чернишевський Д. В. Технология обучения в высшей школе : учеб. издание. / под ред. Д. В. Чернилевского. – М. : Экспедитор, 1996. – 288 с.



12. Янушкевич Ф. Технология обучения в системе высшего образования /Пер. С польського О.В. Довженко. – М.: Віш. Школа, 1986. -136 с.

РЕЗЮМЕ

Н. В. Сидельник. Технология формирования компетентности будущих учителей истории в процессе специальной подготовке.

В статье проанализированная сущность понятия педагогическая технология, подается определение этнокультурной компетентности учителя истории и охарактеризованная структура технологии формирования этнокультурной компетентности будущего учителя истории в процессе профессиональной подготовки.

Ключевые слова: образовательная технология, педагогическая технология, учебная технология, технология формирования этнокультурной компетентности будущего учителя истории, этнокультурная компетентность.

SUMMARY

N. Sidelnik. Technology of forming ethic cultural competence of history teacher's in the process of professional preparation.

In the article the analysed essence of concept pedagogical technology, determination of etnocultural competence of teacher of history and described structure of technology of forming of etnocultural competence of future teacher of history are given in the process of professional preparation.

Key words: educational technology, pedagogical technology, educational technology, technology of forming of etnocultural competence of future teacher of history, etnocultural competence.

УДК 37.036+378.14

А. М. Уварова

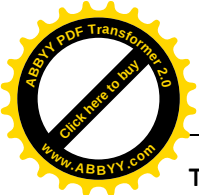
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ТВОРЧА САМОРЕАЛІЗАЦІЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ В ПРОЦЕСІ ОВОЛОДІННЯ МАЙСТЕРНІСТЮ ПЕДАГОГІЧНОЇ РОЗПОВІДІ

У статті розглядається сутність поняття «самореалізація», «творча самореалізація», зосереджена увага на основних аспектах самозростання пізнавально-творчих якостей студентів у процесі оволодіння ними професійною розповіддю. Зазначається важливість використання евристичного навчання у самореалізації творчого потенціалу майбутнього вчителя.

Ключові слова: самореалізація, майстерність, професійна підготовка, педагогічна розповідь, інноваційні технології, самостійна робота, евристичне навчання, творчий потенціал, особистість.

Постановка проблеми. Не зважаючи на існування значного кола праць, присвячених різним аспектам розвитку й особистісного становлення людини, проблема самореалізації молоді в різних видах творчої діяльності, зокрема в процесі професійної підготовки, виявлення педагогічних умов її забезпечення ще недостатньо вивчена. Це пов'язано з

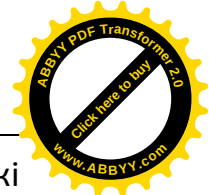
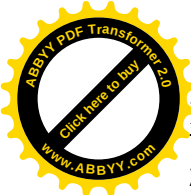


тим, що більшість дослідників при вивченні проблем самореалізації особистості предметом вивчення обирають особистість або дитини, або – навпроти – дорослої людини. Для сучасної педагогічної науки актуальним сьогодні є дослідження проблеми самореалізації молоді, для якої в нашій країні відкриваються можливості вільного розвитку і реалізації здібностей, умінь у різних сферах суспільного життя, навчанні, самовираженні власного потенціалу, власної індивідуальності, самовизначенні у відношенні до себе, до інших людей, до оточуючого світу.

Аналіз актуальних досліджень. Самореалізація особистості – багатоаспектна проблема, дослідженням окремих аспектів якої активно займаються вчені багатьох наук: філософії, соціології, психології, педагогіки та ін. Так, Л. Антропова, Л. Коган, Н. Клімов, І. Мартинюк, В. Муляр, А. Мисливченко, М. Недашковський, Л. Сохонь, В. Тихонович, виходячи з позиції вищих суспільних інтересів, розглядають самореалізацію особистості як мету соціальної перебудови, створення нового суспільства. У роботах психологів К. Абульханової-Славської, А.і Петровського представлена діалектика ідентифікації та індивідуалізації особистості як рушійних сил її самореалізації. Дослідженням проблеми управління і самоуправління процесами самореалізації особистості займалися А.і Маслоу, К. Роджерс, Ю. Орлов. Самореалізацію особистості як цілісний процес становлення особистості молоді людини вивчали С. Рубінштейн, Л. Виготський, Л. Божович, Д. Ельконін. Вагомий внесок у розробку педагогічних умов, що сприяють зростанню внутрішніх сил особистості у різноманітних видах соціально корисної діяльності, зробили К. Ушинський, К. Вентцель, М. Пирогов, Л. Толстой, а пізніше – С. Гессен, Л. Рувинський та ін.

В останні роки педагогічна наука все частіше пов'язує проблеми самореалізації особистості з наданням їй можливостей реалізувати себе переважно у творчій діяльності. У працях В. Алфімова, В. Андрєєва, І. Іванова, В. Загвязинського, В. Кан-Калика, М. Нікандрова розглядається тісний взаємозв'язок між процесами творчої діяльності дорослих і дітей та їх динамікою через конкретні процеси самоздійснення у різних видах креативної діяльності.

Педагогічні аспекти самореалізації як активної пізнавальної та творчої діяльності у нових умовах освітнього процесу розробляють І. Бех, І. Волощук, М. Зуболій, І. Зязюн, О. Киричук, В. Кузь, О. Коберник, О. Кононко, Л.і Левченко, В. Оржеховська, В. Радул, А. Сиротенко, О. Сухомлинська, С. Уланова, В. Хайруліна, К. Чорна. Широко представлено практичні розробки і технології формування самооцінки, вироблення



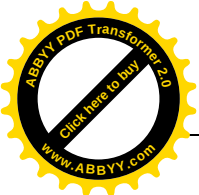
життєвої позиції, тренінгів спілкування і соціального успіху, які забезпечують формування і розвиток окремих аспектів та елементів самореалізації особистості (Н. Анікеєва, С. Гиль, Н. Козлов, В. Петрусинський, Н. Самоукіна, С. Шмаков).

Мета статті – розкрити сутність поняття «Самореалізація», охарактеризувати особливості самореалізації майбутнього вчителя в умовах освітнього процесу вищої школи під час оволодіння майстерністю розповідного слова.

Виклад основного матеріалу. Науковці, педагоги, спеціалісти різних галузей в усьому світі виявляють значний інтерес до важливого відкриття гуманістичної психології і педагогіки концепції самоактуалізації і самореалізації особистості. Вона суттєво трансформує наші уявлення про рушійні сили і механізми розвивальних процесів людини, про систему підростаючого індивіда. А тому не випадково в найбільш важливому на сьогодні державному документі для освітян – Національній доктрині розвитку освіти – передбачено створення необхідних соціально-педагогічних і психологічних умов для творчої самореалізації кожного громадянина України протягом усього життя [1].

З метою вивчення сутності поняття «самореалізація» було проаналізовано довідкову та наукову літературу. Вперше наукове обґрунтування поняття «самореалізація» представлено у філософському словнику, виданого у 1902 році у Лондоні: «самореалізація – здійснення можливостей розвитку «Я». У сучасному філософському енциклопедичному словнику самореалізація визначається як «процес покладання – здійснення людиною свого «Я» у світі. Самореалізація передбачає найоптимальнішу для конкретної людини взаємодію сутнісних сил, розгортання яких є мірилом людинотворчого потенціалу конкретно-історичних типів соціуму і культури. Самореалізація не віддільна від усвідомлення людиною самої себе, хоча не вичерпується останнім, містить неусвідомлювальне» [6, с. 563–565]. У «Великому тлумачному словнику сучасної української мови» (2004 р.) самореалізація визначається як реалізація свого творчого, людського потенціалу [3, с. 1291].

У деяких сучасних психологічних та педагогічних словниках «самореалізація» тлумачиться як «втілення в життя своїх внутрішніх можливостей і здібностей» [13, с. 57], «як більш або менш неспеціальне значення – реалізація власного потенціалу» [4, с. 219], «як одна із цілей педагогічного процесу, яка полягає в допомозі особистості здійснити свої позитивні можливості, розкрити нахили і здібності» [5, с. 253].

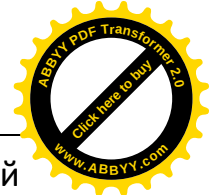
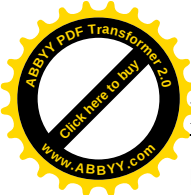


У сучасних наукових дослідженнях з педагогіки і психології робляться спроби визначити поняття «творчої самореалізації особистості». Так, І. Золотухіна творчу самореалізацію розглядає як один із головних компонентів творчого саморозвитку особистості, процес здійснення творчих замислів, синтез здібностей до цілеспрямованої, особистісно значущої творчої діяльності, у ході якої особистість максимально повно реалізує свій творчий потенціал.

На думку В. Андреева, творча самореалізація особистості – це процес здійснення творчих замислів для вирішення визначених особисто значущих проблем (творчих задач), які дозволяють особистості максимально повно реалізувати свій творчий потенціал. Дослідник наголошує на тому, що здібності до цілеспрямованої, особистісно значущої творчої діяльності, у процесі якої особистість максимально повно реалізує свій творчий потенціал [2].

Спираючись на довідкові джерела, дослідження вчених, творчу самореалізацію ми визначаємо як свідомий, цілеспрямований процес розгортання та зростання сутнісних сил людини, зокрема дитини, підлітка, юнака: її задумів, творчих здібностей, умінь, потреб, мотивів, життєвих цінностей. Самореалізація творчого потенціалу особистості – це усвідомлений самостійний виконавчо-результативний процес її творчого саморозвитку (самоосвіти, самовиховання, самовдосконалення, саморегуляції, самооцінки), результатом якого є конкретні творчі продукти – внутрішні (розвинуті творчі мотиви, здібності, уміння, цінності тощо) і зовнішні (результати дослідження, підготовлені доповіді, реферати, статті, книги, професійні проекти тощо). В процесі самореалізації підростаючій зрілій особистості надається новий статус – незалежної, з високим потенціалом людини, яка, насамперед, має покладатися на власні сили, розум та енергію й не виправдовувати свої невдачі соціальними негараздами. Її життєвий успіх, щастя й процвітання пов'язані з потужністю і спрямованістю її самореалізації і, як правило, мало залежить від прихильності долі. Зовнішня (соціальна) домінанта розвитку внутрішнього світу особистості покликана в основному стимулювати, створювати сприятливі умови для зростання й розвитку природного в людині. Тому основними завданнями сучасної освіти, зокрема вищих навчальних закладів, створити сприятливі умови для розвитку й успішної реалізації творчого потенціалу тих, хто навчається.

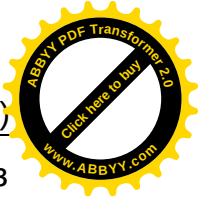
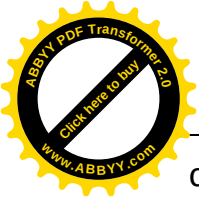
Проведений аналіз наукової літератури свідчить, що сьогодні суттєво зростає інтерес до формування професійних здібностей, умінь, цінностей та інтересів майбутнього вчителя, що лежать в основі його ставлення до



власного професійного зростання, потреби у неперервній освіті й творчій особистісній самореалізації; виявлення й розкриття педагогічних умов успішної самореалізації, до різних форм і методів творчої діяльності студентів та школярів як джерела розвитку і реалізації їх творчого потенціалу. Тому розуміючи самореалізацію як всеохоплюючий процес самозростання особистості й складне інтегративне поняття, наша дослідницька увага зосередилась лише на головних аспектах самореалізації майбутніх учителів у навчальній діяльності, а саме – на педагогічному забезпеченні активного самоздійснення пізнавально-творчих якостей студентів, що всебічно впливають на успіх їх навчальних досягнень в процесі їх професійної підготовки.

В умовах професійної підготовки майбутніх учителів важливе значення посідає інноваційна дидактична технологія формування майстерності педагогічної розповіді, яка є вагомим чинником самореалізації пізнавально-творчих здібностей і вмінь студентів. Вона відноситься до таких дидактичних проектів, які позначені евристичним, тобто пошуковим, створюючим, розбудовчим характером навчальної діяльності. Запропонована технологія спрямована на створення умов для повноцінного оволодіння необхідними професійними знаннями і вміннями, на розвиток і саморозвиток кожного студента, враховуючи його індивідуальні особливості як суб'єкта пізнання і предметної діяльності. Вона забезпечує у процесі навчання основні принципи гуманістичного ставлення до студентів: шанування його гідності, повага сильних якостей, відкритість, емпатія, довіра, педагогічний оптимізм, креативна співпраця, культура діалогічного спілкування, психологічна безпека. Створюються всі необхідні психолого-педагогічні умови для особистісного професійного зростання, самовдосконалення, самоактуалізації кожної особистості майбутнього фахівця. Вони мають забезпечити досягнення високого і достатнього рівня майстерності у процесі проектування, конструювання, виголошення розповіді.

Оволодіння майстерністю педагогічної розповіді може відбуватися тільки в творчій (евристичній) діяльності, результатом якої є творчий продукт – як зовнішній у вигляді розповіді, так і внутрішній – новоутворені чи вдосконалені особистісні якості студента і нова якість його досвіду, взаємовідносин з викладачем і студентами. Згідно з теорією евристичної освітньої діяльності (В. Андреев, В. Лозова, В. Паламарчук, І. Харламов, А. Хуторський та ін.) основним видом навчання є творчо-самостійна робота студентів. Тому певним чином змінюється роль викладача, який з транслятора знань перетворюється в організатора творчої, переважно

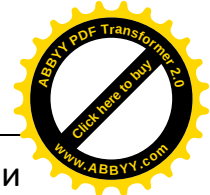
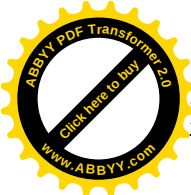


самостійної роботи студентів, поєднує суб'єктивний досвід останніх з культурними досягненнями педагогічної і риторичної науки. Взаємодія викладача і студентів будується на принципово нових відношеннях, заснованих на принципах справжнього духовного діалогізму, співтворчості, взаєморозуміння і взаємоповаги. Творча взаємодія педагога і студентів відбувається на основі досконалого володіння культурою гуманістичного діалогу (М. Бахтін, С. Курганов, Н. Тарасевич, О. Якубовська), який передбачає єдність допомоги і протидії (А. Поддьяков).

На операційному етапі оволодіння професійною розповіддю, кожний студент має можливість самостійно створювати власну творчу розповідь, обирати її тематику, жанр відповідно до бажань і можливостей, критично оцінювати її та вдосконалювати. Створена ним розповідь стає продуктом суто індивідуальних зусиль студента, спирається на його власний досвід, знання і моральні цінності, а тому відображає його неповторне бачення й переживання вчинків, поведінки героїв, подій, явищ. Цей продукт являє собою індивідуальний, оригінальний за формою й змістом спосіб творчої самореалізації особистості. З теорії творчості відомо, що тільки самостійні, мотивовані, наполегливі зусилля вчителя (студента) приводять до високої енергетики і впливовості його продуманого й пережитого мовленнєвого звернення на учнів, слухачів.

Самостійно створений творчий продукт студентів свідчить про певний рівень розвитку як загальної, так і професійної культури майбутнього педагога і його діяльності, а також окремим кроком удосконалення цієї культури. Будучи показником педагогічної культури вчителя, професійна розповідь відображає, з одного боку, загальнокультурні якості, характерні для всіх чи більшості видів діяльності педагога, а з іншого, властивості, специфічно належні тільки зазначеному методу діяльності – розповіді. Отже, культура педагогічної розповіді це інтегративна якість певної діяльності вчителя і її конкретного продукту.

Якщо вважати розповідь продуктом діяльності людини, яка реалізує свої знання, уміння, здібності, рівень інтелекту та культури, морального та естетичного розвитку, то саме цей продукт стає предметом ретельної діагностики як надійного і незамінного способу виявити його якість і видобути резерви для покращення творчої діяльності студентів. Забезпечення діагностично-критеріальних механізмів до цілепокладання, моделювання, конструювання, оцінки і корекції розповіді студента як творчого освітнього продукту дає можливість одержати різноманітні об'єктивні відомості про рівень оволодіння студентами майстерністю



педагогічної розповіді у процесі їх професійної підготовки, вносити корективи в подальшу навчальну діяльність з метою її вдосконалення. На основі розроблених критеріїв якості студенти мають можливість самостійно, а також за допомогою експертної оцінки визначити рівень своєї підготовки і вносити відповідні зміни, вдосконалювати свої творчі продукти.

На всіх етапах застосовування евристичної технології (мотиваційно-установчий, теоретичний, операційний, діагностично-оцінний, корекційний, практичне застосування набутих знань та вмінь) пріоритети в основному віддаються самостійній праці студентів. Вона забезпечує глибоке й довготермінове занурення особистості в осмислення будь-якої творчої задачі, самостійне знаходження способів її розв'язання, відпрацювання, шліфування, вдосконалення творчого продукту, зокрема, важливої й цікавої за змістом, формою, впливом педагогічної розповіді.

Висновки. Представлена дидактична технологія оволодіння майстерністю педагогічної розповіді створює необхідні умови для повноцінного оволодіння необхідними професійними знаннями і вміннями, творчого розвитку і саморозвитку кожного студента, його здібностей, зокрема риторичних, професійної реалізації своєї гуманістичної позиції і творчого потенціалу.

ЛІТЕРАТУРА

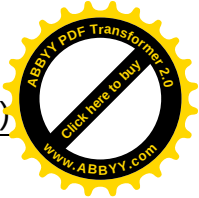
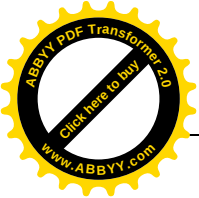
1. Національна доктрина розвитку освіти. – Освіта. – 2002. – № 26. – 24.04–1.05.
2. Андреев В. И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности / В. И. Андреев. – Казань : Изд-во Казанского университета, 1988. – 228 с.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К. : Ірпінь: ВТФ «Перун», 2007. – 1736 с
4. Кондаков И. М. Психология: иллюстрированный словарь / И. М. Кондаков. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. – 512 с.
5. Психологический энциклопедический словарь/ гл. ред. Б. М. Мин-Бад; редкол. : М. М. Безруких и др. – М. : Большая рос. энцикл., 2003. – 528 с.
6. Філософський енциклопедичний словник. – К. : Абрис, 2002. – 743 с.

РЕЗЮМЕ

А. М. Уварова. Творческая самореализация будущего учителя в процессе овладения мастерством педагогического рассказа.

В статье рассматривается сущность понятий «самореализация», «творческая самореализация», сосредоточено внимание на основных аспектах саморазвития познавательно-творческих качеств студентов в процессе овладения ими профессиональным рассказом. Определяется важность использования эвристического обучения в самореализации творческого потенциала будущего учителя.

Ключевые слова: самореализация, творческая самореализация, мастерство, профессиональная подготовка, педагогический рассказ, инновационные технологии, самостоятельная работа, эвристическое обучение, творческий потенциал, личность.

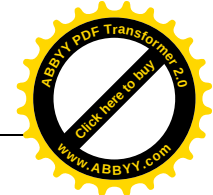
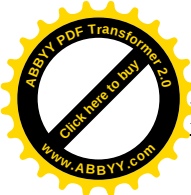


SUMMARY

A. Uvarova. Creative self-realization of future teacher in the process of capture by mastery of pedagogical story.

In the article it is considered the essence of notions «self realization», «creative self realization». Concentrated attention on the main aspects of self development of cognitive-creative qualities of students in the process of capture by them by a professional story, that in turn is the index of self-realization of capabilities and abilities.

Key words: self realization, creative self-realization, mastery, professional preparation, pedagogical story, innovative technologies, independent work, heuristic educating, creative potential, personality.



РОЗДІЛ III. ТВОРЧИЙ РОЗВИТОК І САМОРЕАЛІЗАЦІЯ ВЧИТЕЛЯ У ДОСЛІДЖЕННЯ ЗАРУБІЖНИХ ТА ВІТЧИЗНЯНИХ НАУКОВЦІВ У СУЧАСНОМУ СВІТІ

УДК 37.011:373+37.032

А. А. Бєсєдіна

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

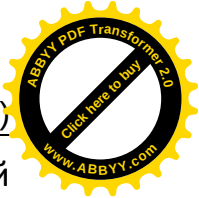
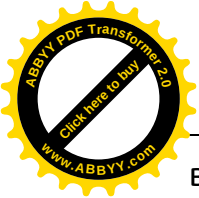
МОДЕЛЬ ОРГАНІЗАЦІЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ МЕРЕЖІ ШКІЛ СПРИЯННЯ ЗДОРОВ'Ю КРАЇН СХІДНОЇ ЄВРОПИ

У статті розглядаються наукові підходи до визначення структури організаційно-педагогічних засад діяльності Європейської мережі шкіл сприяння здоров'ю країн Східної Європи. Проаналізовано різні моделі шкіл сприяння здоров'ю. Розкрито зміст організаційно-педагогічних засад діяльності Європейської мережі шкіл сприяння здоров'ю країн Східної Європи.

Ключові слова: організаційно-педагогічні засади, модель, школа сприяння здоров'ю, Європейська мережа шкіл сприяння здоров'ю.

Постановка проблеми. Питання необхідності підвищення дієвості зусиль держави та суспільства, спрямованих на здоров'язбережувальну діяльність української молоді, стає з кожним роком все більш актуальним. Адже майбутнє України тісно пов'язане з сучасною молоддю, яка вирішує проблеми сьогодення. Проте, за даними Міністерства охорони здоров'я України, спостерігається щорічне погіршення фізичного, психічного, репродуктивного здоров'я молоді. Дослідження останніх років вказують на тенденцію до погіршення психофізіологічних показників: знизилась ефективність функціонування сенсорних і сенсомоторних систем, погіршилися параметри пам'яті та уваги, підвищилась втомлюваність. Понад 50% дітей шкільного віку мають функціональні розлади. Порушення постави зафіксовано приблизно у 60% школярів, 30-40% мають аномалії серцево-судинної системи, а 30% потерпають від неврозу. За даними вибіркових досліджень, проведених Міністерством освіти і науки, рівень фізичного здоров'я 35% учнів українських загальноосвітніх шкіл є низьким, 34% – нижчим за середній і лише 8% учнів мають рівень здоров'я вищий за середній або ж високий [12, с. 7].

Стан здоров'я є одним із вирішальних чинників формування особистості, тому необхідно вирішувати питання щодо покращення здоров'я учнівського колективу та формування оптимальних організаційно-педагогічних засад діяльності шкіл сприяння здоров'ю (ШСЗ). Кожен навчальний заклад створює свою модель школи сприяння здоров'ю,



визнає свою філософію розвитку, цінності і пріоритети. Але моделей досить багато, між ними існують значні відмінності, отже потрібно проаналізувати їх ефективність та розробити узагальнену модель організації навчально-виховного процесу з використанням усіх існуючих можливостей для підвищення результативності роботи школи сприяння здоров'ю. Тому постає необхідність пошуку шляхів, які здатні забезпечити формування ціннісного ставлення учнів до власного здоров'я у загальноосвітніх навчальних закладах. Одним із таких шляхів є діяльність Європейської мережі шкіл сприяння здоров'ю (ЄМШСЗ), яка потребує узагальнення та порівняльного аналізу.

Аналіз актуальних досліджень. В історико-педагогічній науці немає цілісного й системного дослідження, де висвітлювалися б організаційні й педагогічні засади діяльності ЄМШСЗ країн Східної Європи (Україна, Росія, Молдова, Румунія, Болгарія, Угорщина, Чехія, Словаччина та Польща). Дослідженням організаційних та педагогічних засад на Україні займалися Т. Бережна, Т. Бойченко, І. Волкова, С. Кириленко; в Росії – Н. Капустін, В. Касаткін, І. Кузнецова, В. Кучма, Ю. Науменко, Є. Ямбург [7]; в Молдові – Varfolomei Calmic [15]; в Румунії – Mioara Predescu [14], Daniela Calugary, Ioana Daramus [15], V. Olsavszky [14]; в Болгарії – Anastasya Marcheava, Roman Dimitrov [15]; на Угорщині – Katalin Felvinczi [12], Gyongyi Kokonyei; в Чехії – Marie Brizova [13], Alena Steflova, Hana Kostalova, Miluse Havlinov [12]; в Словаччині – Miro Bronis [13], Viktoria Jakubkova; в Польщі – Lidia Krzysztof [13], Barbara Woynarowska, Leslaw Kulmatycki, Maria Sokolowska [12]. З огляду на це актуальність нашого дослідження зумовлена в науково-теоретичному аспекті необхідністю подолання фрагментарності історико-педагогічних знань стосовно діяльності ЄМШСЗ країн Східної Європи з метою обґрунтування цілісного теоретичного знання й визначення його місця в сучасній педагогіці; в соціально-практичному – потребою критичного аналізу організаційно-педагогічних умов діяльності ЄМШСЗ країн Східної Європи як певного позитивного досвіду для України, творчого його осмислення в ході сучасної модернізації освіти в нинішній соціально-економічній суспільно-політичній і культурологічній ситуації. Отже, організаційно-педагогічні засади діяльності ЄМШСЗ країн Східної Європи потребують додаткових досліджень, систематизації та узагальнення.

Мета статті – визначити організаційно-педагогічні засади діяльності Європейської мережі шкіл сприяння здоров'ю країн Східної Європи та сформулювати модель її діяльності.

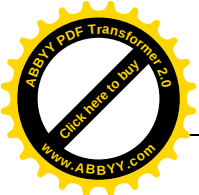
Виклад основного матеріалу. У контексті нашого дослідження розглянемо значення поняття «засади». «Великий тлумачний словник

сучасної української мови» [4, с. 325] та «Словник української мови» [9, т. 3, с. 300–301] визначає поняття засади як: 1) основа чогось; те головне, на чому ґрунтується, базується що-небудь; 2) вихідне, головне положення, принцип; основа світогляду, правило поведінки; 3) спосіб, метод здійснення чого-небудь. В американській літературі це поняття має наступні еквіваленти: «principles» (принципи, правила, закони), «base» та «basis» (основа, базис, корінь), «foundation» (фундамент, основа). Аналізуючи засади філософії освіти Г. Ващенко [3] спирався на кілька постулатів: по-перше, засади – це джерела, витoki, струмки, що породжують уявлення про освіту; по-друге, засади – це підґрунтя й коріння; по-третє, засади – необхідні умови, фундамент, ґрунт. Під засадами Н. Протасова [8] розуміє основні вихідні положення, що визначають побудову, функціонування та розвиток освіти. Отже, ми бачимо, що існують розбіжності щодо поняття засад: одні автори розглядають їх як принципи, другі – як основу чогось, а треті – як вихідні положення. В контексті нашого дослідження розглянемо засади як принципи, які обумовлюють діяльність ЄМШСЗ. Вони співзвучні з освітніми принципами, які знаходять розвиток як у вітчизняній, так і у зарубіжній науково-педагогічній літературі, проте критерієм віднесеності принципу до засад є незмінність у часі та універсальність.

За О. Леонтьєвим, у сучасній дидактиці визнається провідна роль кількох принципів, які дедалі більше впливають на навчальний процес. Це принципи активності, креативності, проблемності, розвивального навчання, вмотивованості, індивідуалізації [6]. Наше дослідження вимагає також ретельної розробки існуючих виховних принципів (демократичності, природовідповідності, гуманізації, неперервності, індивідуалізації і диференціації, єдності виховання і життєдіяльності, етнізації, народності, послідовності і систематичності, культуровідповідності). Саме ці принципи визначають стратегію освіти в галузі діяльності шкіл сприяння здоров'ю.

На думку вітчизняних науковців основними засадами діяльності загальноосвітніх шкіл є:

- доступність для кожного громадянина всіх форм і типів освітніх послуг, що надаються державою;
- рівність умов для повної реалізації кожної людини її здібностей, таланту, всебічного розвитку;
- гуманізм, демократизм, пріоритетність загальнолюдських духовних цінностей;
- органічний зв'язок зі світовою та національною історією, культурою, традиціями;



- незалежність освіти від політичних партій, громадських і релігійних організацій;
- науковий, світський характер освіти;
- інтеграція з наукою і виробництвом;
- взаємозв'язок з освітою інших країн;
- гнучкість і прогностичність системи освіти;
- єдність і наступність системи освіти;
- неперервність і різноманітність освіти;
- поєднання державного управління й громадського самоврядування в освіті [8].

Американські науковці, в свою чергу, акцентують увагу на демократизації школи та стверджують, що засадничим принципом функціонування школи є взаємозв'язок усіх агентів у процесі шкільної соціалізації [12, 13, 14, 15].

Під організаційними засадами реформування шкільної освіти Л. Березівська [2] розуміє підготовку, розробку і прийняття основоположних документів, здійснення та реалізацію реформи, її організаторів і учасників. А до педагогічних (процесуально-змістових) засад відносить педагогічні причини й цілі, принципи, напрями, результати і наслідки, досвід реформ. В дослідженні організаційно-педагогічних засад виховного процесу Ю. Жданович [5], принципи виховання, прийоми, форми і методи відносить до організаційних засад, а до педагогічних – виховні цілі, завдання і зміст виховного процесу (моральне, духовне, громадянське, патріотичне, розумове, фізичне, соціальне, трудове, естетичне, екологічне). Організаційні засади та педагогічні умови діяльності полілінгвістичної гімназії Н. Ананьєвої [1] включають в себе концептуальну, змістову, технологічну і результативну складові.

Організаційно-педагогічні засади можна розглядати на декількох рівнях. Ми поділяємо погляди І. Щербань [11], яка розглядає організаційно-педагогічні засади діяльності американських сільських шкіл на таких рівнях як: організаційно-адміністративному, функціональному та соціально-педагогічному. До організаційно-адміністративних засад функціонування шкіл вона відносить характеристику реформ, урядових програм; до функціональних – п'ять головних функцій школи: освітню, культурну, соціальну, економічну та політичну; до соціально-педагогічних – місце і роль сільської школи у соціумі.

Отже, під педагогічними засадами ми розуміємо провідні наукові принципи діяльності ЄМШСЗ, а під організаційними – науково-правову базу її діяльності та управління нею. Сукупність організаційних та педагогічних засад діяльності ЄМШСЗ країн Східної Європи ми

представимо за допомогою моделі науково-методичного забезпечення організації її діяльності (рис. 1), яка включає концептуальну, процесуальну, технологічну і результативну складові.

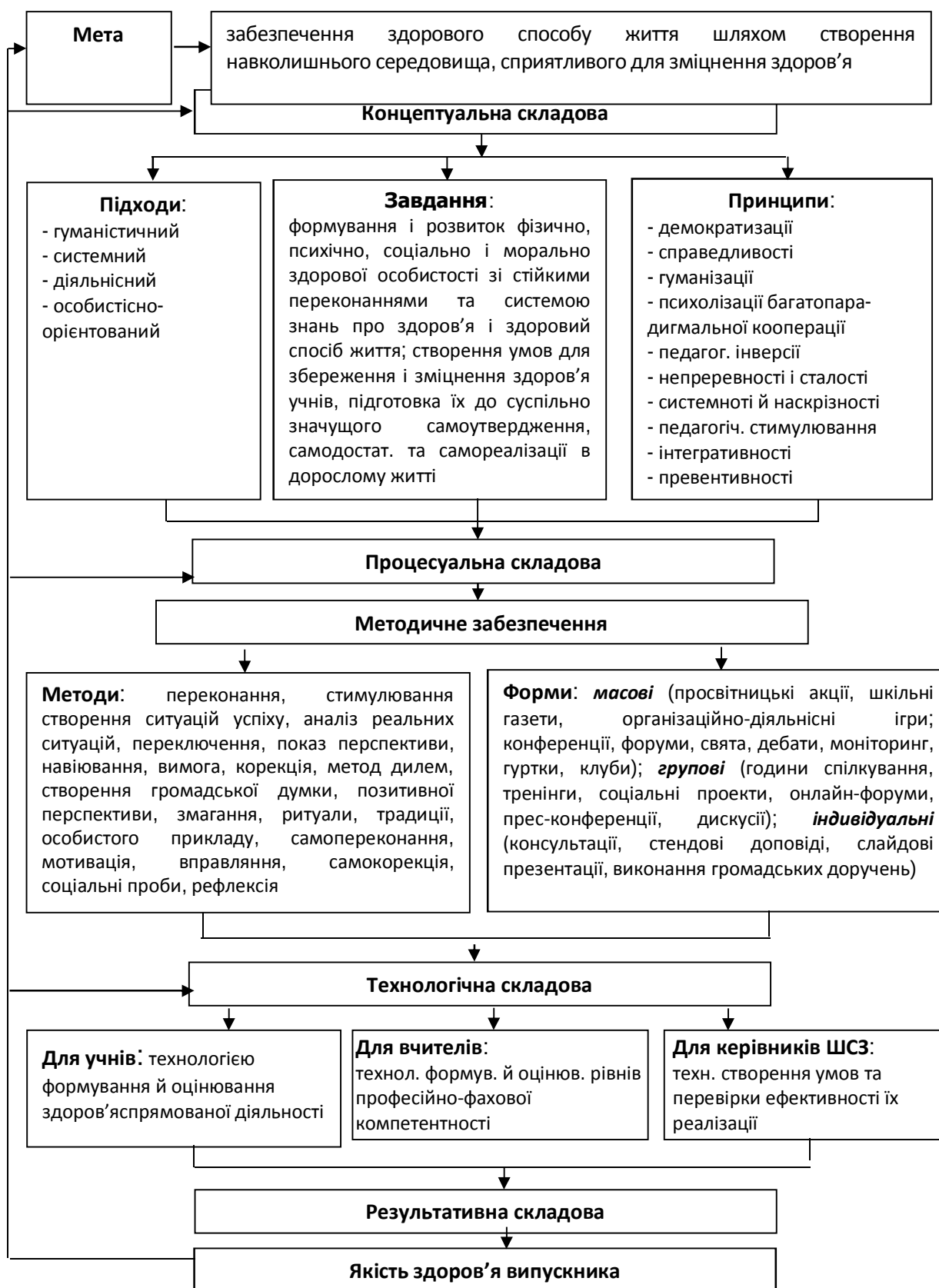
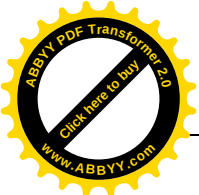


Рис. 1. Модель науково-методичного забезпечення організації діяльності ЄМШСЗ



Концептуальна складова включає в себе наукові підходи, принципи, мету й завдання діяльності ЄМШСЗ. Зокрема мета діяльності полягає в забезпеченні здорового способу життя для всього шкільного колективу шляхом створення навколишнього середовища, сприятливого для зміцнення здоров'я [13]. Основні завдання полягають у формуванні і розвитку фізично, психічно, соціально і морально здорової особистості зі стійкими переконаннями та системою знань про здоров'я і здоровий спосіб життя; створенні умов для збереження і зміцнення здоров'я учнів, підготовка їх до суспільно значущого самоутвердження, самодостатності та самореалізації в дорослому житті. Методологічним підґрунтям концепції є гуманістичний, системний, діяльнісний та особистісно-орієнтований підходи до формування позитивної мотивації на здоров'язбережувальну діяльність учнів. Змістова складова включає в себе рівнево-функціональну структуру управління, яка сприяє розвитку суб'єкт-суб'єктних відносин між учасниками навчально-виховного й управлінського процесів і формує демократичні засади управління школою сприяння здоров'ю. Сюди ми відносимо методи та форми роботи у діяльності ЄМШСЗ. Серед методів ми виділяємо: переконання, стимулювання створення ситуацій успіху, аналіз реальних ситуацій, переключення, показ перспективи, навіювання, вимога, корекція, метод дилем, створення громадської думки, позитивної перспективи, змагання, ритуали, традиції, особистого прикладу, самопереконання, мотивація, вправлення, самокорекція, соціальні проби, рефлексія. Форми поділяємо на: масові (просвітницькі акції, шкільні газети, організаційно-діяльнісні ігри; конференції, форуми, свята, дебати, моніторинг, гуртки, клуби); групові (години спілкування, тренінги, соціальні проекти, онлайн-форуми, прес-конференції, дискусії); індивідуальні (консультації, стендові доповіді, слайдові презентації, виконання громадських доручень).

Технологічна складова представлена технологіями:

- а) для учнів: технологією формування й оцінювання здоров'яспрямованої діяльності;
- б) для вчителів: технологією формування й оцінювання рівнів професійно-фахової компетентності;
- в) для керівників ЗНЗ: технологією створення педагогічних умов діяльності школи сприяння здоров'ю та перевірки ефективності їх реалізації.

Результативна складова включає розгляд таких якостей як: сприймання здоров'я людини як головної цінності; прагнення до здорового способу життя. Результатом діяльності ЄМШСЗ є якість здоров'я випускника. Всі складові даної моделі характеризують організаційно-педагогічні засади діяльності ЄМШСЗ, під якими ми розуміємо сукупність

наукових підходів і принципів, форм і методів науково-методичного забезпечення організації та умов її діяльності; вони є взаємопов'язаними і взаємозалежними; основною з них є концептуальна складова, похідними – змістова, технологічна й результативна.

Отже, організаційно-педагогічні засади – це педагогічні основи та принципи навчання та виховання разом з основними положеннями його організації. Педагогічний компонент ми розглядаємо як наукове підґрунтя пояснення основних педагогічних явищ діяльності шкіл сприяння здоров'ю та розкриття їх закономірностей. Сюди ми відносимо концепцію діяльності, її зміст, у якій розкрито наукові підходи та принципи до управління нею, мету і завдання; технології формування й оцінювання діяльності шкіл сприяння здоров'ю, результати і наслідки. До організаційних засад діяльності шкіл сприяння здоров'ю віднесемо законодавчу базу, яка регламентує діяльність ЄМШСЗ та адміністративно-управлінські основи її функціонування: програми, структура, форми і методи; її організаторів (ініціатори та учасників) та умови здійснення (суспільно-політичні, соціально-економічні). Поняття організаційні та педагогічні засади розглядаємо як взаємозалежні і взаємодоповнюючі.

Під організаційно-педагогічними засадами діяльності Європейської мережі шкіл сприяння здоров'ю ми розуміємо вихідні положення, засадичні принципи, що визначають їх діяльність та розвиток. При їх окресленні ми виходимо на такі рівні: адміністративний, освітній і функціональний (рис. 2).

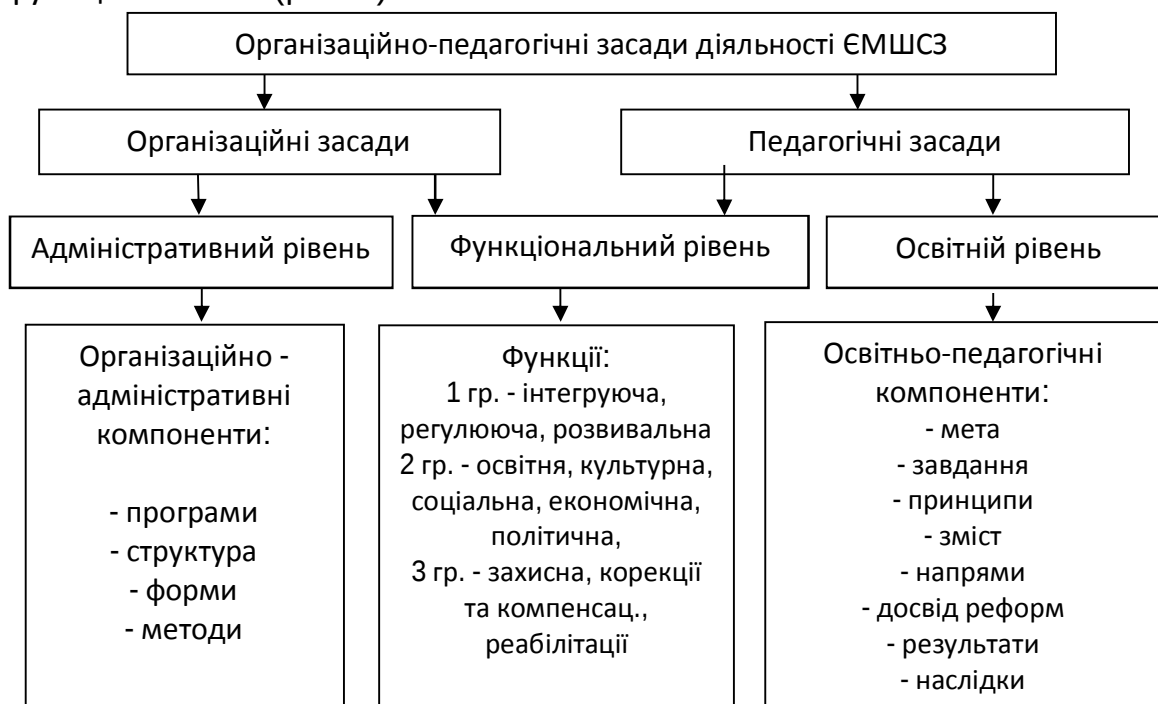
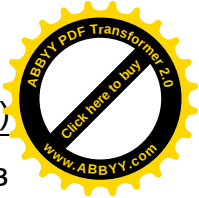
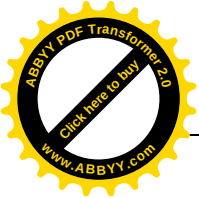


Рис. 2. Рівні організаційно-педагогічних засад діяльності Європейської мережі шкіл сприяння здоров'ю.



Для визначення організаційно-адміністративних компонентів діяльності ЄМШСЗ досліджуємо законодавчу базу, яка регламентує діяльність ЄМШСЗ та адміністративно-управлінські основи її функціонування: програми, структура, форми і методи та умови діяльності ЄМШСЗ.

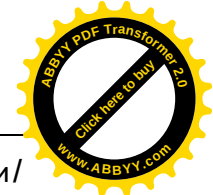
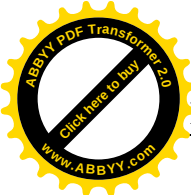
Освітньо-педагогічні компоненти розкриваємо як педагогічні цілі, завдання, принципи, зміст, напрями, результати і наслідки, досвід реформ. Освітньо-педагогічні засади охоплюють зміст освіти ЄМШСЗ, які ґрунтуються на таких критеріях: 1) узгодженість базової освіти з метою та завданнями діяльності ЄМШСЗ; 2) реалізація загально дидактичних принципів доступності, науковості, системності, наочності, зв'язку теорії з практикою тощо; 3) опора на принципи фундаменталізації та інтеграції базових знань; 4) забезпечення внутрішніх зв'язків між компонентами в ЄМШСЗ; 5) динамічність та гнучкість системи діяльності ЄМШСЗ.

На функціональному рівні розглядаємо функції діяльності ЄМШСЗ розуміємо реалізацію функцій ЄМШСЗ. Ділимо їх на три групи: 1) виховні (інтегруюча, регулююча, розвивальна); 2) головні функції школи (освітня, культурна, соціальна, економічна, політична); 3) інноваційні (захисну, корекції та компенсації, реабілітаційна).

Висновки. Отже, до організаційно-педагогічних засад діяльності ЄМШСЗ нами віднесено концептуальну, змістову, технологічну і результативну складові. Розглядаємо їх на трьох рівнях: адміністративний рівень, освітній рівень і функціональний рівень. У подальших дослідженнях планується виконати порівняльний аналіз діяльності Європейської мережі шкіл сприяння здоров'ю країн Східної Європи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ананьева Н. В. Організаційно-педагогічні засади діяльності полілінгвістичної гімназії: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 – «Загальна педагогіка та історія педагогіки»/ Н. В. Ананьева. – Київ, 2007. – 23 с.
2. Березівська Л. Д. Організаційно-педагогічні засади реформування шкільної освіти ув Україні у XX ст.: дис. на здобуття наук. ступеня доктора педагогічних наук: 13.00.01 / Березівська Лариса Дмитрівна. – К., 2009. – С. 5.
3. Ващенко Г. Загальні методи навчання: підручник для педагогів. – К. : Українська Видавнича Спілка, 1997. – 415 с.
4. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел – К.; Ірпінь : Перун, 2001 – С. 325.
5. Жданович Ю. М. Організаційно-педагогічні засади виховного процесу у скаутській організації пласт: дис. на здобуття наук. ступеня кандидата педагогічних наук: 13.00.07 / Жданович Юлія Миколаївна. – К., 2004. – С. 43.
6. Леонтьев А. А. Принцип коммуникативности и психологические основы интенсификации обучения иностранным языкам / А. А. Леонтьев // Русский язык за рубежом. – 1982. – № 4. – С. 48–53.
7. Науменко Ю. В. Здоровьесберегающая деятельность школы / Ю. В. Науменко// Педагогика. – 2005. – №6. – С. 37–44.



8. Протасова Н. Г. Принципи освіти / Н. Г. Протасова // Енциклопедія освіти / АПН України; головний ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 714.
9. Словник української мови: [у 11 т.]. / [наук. редкол.: І. К. Білодід [та ін.]. – К. : Наукова думка. – 1970-1980. – Т. 3. – С. 300–301.
10. Формування здорового способу життя молоді: стратегія для України. [О. Яременко, М. Комарова, П. Шатц, Л. Піндер та ін.]. – К.: Укр. ін-т соц. дослідж. – 2001. – 24 с.
11. Щербань І. Ю. Організаційно-педагогічні засади функціонування сільської школи у США: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 – «Загальна педагогіка та історія педагогіки»/ І.Ю.Щербань. – Суми, 2011. – 23 с.
12. Better schools through health: learning from practice. Case studies of practice presented during the third European Conference on Health Promoting Schools / [Goof Buijs, Aldona Jociūtė, Peter Paulus and Venka Simovska]. – Vilnius, Lithuania: «KRIVENTA», 15–17 June 2009. – 119 p.
13. First Conference of the European Network of Health Promoting Schools «The Health Promoting School – an investment in education, health and democracy» [Electronic resource] / Case study book. – Thessaloniki-Halkidiki, Greece, 1-5 May 1997. – 72 p. Access mode : <http://www.schoolsforhealth.eu/upload/CasestudybookFirstConferenceoftheENHPS.pdf>.
14. Models of Health Promoting Schools in Europe / [Mitko Cheshlarov, Miluse Havlínova, Jo Inchley and ather]; edited by Bjarne Bruun Jensen and Venka Simovska. [Electronic resource] – Copenhagen: IPC, 2002. – 81 p. – Access mode: <http://www.schoolsforhealth.eu/upload/ModelsofhealthpromotingschoolsinEurope.pdf>.
15. Report SHE assembly meeting & HEPS partner meeting [Electronic resource] – Egmond aan Zee, the Netherlands, 11–13 February 2009. – 40 p. – Access mode: http://www.hepseurope.eu/upload/Report_SHE_assembly_meeting_and%20HEPS_partnermeeting_2009.pdf

РЕЗЮМЕ

А. А. Беседина. Модель организации деятельности европейской сети школ содействия здоровью стран Восточной Европы.

В статье рассматриваются научные подходы к определению структуры организационно-педагогических принципов деятельности Европейской сети школ содействия здоровью стран Восточной Европы. Проанализированы разные модели школ содействия здоровью. Раскрыто содержание организационно-педагогических принципов деятельности Европейской сети школ содействия здоровью стран Восточной Европы.

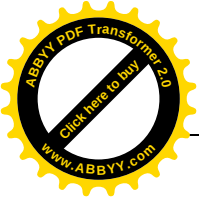
Ключевые слова: организационно-педагогические принципы, модель, школа содействия здоровью, Европейская сеть школ содействия здоровью.

SUMMARY

A. Besedina. A model of activities' organization of european schooling of influence to the health of eastern europe health.

The article covers scientific methods in identifying the structure of organizational-educational principles of European Network of Health Promoting Schools for Eastern Europe. Different health assistance school models were analized. The concept of organizational-educational principles of European Network of Health Promoting Schools for Eastern Europe is uncovered.

Key words: organizationally-pedagogical principles, mode, schools of assistance a health, European Network of Health Promoting Schools.



М. П. Вовк

Інститут педагогічної освіти
і освіти дорослих НАПН України

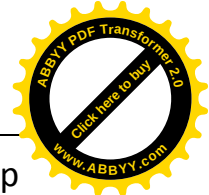
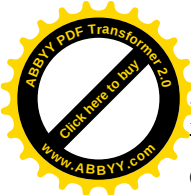
ДОСВІД ВИВЧЕННЯ ФОЛЬКЛОРНОЇ ТРАДИЦІЇ В УНІВЕРСИТЕТАХ АНГЛОМОВНИХ КРАЇН

У статті розглядаються провідні тенденції вивчення фольклорної традиції в університетах США та Англії. Аналізується досвід структурування змісту дисциплін культурологічно-фольклористичного спрямування та застосування практичних форм засвоєння фольклористичної інформації в умовах університетської освіти цих країн.

Ключові слова: фольклористика, фольклор, університетська освіта, США, Англія, фольклорне товариство.

Постановка проблеми. В умовах євроінтеграційної направленості трансформаційних процесів в українському освітньому просторі важливою тенденцією є вивчення зарубіжного досвіду підготовки фахівців в умовах університетської освіти. Адже лише синтетичне сприйняття, розуміння вітчизняних освітніх традицій, сформованих передусім у класичних університетах, та навчально-наукових досягнень світової вищої освіти створює підвалини для професійної підготовки майбутніх фахівців, адаптованих до жорстких конкурентних умов сьогодення, інтелектуально загартованих, аксіологічно спрямованих, творчо зорієнтованих, здатних до професійної самореалізації та саморозвитку протягом життя. Ця проблема особливо актуальна для фольклористики як науково-освітньої галузі, яка представлена у кількох вітчизняних університетських та академічних осередках (Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Львівський національний університет імені Івана Франка, Інститут мистецтвознавства, фольклористики та етнології імені М. Т. Рильського НАН України, Інститут народознавства НАН України та ін.). Водночас у більшості університетів (класичних і педагогічних) фольклористична підготовка передбачає засвоєння матеріалу одного-двох курсів чи спецкурсів (переважно «Усна народна творчість», «Література і фольклор»). Фольклористична підготовка фахівців, насамперед педагогів-словесників, потребує кардинальних трансформацій як у змістовому, так і у формальному вимірах. Саме тому маємо враховувати досвід вивчення фольклорної традиції, засвоєння фольклористичної інформації в університетах зарубіжжя, зокрема США та Англії.

Аналіз актуальних досліджень. На сьогодні в українській фольклористиці актуалізувався інтерес до проблем історії становлення



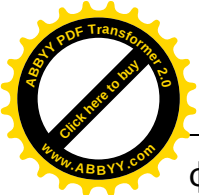
фольклористики як науково-освітньої галузі, про що свідчить спектр досліджень монографічного характеру, у яких аналізуються окремі теорії, концепції іноземних фольклористів, етнологів у контексті з'ясування їх значення для розвитку відповідних фольклористичних шкіл (М. Дмитренко [2], Я. Гарасим [1] та ін.). У «радянській» фольклористиці з'являлись поодинокі статті, присвячені аналізу специфіці дослідження фольклорної традиції в університетах зарубіжжя (О. Налепін [3]). Однак досвід вивчення фольклору у зарубіжних університетах, переважно у вимірах теорії світової фольклористики, аналізується фрагментарно у небагатьох опублікованих працях педагогів-фольклористів (С. Росовецький [4]) та у змісті навчальних курсів фольклористичного спрямування (Львівський та Київський національні університети).

Мета статті – узагальнити найважливіші змістові та методичні аспекти вивчення фольклорної традиції в університетах англomовних країн, зокрема США та Англії.

Виклад основного матеріалу. Початкове професійне осмислення фольклорної традиції у США пов'язане з діяльністю **Американського фольклорного товариства**, яке було організоване в Массачусетсі ще в 1888 р. колективом учених, музейних працівників і приватних осіб, зокрема за участю Марка Твена і президента США Рузерфорда Б. Хейса. Нині це професійна спілка, членами якої є відомі та молоді вчені-педагоги з антропології, фольклористики, етнології, культурології, які вивчають і обговорюють інформацію про фольклор усього світу. Товариство включає 2200 членів – учителів, науковців, бібліотекарів, фахівців сфери мистецтва і культури, які причетні до дослідження фольклорної традиції (не всі з них є громадянами США).

На сьогодні у спектр функціональних напрямів товариства включено: видання квартального часопису «Журнал американського фольклору», організація щорічної конференції (у жовтні), поповнення інформації власного сайту, проведення семінарів з метою професійного розвитку, підтримка роботи 6 комітетів та 30 секцій, співробітництво з іншими товариствами (наприклад, «Національним гуманітарним товариством»), номінування за досягнення у сфері вивчення фольклору, провідна роль у реалізації національних та міжнародних культурних проектів тощо [5]. Виконуючи функцію координатора культурологічно-фольклористичних досліджень, товариство синтезує домінуючі напрямки фольклористичних досліджень, які розробляються в умовах університетської підготовки.

У **Гарвардському університеті** дисципліни фольклористичного циклу входять у програму історичної та філологічної підготовки майбутніх



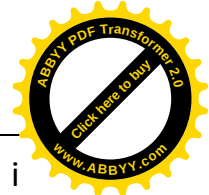
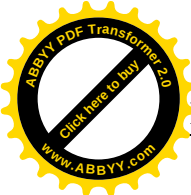
фахівців і мають достатньо диференційовану систему, яка базується на проблемних спецкурсах. На першому курсі студенти мають можливість вивчати курс *«Культура і вірування. Уявлення: традиційне і культурне вивчення. Введення у фольклор та міфологію»* (викладач Стефан А. Мітчел). Проблематика дисципліни зосереджена на вивченні основних форм фольклору (міфи, легенди, епічні твори, вірування, ритуали, святкування) і теоретичних засад їх аналізу, дослідженні проблем передачі національної, етнічної і культурної ідентичності крізь призму фольклору, його впливу на повсякденне життя, аналізі специфіки функціонування фольклору в межах соціальних, етнічних груп (від слов'янських епічних творів до відьомства Азії та Африки).

Курс «Фольклор і міфологія: герой і злочинець» (викладач Дебора Д. Форестер) викладається студентам старших курсів протягом одного семестру. Анотовано зміст курс передбачає вивчення сформованої традиції існування двох міфічних характерів, які наявні у творах усього світу. У змісті курсу аналізуються риси характеру і походження цих персонажів у декількох культурних контекстах, зіставляючи їх зі світовими образами на основі переважно усної творчості. Варто зазначити, що береться до уваги і сучасний контекст (мас-медіа).

Курс «Казки і фантастична література» (викладач Марія Татар) в межах одного семестру дозволяє простежити становлення казок і їх трансформацію від усної традиції до літературної дитячої культури і впливу на масову культуру. Розглядаються у змісті курсу питання: як впливають культурні міфи про невинність і спокусу, безжалісність і співчуття, гостинність і ворожнечу на людство, як фантастичні міфи (утопічні та ін.) забезпечують дітям створення віртуальних світів і сценаріїв. Досліджується творчість братів Грімм, Андерсена, Керрола, Баррі, Роулінг. До студентів, які бажають вивчати цей курс, висувуються достатньо високі вимоги, зокрема основне з них – найвища оцінка з літератури і мистецтва.

Курс «Американський фольклор. Рослини і люди» (викладач Ліза Т. Брукс) присвячений дослідженню складного зв'язку між рослинами і людьми в американському середовищі, в американських уявленнях, аналізуються літературні тексти, які представляють традиційні твори про рослини і людей, чия діяльність пов'язана з ними.

Курс «Читання і дослідження» (викладач Дебора Д. Форестер) викладається протягом двох семестрів. Правила вибору і роботи з матеріалами визначаються під час вивчення спеціалізованих тем (фольклор, міфологія, усне побутування текстів). Вивчати дисципліну



повинні ті студенти, які попередньо обрали курс «Введення у фольклор і міфологію». Курс призначений для студентів з метою проведення власного дослідження (крім дисертаційного). Студент повинен отримати дозвіл головного тьютора (методиста) і згоду викладача, який має стати керівником його дослідження.

Курс «Збирацька робота та етнографія у фольклорі» (викладач Дебора Д.Форестер) зосереджений на основних методах вивчення традицій: їх уявленнях, зборі та інтерпретації. Як етнографічні, так і теоретичні праці є матеріалом, на основі яких відбуваються дискусії та основна експериментальна робота під час виїзних проектів.

У змісті курсу *«Історія і теорія методології фольклору»* (викладач Джозеф Ф.Харріс) аналізуються етапи розвитку фольклору і міфології як дослідницьких галузей, особлива увага надається тим методологічним підходам, які є найбільш прийнятними у відповідних напрямках. Курс зосереджений на аналізі методів вивчення фольклору і міфології XIX–XX ст., а також на сучасній методології.

Курс «Тьюторські заняття для першокурсників» (викладається багатьма викладачами) передбачає протягом двох семестрів підготувати студентів до написання кваліфікаційних робіт, а також у подальшому – дисертацій.

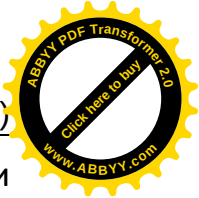
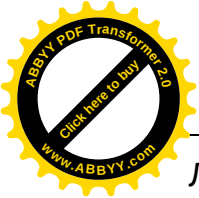
В межах курсу *«Втілення уявлень. Виразне тіло. Танець у культурному контексті»* (викладач Дебора Д.Форестер) здійснюється дослідження взаємозв'язку елементів танцю та рухів тіла з комунікаційними культурологічними знаннями танцівника та глядача.

Курс «Зв'язок усного і писемного» (викладач Ліза Т.Брукс) передбачає зіставлення усних і писемних творів, аналіз впливу одних на інші та дослідження проблеми переходу усного епосу в літературу. Також зосереджується увага на проблемі взаємовпливу творів різних культур.

«Героїчний епос Північної Європи» (викладач Стефан Мітчел) – фаховий курс, зміст якого складають твори народів Північної Європи та їх інтерпретацію.

Для успішного складання заліку з курсу «Фольклор і міфологія», до якого включені спецкурси, які аналізувались вище, рекомендовано відвідувати семінари з проблем традицій Апокаліпсису в різних культурах, ораторського мистецтва, а також з теорії і методики порівняння усних традицій, міфів в історії, вивчення релігій, тварин у релігії (Індія), вступу у світову міфологію [7].

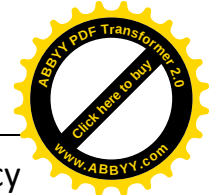
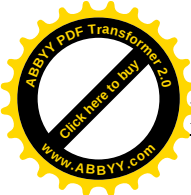
В Англії функціонує **Товариство фольклористів**, діяльність якого направлена на вивчення традиційної культури у всіх її формах. Створене в



Лондоні 1878 р., воно було однією з перших організацій, які досліджували фольклор усього світу. На думку його членів, «фольклор» – це об'ємне поняття, яке поєднує різні аспекти культури і традиції, а також номінує дисципліну, яка їх вивчає. Зацікавлення членів товариства, напрями дослідження різноманітні: музика, пісні, танці, розповіді, ремесла і види мистецтва, традиції та вірування, релігійні питання, традиційна народна кухня. Згідно з основними документами товариства його мета – проведення досліджень світового фольклору та широке висвітлення їх результатів, доступних для усіх зацікавлених цим явищем. З дня заснування товариство постійно публікує результати діяльності в періодичних та авторських виданнях. Тричі на рік друкується власний журнал «Фольклор» (його перший примірник датується 1889 р.). Інформація про наукові здобутки, крім останніх п'яти років, доступна в електронній формі на сайті: www.JStor.org. Протягом року тричі виходить бюлетень новин діяльності товариства. Проблематика монографічних досліджень, праць стосується різних аспектів фольклору, значна їх кількість написана у співавторстві з науковцями, які займаються подібними дослідженнями.

При товаристві функціонують велика бібліотека і архів, розташовані у приміщенні Лондонського університету. Ці зібрання є унікальними для вивчення фольклору і доступним як для членів товариства, так і для вчених різних країн. Значна кількість цих ресурсів відкрита для всіх бажаючих. Одним із напрямів діяльності товариства є організація конференцій, лекцій і семінарів в Лондоні та поза його межами. Зокрема з 1981 р. відбувається престижний лекторій, присвячений пам'яті доктора Катарини Бріггс, у якому беруть участь науковці зі світовим ім'ям. Щорічно за кращу книгу, присвячену фольклору, присуджується нагорода імені Катарини Бріггс. Премія Президента товариства надається кожного року за кращу студентську роботу на фольклористичну тематику [8].

В **Абердинському університеті** студентам гуманітарних спеціальностей викладається курс «Етнологія і фольклор» (його тривалість 12 місяців для денного вивчення і 24 місяця – вечірнього-заочного; викладач д-р Йан Руссел). Основна мета курсу – надання інформації про розвиток етнології і фольклору, про провідні підходи до вивчення домінуючих напрямів: матеріальної культури, традицій і вірувань, усного епосу, пісень, дитячого фольклору та ігор, спорту і форм дозвілдової діяльності. Незважаючи на те, що курс побудований на основі шотландського фольклорного матеріалу, він дозволяє продемонструвати, як концепція етнології і фольклору може бути застосована для аналізу



важливих аспектів сучасного суспільства. Випускники цього курсу володіють ґрунтовними знаннями у напрямі концепцій, навичок, методології етнології і фольклору, яких достатньо для проведення докторських досліджень.

Це єдиний курс у Великій Британії, який розроблений для підготовки кандидатів до написання докторської роботи з етнології і фольклору з шотландської тематики північно-східного та північного регіону.

Курс складається з трьох блоків:

I. Блок – направлений на вивчення історії і розвитку етнології і фольклору у взаємозв'язку з основними жанрами і сучасними проблемними питаннями, такими як: рефлексія, самосвідомість, етика і рід, а також спрямований на практичне дослідження шотландського соціуму на основі засвоєного теоретичного матеріалу. Дослідженню підлягають такі питання, як: культурні зміни і стабільність, розвиток мови, еміграція та імміграція, винаходи шотландців тощо.

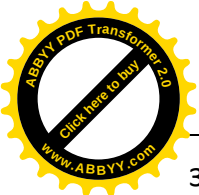
II. Блок – це практичні дослідження у виїзних умовах, збір, обробка, архівування та узгодження матеріалів.

III Блок – практична дослідницька, аналітична робота, яка має бути синтезована у формі дисертаційного дослідження (не менше 20 тис. слів).

Засвоєння перших двох блоків перевіряється шляхом написання значної кількості творів (3), проведенням презентацій (2) та іспитів (2). Відвідування занять також впливає на підсумкову оцінку. Оцінювання виконання завдань третього блоку відбувається безпосередньо після публічного захисту дисертаційної роботи [6].

При **Кембриджському університеті** функціонує музей археології та антропології, при якому реалізується ряд науково-дослідницьких напрямів, присвячених культурі, легендам, музиці і хореографічному мистецтву регіонів Великої Британії (Шотландії, Уельсу та Ірландії), що знаходить своє практичне втілення в засобах масової інформації і сучасній масовій культурі (ельфи, хоббіти, гноми, карлики – ряд відомих фільмів типу «Володар кілець» до ансамблю національних ірландських танців).

Про розвиток фольклористичних досліджень на базі Кембриджського університету свідчать ряд фактів. У 2009 р. на національній конференції, присвяченій легендам і казкам, після виступу її королівської величності Аши Декхан Вангчук професор університету Стів Еванс презентував доповідь на тему «Вплив культурного фольклору на національні цінності». Його колега професор Ейтне Галчобхейр представив результати дослідження ірландського фольклору, зокрема зауважив, що Ірландія володіє однією



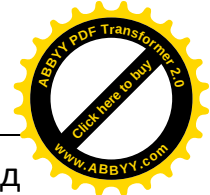
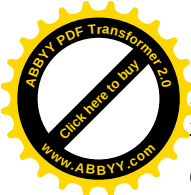
з найбагатших колекцій фольклору у світі. Збиралась вона протягом 1935–1971 рр. і нараховує більше півмільйона рукописних сторінок і тисячі аудіозаписів. Ця унікальна колекція збиралась як професійними вченими, так і пересічними мешканцями, студентами, дітьми і налічує матеріали, присвячені різним місцевостям, їх назвам, традиціям, лікуванню рослинами, різним видам мистецтвам і місцевим діалектам.

В університеті спостерігається тенденція міждисциплінарного вивчення фольклорної традиції. Наприклад, Др. Кен МакНамарра, директор музею природничих наук, проводить паралельні дослідження у сфері палеобіології (розділ біології, що досліджує походження, еволюцію і спосіб життя тварин і рослин, які вимерли), міфології і фольклору.

Загалом у Кембриджі діє Міжнародне товариство прикладного дослідження фольклору – професійна організація, яка вивчає фольклор, його жанри і види у зв'язку з іншими культурними сферами [10].

В **Оксфордському університеті** з 1948 р. діє Фольклорне товариство Оксфорда і його околиць, діяльність якого переважно спрямована на зібрання, записування та вивчення регіонального фольклору, англійського фольклору загалом та фольклору світу. Перший курс лекцій членами товариства був прочитаний 1948 р. у музеї Оксфордського університету. В цей же час через окремі суперечності з Лондонським товариством Оксфордське товариство відділилось і до сьогодні діє відокремлено як самостійна одиниця.

У процесі професійної підготовки, переважно філологів та істориків, діє система вільного вибору проблемних курсів і спецкурсів філологічно-фольклористичного, етнологічного спрямування, які структуруються на основі інтеграційних зв'язків з іншими галузями культури, науковими сферами. Наприклад, дисципліна на вибір – «Народна романтика: огляд фольклору з 1760 р. по 1914 р.». Зміст курсу базується на загальних культурно-мистецьких чинниках окресленого періоду. В анотації дисципліни окреслюються провідні фактори розвитку фольклору. Зокрема наприкінці XVIII ст. Європа відкрила для себе потенціал усної культури, що було пов'язано з розквітом епохи Просвітництва та зацікавленістю традицією, так як вчені, філософи шукали обґрунтування культурної і політичної революції, які б поставили людину на чолі всього. З метою краще пізнати людину був спродукований посилений інтерес до фольклору. Тому народна культура стала об'єктом натхнення для письменників, художників і музикантів та сприяла розвитку культурного руху від романтизму до модернізму. Це призвело до створення ряду профільних музеїв і товариств. Таким чином, концепція народного та пропаганда «плебейської» культури отримала поштовх до розвитку завдяки політичній



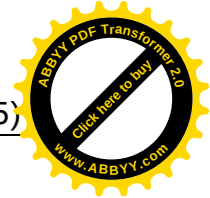
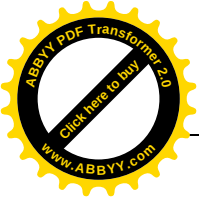
ситуації. Фольклор відтворював інтелектуальні часові зміни, які відбулись від давнини, які трансформувались у період романтизму і Позитивізму перед тим, як в XIX ст. відобразити несприйняття позитивістських та ірраціональних течій. Студенти, які засвоюють матеріал даного курсу, мають можливість вивчати досягнення відомих мислителів, які здійснили фундаментальний вплив на розвиток теорії і практики науки про фольклору. Зокрема значна увага приділяється аналізу поглядів братів Грімм, Норвезьким казкам і сагам тощо, а також досліджується вплив подібних проблемних аспектів на літературну творчість Ібсена, Сибеліуса, Стравинського та ін. Важливим аспектом курсу є вивчення фольклору крізь призму взаємозв'язку з іншими сферами: філологією, антропологією, психологією [9].

Висновки. Таким чином, аналіз домінуючих тенденцій вивчення фольклорної традиції в університетах англomовних країн, дослідження змістового наповнення дисциплін фольклористичного циклу та характеристика провідних форм фольклористичних студій засвідчує міждисциплінарний підхід викладачів-педагогів зарубіжжя до осмислення фольклористичної інформації, традиційного пласту культури. Фольклор в умовах університетської освіти зарубіжних країн, зокрема США та Англії, аналізується, інтерпретується, систематизується, структурується у контексті культурологічних теорій, антропологічних теорій, психоаналітичних підходів, естетичних категорій, що визначає його цілісну сутність як «животворчого» джерела, вічного початку культурного розвитку. Відповідно особистість – майбутній фахівець, долучаючись до такого поліаспектного аналізу народної творчості, стає безпосереднім її ретранслятором у соціумі, професійним фольклористом, що здатен до саморозвитку, професійного удосконалення у певному етнічному культурному середовищі, а також у глобалізованому світі, який акумулює традиційні культурні стереотипи, етнічне розмаїття культур.

Водночас подальшого розвитку потребує питання змісту і форм вивчення фольклору у слов'янському освітньому середовищі, що передбачає розгляд провідних напрямів фольклористичних досліджень, освітніх програм, наукових шкіл в університетах Росії, Польщі тощо.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гарасим Я. Нариси до історії української фольклористики: навч. посіб. / Ярослав Гарасим. – К. : Знання, 2009. – 301 с.
2. Дмитренко М. Українська фольклористика другої половини XIX століття: школи, постаті, проблеми / М. Дмитренко. – К.: Вид-во «Сталь», 2004. – 384 с.
3. Налепин А.Л. Изучение и преподавание русского фольклора в университетах Великобритании и США / А.Л. Налепин // Советская этнография. – 1981. – №4. – С. 130-142.
4. Росовецький С. К. Український фольклор у теоретичному висвітленні: підр. / С. К. Росовецький. – К. : Вид.-полігр. Центр «Київський університет», 2008. – 623 с.



5. The American Folklore Society // Режим доступу 5.06.2012:
<http://www.afsnet.org/?page=AboutAFS>.
6. The University of Aberdeen // Режим доступу 10.06.2012:
<http://www.abdn.ac.uk/>.
7. The Harvard University. – Режим доступу 8.08.2012:
http://web.me.com/folkmyth/Folk_%26_Myth/Courses.html.
8. The Folklore Society (FLS) // Режим доступу 9.08.2012:
<http://www.folklore-society.com/aboutus/index.asp>.
9. The University of Oxford // Режим доступу 13.08.2012:
<http://www.ox.ac.uk/>.
10. The University of Cambridge // Режим доступу 18.08.2012:
<http://www.cam.ac.uk/>.

РЕЗЮМЕ

М. П. Вовк. Опыт изучения фольклорной традиции в университетах англоязычных странах

В статье рассматриваются доминирующие тенденции изучения фольклорной традиции в университетах США и Англии. Анализируется опыт структурирования содержания дисциплин культурологическо-фольклористического направления и использования практических форм изучения фольклористической информации в условиях университетского образования этих стран.

Ключевые слова: фольклористика, фольклор, университетское образование, США, Англия, фольклорное сообщество.

SUMMARY

M. Vovk. Experience of learning of folk tradition at the universities of english speaking countries.

The principal tendencies of folklore tradition studies in universities of the USA and England are considered in the article. Experience of folk art and culturological disciplines content structuring and using practical forms of mastering folk art information in conditions of university education of these countries are analyzed.

Key words: folk art deciplines, folk-lore, university education, the USA, England, folk-lore society.

УДК 373.21«71»(73)

Н. І. Мельник

Київський університет імені Бориса Грінченка

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ У США ТА НІМЕЧЧИНІ ЯК УМОВА ТВОРЧОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті досліджено проблему формування професійної компетентності майбутніх фахівців дошкільної освіти у США та Німеччині; проаналізовано підходи до організації професійної підготовки педагогів; визначено компоненти професійної компетентності, які визначені провідними американськими та німецькими науковцями; обґрунтовано умови творчої самореалізації майбутніх працівників дошкільної освіти на основі врахування передового педагогічного досвіду розвинутих країн світу.

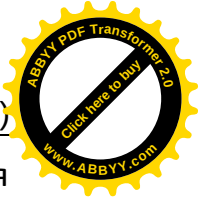
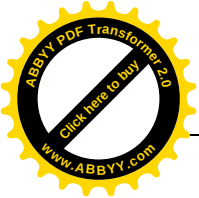
Ключові слова: формування професійної компетентності, умови творчої самореалізації, професійна підготовка фахівців дошкільної освіти.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку української держави характеризується духовним, економічним, політичним, та культурним процесами у соціальному просторі. Ці процеси значною мірою залежать від освітнього рівня його громадян, який починається формуватись з дошкільних років, що в свою чергу впливає на актуалізації проблеми формування творчого розвитку майбутніх фахівців дошкільної освіти. У державних документах по дошкільній освіті таких як Державна програма «Освіта» (Україна XXI століття), Національна Доктрина розвитку освіти України у XXI столітті (2001), Закон України «Про дошкільну освіту» (2001), Базовий компонент дошкільної освіти наголошено, що основними завданнями дошкільної освіти є організація спрямованості на гармонійний та різнобічний розвиток особистості, формування у неї цілісної картини світу. Необхідною умовою успішної реалізації поставлених завдань є не тільки якісна професійна підготовки майбутніх працівників дошкільної галузі, але й, насамперед формування їхньої професійної компетентності, формування у них прагнення до творчого підходу в організації освітнього процесу дошкільних навчальних закладів.

Аналіз актуальних досліджень. Особливості професійної підготовки майбутніх спеціалістів дошкільної освіти вивчалися у дослідженнях Л. В. Артемової, А. Богуш, Г. Бєленької, Н. Грами, І. Дичківської, Н. Ємельянової, Л. Загородньої, Н. Ковальової, Т. Котик, Н. Лисенко, О. Поліщук, Т. Поніманської, Т. Танько, О. Федій та інші. Науковцями визначено теоретико-методологічні засади підготовки майбутніх спеціалістів дошкільної освіти у сучасних умовах, доведено, що сутністю професійно-педагогічної підготовки є система змістовно-педагогічних та організаційно-методичних заходів, спрямованих на забезпечення готовності майбутнього педагога до педагогічної діяльності.

Наявність чисельних досліджень з проблеми формування у студентів дошкільних спеціальностей творчої самореалізації в умовах компетентнісного підходу засвідчив про необхідність обґрунтування умов, які сприяють професійній творчій самореалізації. В контексті зазначеного важливим є також передовий педагогічний досвід США та Німеччини, вищі системи освіти яких перебувають на лідерських позиціях і які уже мають успішну практику творчої самореалізації працівників дошкільної освіти через сформованість професійної компетентності.

Мета статті – дослідити умови творчої самореалізації майбутніх фахівців дошкільної освіти в контексті компетентнісної парадигми підготовки педагогічних кадрів з урахуванням педагогічного досвіду розвинутих країн світу.



Для розв'язання поставленої мети постає необхідність вирішення таких **завдань**: проаналізувати актуальність формування професійної компетентності у працях сучасних вітчизняних, американських та німецьких дослідників; виокремити провідні компетенції, на які покликаються зарубіжні науковці та визначити умови формування творчої самореалізації майбутніх фахівців дошкільної освіти з урахуваннями американського та німецького досвіду організації освітнього процесу у вищих навчальних закладах.

Виклад основного матеріалу. Усталеним є підхід відповідно до якого метою і результатом професійної підготовки у ВНЗ є готовність до педагогічної діяльності. Однак, сучасна наука характеризується зростанням інтересу до теоретичного обґрунтування і теоретичного формування професійної компетентності майбутніх фахівців. Компетентність у системі педагогічної освіти є предметом наукового розгляду багатьох науковців: І. Беха, С. Гончаренка, І. Зимньої, Н. Кузьміної, А. Маркової, Л. Мітіної, В. Сластьоніна, А. Хуторського та інших. Питання підготовки майбутніх спеціалістів дошкільної освіти на засадах компетентнісного підходу висвітлюються у працях А. Богуш, Г. Беленької, О. Богінч, В. Нестеренко, Т. Танько та інших.

Зазначимо, що ґрунтовно та комплексно проблему формування професійної компетентності сучасних вихователів дошкільної освіти розкрито в працях Г. В. Беленької, яка визначає професійну компетентність як «професійну підготовленість і здатність суб'єкта праці до виконання завдань і обов'язків повсякденної діяльності. Вона обумовлена когнітивним та діяльнісним компонентами підготовки фахівця, виступає мірою і основним критерієм визначення його відповідності умовам праці» [1, с. 35].

Аналіз досліджень дозволив сформулювати таке тлумачення поняття «професійної компетентності»: *професійна компетентність* – це складне утворення, що вміщує комплекс знань, умінь, властивостей і якостей особистості, що забезпечують варіативність, оптимальність та ефективність побудови певного виробничого процесу. Якщо ж звертатися до визначень американських та німецьких науковців, то багато в чому вони суголосні з визначеннями запропонованими українськими дослідниками.

Важливу роль у окресленні вимог до професійної компетентності у США відіграють національні, загальнодержавні організації та установи, які розробляють *Стандарти педагогічної освіти* та *вимоги до професійної компетентності вихователя*. Важливо зазначити, що кожна з організацій встановлює свої вимоги до вихователів, на які повинні орієнтуватися і які повинні враховувати всі штати країни при формуванні регіональних вимог до

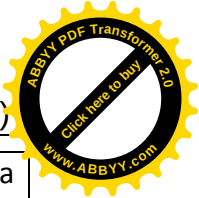
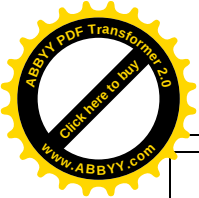
професійної підготовки кадрів дошкільної освіти [5]. Для дослідження особливий інтерес становлять організації, що формують *вимоги до професійної компетентності вихователя та стандарти професійної підготовки кадрів дошкільної освіти*. До них належать: Освітній центр дошкільної освіти (Early Childhood Learning and Knowledge Center), Національна академія програм дошкільної освіти (National Academy of Early Childhood Programs), Національна асоціація освіти дітей (NAEYC), Національна асоціація спеціалістів дошкільної освіти (NAECS/SDE). Проаналізуємо вимоги, що встановлюються зазначеними організаціями [2, с. 135].

На підставі узагальнень та результатів досліджень американських педагогів нами виокремлено професійно-педагогічні компетентності вихователя: педагогічно-методична, інформаційно-комунікаційна, загальнонаукова та психологічна (табл. 1)

Таблиця 1

Професійна компетентність американського вихователя

Компетентність вихователя	Характеристика	
Педагогічно-методична	Вихователь володіє предметно-методичними компетентностями під час організації освітнього процесу у дошкільному закладі, вміє цілеспрямовано вдосконалювати їх. Ця компетентність передбачає удосконалення педагогічної майстерності упродовж життя.	
Інформаційно-комунікаційна	Вміння вихователя орієнтуватися в потоці інформації, вміння працювати з різними видами інформації, знаходити необхідний матеріал, класифікувати його, узагальнювати, критично сприймати, на основі здобутих знань вирішувати інформаційну проблему, пов'язану з професійною діяльністю. Ця компетентність включає: загальну інформаційну, діагностичну та предметно орієнтовану компетентності.	Загальна інформаційна компетентність: передбачає уміння: (1) створювати документи, таблиці, малюнки, комп'ютерні презентації, діаграми, графічні об'єкти; (2) використовувати інтернет, організовувати телеконференції, користуватися інтерактивними дошками тощо; (3) здійснювати власні електронні розробки.
		Діагностична: здатність вихователя здійснювати моніторинг, діагностувати, прогнозувати свою та дитячу діяльності.
		Предметно орієнтована: здатність вихователя використовувати: готові програми дошкільної освіти; демонстраційні програми; психолого-педагогічну літературу; електронні засоби навчання дітей тощо.
Загально-наукова	Здатність вихователя отримувати необхідну інформацію щодо наукових відкриттів, відстежувати нові розробки вчених щодо методів та підходів у навчанні та вихованні дітей дошкільного віку, прогнозувати можливості їхнього застосування в освітньому процесі дошкільних установ та роботі вихователів, розробляти свої педагогічні	



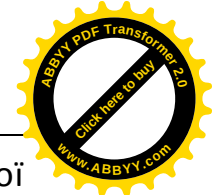
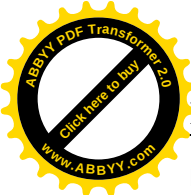
	новації та доповідати про них на методичних засіданнях та конференціях, володіти теоретичними та методичними знаннями щодо особливостей навчання дітей тощо.
Психологічна	Вихователь здатний здійснювати особистісно орієнтований підхід в освітньому процесі дошкільного навчального закладу, стимулювати пізнавальний інтерес у дітей, створювати творчу атмосферу під час пізнавальної діяльності, розв'язувати конфлікти у групі, консультувати дітей та їхніх батьків з приводу освіти, толерантно та з повагою ставитися до всіх учасників освітнього процесу (дітей, батьків, колег), формувати довірливі відносини з дітьми, допомагати їм у самоорганізації, визнавати і поважати думки дітей, вміти емоційно контролювати себе тощо.
Загально-культурна	Вихователь знає та володіє національною та світовою спадщиною, культурою міжособистісних стосунків, дотримується принципів толерантності.

Джерело: систематизовано автором [2, с. 140].

Сьогодні у зв'язку із процесами інтеграції, технізації та інформатизації суспільства в дошкільній педагогіці США ведуться дискусії щодо професії вихователя [6, с. 399]. Спостерігається тенденція до збільшення кількості навчального часу на професійні дисципліни. Кількість годин на профільні дисципліни в університетах США значно перевищує кількість годин, що передбачені навчальними планами університетів України (4058 годин у США – проти 3834 годин в Україні); професійне спрямування всіх курсів, які викладаються у ВНЗ, мають максимальне спрямування на підготовку майбутніх вихователів до навчання та виховання дітей дошкільного віку (при цьому у змісті освітніх програм при підготовці вихователя відображається як теоретичний аспект, так і практичний досвід; спостерігається збільшення терміну практики студентів педагогічних ВНЗ у дошкільних закладах, що забезпечує високу якість надання освітніх послуг у сфері дошкільної освіти [3].

Отже, професійну компетентність американських вихователів можна охарактеризувати як єдність чотирьох складових: когнітивної (педагогічні та спеціальні предметні знання, здатність проектувати свій подальший професійний розвиток); операційно-технологічної (володіння методами навчання та виховання дітей дошкільного віку, педагогічними технологіями, способами педагогічної взаємодії); особистісної (етичні і соціальні позиції й установки, відповідальність за результати своєї діяльності); індивідуальної (володіння прийомами самореалізації, саморозвитку, готовність до професійного зростання, самоорганізація).

У Німеччині провідний сучасний науковець К. Хольц серед інших компетентностей виокремлює також і «екологічну компетентність», яка, за



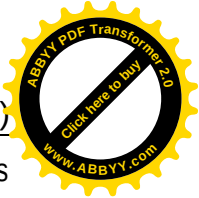
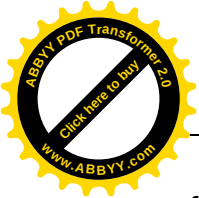
його потрактуванням передбачає вміння майбутнього фахівця дошкільної освіти і педагога в цілому організовувати, створювати таке середовище, яке сприяло б повноцінному гармонійному розвитку особистості незалежно від соціального статусу, гендерної, національної, релігійної приналежності. Таким чином реалізується не тільки завдання формування комплексної професійної педагогічної компетентності, але й завдання з реалізації інклюзивної парадигми освіти, а також формування у студентів прагнення до творчого підходу організації освітнього процесу [4, с. 21].

Висновки. Ґрунтовний аналіз підходів до організації освітнього процесу у вищих навчальних закладах США та Німеччини засвідчив, що умовами успішної творчої самореалізації майбутніх фахівців дошкільної сфери є комплексний підхід до формування професійної компетентності педагогів, яка передбачає не тільки оволодіння дисциплін професійного циклу, але й знання сучасних концепцій дошкільної освіти, а саме компетентнісного, особи стіно-орієнтованого та діяльнісного підходів до організації освітнього процесу в дошкільних установах та вміння реалізовувати ці знання на практиці, творчо поєднуючи та взаємоорганізовуючи їх.

Здійснений аналіз хоча розкриває особливості професійної підготовки фахівців дошкільної освіти за кордоном, проте не вичерпує всіх аспектів. З огляду на це **перспективою подальших розвідок у даному напрямі** є дослідження особливостей форм організації освітнього процесу в американських та німецьких вищих навчальних закладах, які забезпечують формування творчого професійного зростання майбутніх спеціалістів дошкільної галузі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Беленька Г. В. Формування професійної компетентності сучасного вихователя дошкільного навчального закладу : моногр. / Г. В. Беленька. – К. : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2011. – 332 с.
2. Мельник Н. І. Розвиток дошкільної освіти у США: дис. ... канд. пед. наук. : 13.00.08 / Мельник Наталія Іванівна – Черкаси 2011. – 327 с.
3. Center for Career Development in Early Care and Education. [Електронний ресурс]: «Child Care Licensing: Qualifications and Training for Roles in Child Care Centers and Family Child Care Homes: 2000 SUMMARY Sheet». – Режим доступу: www.nccic.org/cctopics/cclicensing00.pdf.
4. Holts K. Tolerance and values in German society / K. Holts // Людські цінності і толерантність у сучасному світі: міжконтинентальний діалог інтелектуалів: матер. Міжнарод. наук.-практ. конф., (16 листоп., м. Київ) / М-во освіти і науки, молоді та спорту України, Київ. ун-т ім. Б. Грінченка [та ін.] ; за заг. ред. В. О. Огнев'юка [редкол.: В. О. Огнев'юк, Л. Л. Хоружа, С. О. Сисоева, Н. М. Віннікова]. – К. : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2011 – С. 18–22.
5. Horm-Wingerd D. Eager to Learn, Bowman et all / D. Horm-Wingerd, M. Hyson, N. Karp // New Teachers for a New Century. – National Institute on Early Childhood Development and Education. – Washington, D.C.: U.S. Department of Education. – 2000. – 24 p.



6. Howes C. Teacher characteristics and effective teaching in child care: Findings from the National Child Care Staffing study / C. Howes, M. Whitebook, D. Phillips // Creating a Qualified Preschool Teaching Workforce: [Child & Youth Care Forum]. – 1992. – Part I. – № 21. – P. 399–414.

РЕЗЮМЕ

Н. И. Мельник. Формирование профессиональной компетентности будущих специалистов дошкольного образования в США и Германии как условие творческой самореализации в профессиональной деятельности.

В статье изучено проблему формирования профессиональной компетентности будущих специалистов дошкольного образования в США и Германии; проанализировано подходы к организации профессиональной подготовки педагогов; дифференцировано компоненты профессиональной компетентности будущих работников дошкольного образования, которые определены ведущими американскими и германскими учеными; обосновано условия творческой самореализации будущих специалистов дошкольного образования в практической профессиональной деятельности с учетом передового педагогического опыта развитых стран мира.

Ключевые слова: формирования профессиональной компетентности, условия творческой самореализации, профессиональная подготовка специалистов дошкольного образования.

SUMMARY

N. Melnyk. Preschool teacher's professional competency formation in USA and Germany as the main condition of creative self-realization in the professional activity.

The problem of Preschool teacher's professional competency formation in USA and Germany is analyzed in the article. Different approaches to the process of professional teachers' preparation organization are analysed by the author; components of future preschool teachers' professional competency that proved by American and German scientists are distinguished in the issue; conditions of creative self-realization in the process of professional activity are argued in the given article.

Key words: professional competency formation, conditions of creative self-realization, Preschool teacher's professional preparation.

УДК 378.461:37.015(477)

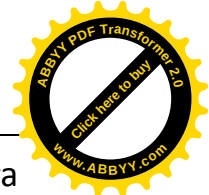
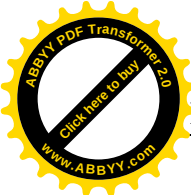
Л. І. Орехова

Південноукраїнський національний педагогічний
університет імені К. Д. Ушинського, (м.Одеса)

МОВЛЕННЄВА КУЛЬТУРА ЯК ВАЖЛИВИЙ ЧИННИК ТВОРЧОГО РОЗВИТКУ ПЕДАГОГА У ДОСЛІДЖЕННЯХ ВІТЧИЗНЯНИХ ЛІНГВОДИДАКТІВ КІНЦЯ ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТОЛІТТЯ

У статті розглядається модель мовнотворчої особистості вчителя в дослідженнях вітчизняних лінгводидактів. Зважаючи на публічність педагогічної професії, учитель школи й викладач вищого навчального закладу є носіями елітарної мовленнєвої культури, яка повинна бути зразком для учнів і мовленнєвим ідеалом у їх самостійній мовленнєвотворчій діяльності.

Ключові слова: мовленнєва культура, творчий розвиток педагога, риторична особистість, творча самореалізація, педагогічний досвід.

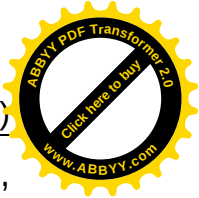
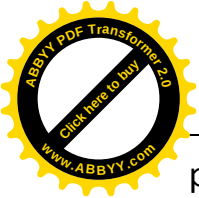


Постановка проблеми. Модернізація різних галузей освіти та інтеграція України у світову систему вищої освіти зажадали переосмислення основних напрямів професійної підготовки педагогічних кадрів. На цей час пріоритетним напрямком в освіті стає розвиток і виховання творчої особистості, здатної до самореалізації у швидко мінливих соціально-економічних умовах.

З погляду має бути орієнтовано на творчу самореалізацію особистості. Ця вимога цілком закономірна, оскільки самореалізація є внутрішньою умовою, рушійною силою й мотивом здійснення предметних і соціальних перетворень людини. Таким чином, головною метою освіти стає формування професійно і соціально компетентної особистості, здатної до творчості і самовизначення в умовах мінливого світу, що володіє розвиненим почуттям відповідальності й прагнення до творення. Основною метою державної політики в галузі вищої освіти є створення умов для розвитку висококультурної особистості та творчої самореалізації кожного громадянина України, оновлення змісту освіти й організації навчально-виховного процесу відповідно до європейських і світових стандартів. Саме тому посилюються вимоги до викладача вищого навчального закладу, який відіграє провідну роль у реалізації актуальних завдань освітньої сфери.

Сучасна система підготовки викладачів орієнтована виключно на розвиток професійних умінь і навичок. Поза увагою залишається формування педагогічної культури майбутніх викладачів вищого навчального закладу. Педагогічна культура є частиною загальнолюдської культури. У ній найбільш повно відображені духовні та матеріальні цінності освіти й виховання, способи творчої педагогічної діяльності, необхідні для здійснення освітньо-виховного процесу. Отже, реальні потреби вищої й загальноосвітньої школи зумовлюють підвищення інтересу науковців до проблеми педагогічної культури.

Аналіз актуальних досліджень. В історико-педагогічній, періодичній та публіцистичній літературі цю тему розкрито відомими педагогами і громадськими діячами як того часу, так і сучасності. У методологічній основі вивчали педагогічні проблеми В. П. Зінченко, І. Ф. Ісаєв, В. А. Караковський, О. Сухомлинська та ін; концепції професійно-педагогічної культури – Е. Т. Ардашірова, В. Л. Бенін, Є. Н. Шиянов, яка визначає ідею суб'єктивного розвитку особистості вчителя в процесі творчої самореалізації індивідуально-психологічних, інтелектуальних сил і здібностей як провідного напрямку психолого-педагогічних досліджень; у культурологічному – значний внесок у



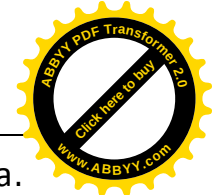
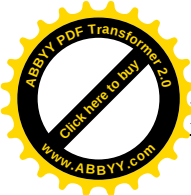
розробку культурологічного підходу в педагогіці внесли Є. В. Бондаревська, І. Ф. Ісаєв, В. А. Сластьонін, та ін; у діалогічному, в основі якого закладені теорії педагогічного спілкування видатних вітчизняних педагогів І. Огієнка, С. Русової, К. Д. Ушинського, М. О. Корфа, М. М. Бекетова, С. І. Миропольського, М. І. Павлика, І. Я. Франка, А. С. Макаренка, В. Сухомлинського; дослідження різних видів спілкування і «суб'єкт-суб'єктних» відносин у процесі навчання як необхідної умови самореалізації педагога (І. А. Зимня, Є. І. Ільїн, М. С. Каган, Ю. В. Сенько та ін); індивідуально-творчому, що розробляється В.І. Андрєєвим, В.І. Загвязінським.

У сучасній літературі, присвяченій педагогіці вищої школи, значна частина публікацій стосується проблем педагогічної культури в цілому, і значно менше уваги приділяється проблемі мовленнєвої культури педагога.

Мета статті – проаналізувати дослідження вітчизняних лінгводидактів кінця XIX – поч. XX століть, що стосуються формування мовленнєвої культури, творчого розвитку педагога вищої школи, студента як майбутнього педагога, і можливі шляхи їх вирішення у

Виклад основного матеріалу. Потреба у формуванні ідеалу вчителя-ритора й підготовці його сьогодні у вищих навчальних закладах пояснюється багатьма причинами як суспільного, державного характеру, так і вузькопрофесійного. По-перше, тим, що «в українському суспільстві нині поширюється сучасний американський риторичний ідеал, чужий слов'янській культурі, зокрема українській, яка завжди мала міцні традиції успадкування еллінської античної культури»[3]. По-друге, українське суспільство не звільнилося й від тоталітарного риторичного ідеалу. По-третє, низьким загальним рівнем мовленнєвої культури в суспільстві. По-четверте, зразок мовлення й мовленнєвої поведінки педагога повинен забезпечити його вихованця і гарними знаннями, і вмінням поводитися в суспільстві.

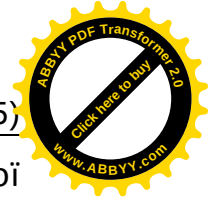
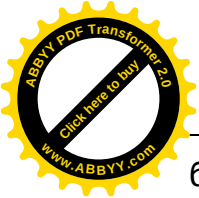
Велика увага має приділятися вивченню рідної мови. Не втратили актуальності сьогодні думки І. Огієнка щодо мовної освіти педагога: «Кожний учитель – якого б фаху він не був – мусить досконало знати свою соборну літературну мову й вимову та соборний правопис. Не вільно вчителю виправдувати свого незнання рідної мови нефаховістю» [1, с. 130]. Виправданою і в сучасній освітній системі є вимога до викладачів усіх предметів «говорити тільки взірцевою рідною літературною мовою й вимовою, щоб власним прикладом впливати на учнів і на оточення, ... і завжди звертати пильну увагу, щоб на їхніх годинах панувала чиста літературна мова». Подібні вимоги сприяють формуванню мовної культури студентів.



Педагог вищої школи є включеним в соціальну структуру суспільства. Його роль у формуванні свідомого громадянина, гармонійної особистості є надзвичайно великою. Хоча особистість значною мірою формується у школі, проте в процесі навчання у вищому навчальному закладі людина здатна трансформувати свою особистість, прагнути до самовдосконалення і розширення власного світогляду.

Актуальними на наш час є ідеї видатного педагога Софії Русової, її три аспекти у націоналізації школи: народна словесність, мистецька й музична творчість. Слово народне, народні мистецькі вироби, спів – усе це «дає психічне задоволення учням, сприяє вільному розвитку їх духовних сил» [3, с. 295]. Підвалинами націоналізації школи Русова вважає націоналізацію самих засобів навчання й виховання: рідна мова викладу і зміна програм тих предметів, «які дають найбільш громадської національної свідомості – історію і географію рідного краю і народне мистецтво – музика, співи, орнамент» [3, с. 296]. Власне, як бачимо, йдеться про українізацію змісту освіти, що актуально сьогодні також. І ще один аспект – «гармонійне освітлення всього рідного оточення учнів, щоб вони якомога краще вчилися свідомо ставитися і до природи своєї місцевості, і до своєї історичної минувшини» [3, с. 296]. А що ця любов до свого краю дасть? Русова відповідає таким чином: «Навчаючись любити і свідомо ставитися до свого люду, до свого краю, ми разом з цим навчаємося шанувати і других людей, що живуть поруч з нами, закладати з ними певні товариські зносини. Культурно, педагогічно поставлена національна школа ніколи не приводить ані до обмеженого безпросвітнього шовінізму, ані до людоджерства. Вона викликає свідоме відношення і до своєї людності, і до чужих, вона пробуджує зацікавлення в учнях і це зацікавлення тягне їх знати щодалі ширший обрій, ставати свідомими діячами у всесвітньому культурному житті всіх народів-братів» [3, с. 296]. Або такі слова: «...вільна національна школа для виховання вільної, свідомої, дужої нації» [3, с. 297].

А в статті «Нова школа», що була надрукована 1917 р. в журналі «Українська школа» читаємо: «На Україні рідна мова – українська; нею й повинно вести активними творчими силами учнів» [4, с. 209]. Уся атмосфера повинна сприяти національному пробудженню учнів, пише Русова. «Хай навкруги учня будуть речі рідні, щоб він в них кохався, привчався любити все рідне, присвячувати йому всі сили свого духа й тіла. Любов до рідної країни – се перший найкращий крок до широкої вселюдської гуманності, пошана до людей – се вияв самоповаги й



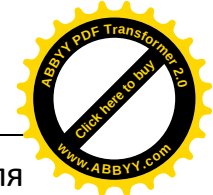
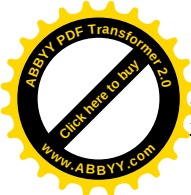
бажання собі й другим волі та незалежності. Хай на стіні нашої майбутньої рідної школи висить портрет великого апостола правди й науки – Тараса Шевченка, на вікнах стоять квіти, на стінах рушники з рідним вишиванням, хай у вікна тішать погляд рідні дерева й квіти» [4, с. 218]. Школа має бути гуманна, активно творча.

Досліджуючи творчий шлях видатних українських митців, Русова робить висновки слідом за ними про те, що обов'язок кожної людини – пізнати самого себе, а знання та щастя – це мета життя, але щастя не як пишне матеріальне забезпечення, а як внутрішнє задоволення. «Кожний мусить знати народ і в своєму народі пізнати себе самого. Чи ти німець, чи ти українець, якщо визнаєш себе німцем, то й «німечествуй», так сказав Сковорода ще в кінці XVI ст., коли українці соромилися звати себе українцями, а росіяни лізли в французи» [5, с. 64]. Ці думки висловила Русова в роки розбудови молодого держави у книзі «Дошкільне виховання» (Катеринослав, 1918).

Український філософ П. Д. Юркевич педагогічну частину свого вчення бачить частиною плану побудови людського суспільства на засадах Істини, Добра, Краси, Гармонії. Це відчувається й у визначенні вимог до педагога. Фігура педагога, за П. Д. Юркевичем, притаманна як шкільному вчителю, так і викладачу вищого навчального закладу. Юркевич визначав університет як місце, яке має бути взірцем і рушійною силою у формуванні культурної і гармонійної особистості. На думку філософа, викладач повинен бути авторитетною і цілком щирою людиною; повинен викликати у вихованців любов до досконалості дій; переконувати тільки в тому, в чому сам переконаний; не потрібно бути швидким на поради, а мати велику моральну силу, щоб, даючи поради, бути цілком правдивим і говорити все по совісті, спонукати студентів до творчого пошуку й розвитку.

Представники вітчизняної гуманістичної педагогіки другої половини XIX ст. В. Короленко, М. Коцюбинський, М. Пирогов, І. Франко визначали потребу розвитку самостійності, творчої активності учнів у навчальному й виховних процесах. К. Ушинський наголошував, що при налагодженій роботі навчального закладу відбувається активізація потенційних можливостей особистості, відбувається розширення меж її розумових, моральних та фізичних сил, кінцевим результатом є повноцінний розвиток.

В. Сухомлинський особливого значення надавав роботі над собою, ототожнюючи поняття «творчість» і «самовизначення». Особистість як система складається з чисельності сутнісних сил, звідси – чисельність шляхів її самореалізації. Але ця кількість обмежена, і відокремлення можливих шляхів є запорукою ефективної самореалізації особистості.



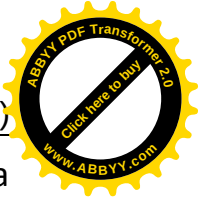
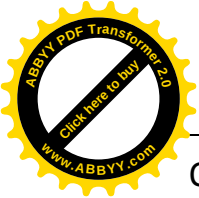
Іван Семенович Нечуй-Левицький вважав головними рисами учителя ерудованість, повагу до учнів, високу культуру мовлення і поведінки, бажання розвивати у вихованців самостійність мислення, творчість, національну свідомість, самореалізовування і постійно самоудосконалюватися.

Видатний педагог К.Д. Ушинський був упевнений, що педагогічна діяльність потребує постійного натхнення і великої уваги суспільства, без підтримки якого педагога поринуть у механічну рутину своєї роботи. Більш того, «при існуванні педагогічної літератури кожен вихователь має змогу не обмежуватися тісним колом своєї плодovитої діяльності. Його досвід, думка, яку він виробив у своїй практиці, нове питання, що зародилося в його голові, – все це не залишається в межах його школи..., а може викликати гаряче співчуття, знайти захисників і перейти в дійсність... в широких межах громадської освіти цілої держави» [1, с. 9].

З погляду національного виховання Борисом Грінченком розглядаються культурологічні, гуманітарні, креативні підходи до формування особистості. Навчально-виховний процес, із позицій Б. Грінченка, є частиною духовного життя суспільства, яке передбачає трансляцію і подальший розвиток особливої національної та загальнолюдської, мовленнєвої культури, широкого наукового знання про світ і про людину.

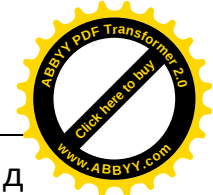
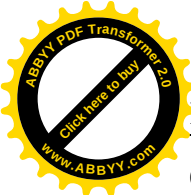
Для реалізації процесу навчання студентів у повному обсязі перш за все необхідно забезпечити належний рівень підготовки викладацького персоналу, у зв'язку з чим необхідно дбати про можливість навчання самих педагогів. Він займав чітку позицію щодо необхідності та доцільності створення і розширення матеріальної та науково-методичної бази для підготовки спеціалістів у галузі педагогіки та виховної діяльності. Б. Грінченко в своїх наукових працях та на сторінках періодичних видань неодноразово звертав увагу на основні проблеми та завдання професійної підготовки вчителів. Одним з методів вирішення питання щодо підвищення рівня підготовки вчителів, Б. Грінченко пропонував проведення спеціалізованих педагогічних курсів, але, як поборник систематичності в будь-якому виді навчальної діяльності, педагог наголошував, що такі курси повинні бути регулярними, мати чітку тематичну спрямованість, повинні відповідати загальнодержавній програмі підготовки вчителів, логічним продовженням такого висновку було створення Б. Грінченком програми підготовки вчителів.

З позицій гуманізму, загальнолюдських цінностей, витоки яких лежать в українській духовності, розглядає педагога у своїх працях В. О. Сухомлинський. Узагальнюючи багаторічний власний досвід та досвід колег, учений-педагог поступово формує образ «справжнього педагога».



Одним з обов'язкових умінь, необхідних кожному вчителю, вихователю, а також викладачу незалежно від фаху, В. О. Сухомлинський вважає «мистецтво говорити». Справжній педагог «повинен досконало володіти виховними засобами мудрого слова». На думку педагога слабкість «багатьох учителів у тому, що слова їх не доходять до тих, до кого вони звернені» [1, с. 49]. Ця проблема є надзвичайно актуальною і сьогодні. В. О. Сухомлинський писав: «Хороший учитель – це людина, що добре знає науку, на основі якої побудований предмет, котрий він викладає, закохана в цю науку, знає її горизонт – найновіші відкриття, дослідження, досягнення» [1, с. 49]. Тому, якщо викладач не є зацікавленим і захопленим своїм предметом, то навряд чи варто чекати зацікавленості цим предметом від студентів.

Актуальними є поради В. О. Сухомлинського «відточувати слово»; уникати марнослів'я, яке «розбещує душу людини», духовно роззброює її; виховувати у своїх вихованців «непримиренність і нетерпимість до балаканини, порожнього красномовства, тріскучої фрази»; намагатися, щоб «думка й слово одухотворялися ділом» [1]. У багатогранній спадщині вченого одне з чільних місць посідає розгляд актуальних проблем культури мови. Учителю-словеснику за фахом, знавцю багатьох мов – української, російської, німецької, французької, болгарської, чеської, польської, словацької, учений-педагог за покликанням, поет і літератор за вдачею, В. О. Сухомлинський, природно, не міг стояти осторонь від актуальних проблем лінгвістики. Та не тільки цим зумовлювався постійний і глибокий його інтерес до мови. Василь Олександрович бачив у мові могутній фактор становлення всебічно розвиненої особистості, дійовий засіб духовного зростання нашого суспільства. З розвитком мови, оволодінням нею він нерозривно пов'язував розвиток розуму, формування найтонших рис духовного обличчя людини. «Мовна культура, – за словами В. О. Сухомлинського, – це живодайний корінь культури розумової, усього розумового виховання, високої, справжньої інтелектуальності. Завдяки мові людині стають доступні найрізноманітніші джерела, що живлять емоційну, інтелектуальну й вольову сферу її духовного життя. У мові відбивається ідейна спрямованість духовного життя людини, слово містить у собі невичерпні можливості для впливу на її світоглядну сферу» [1]. Як бачимо, у становлення культури мови Василь Олександрович Сухомлинський вкладав широкий зміст і не зводив його лише до вузько практичної мети живого спілкування. Такий підхід до трактування ролі культури слова у житті людини впливає з широти функцій самої мови. Величезну суспільну роль мови важко переоцінити. «Адже із думки і слова, – пише вчений, – почалося становлення людини; мисль, втілена в



слово, підняла нас над природою, над усіма речами й явищами, над епохами й століттями. Слово ввibrало в себе найтонші порухи наших почуттів; у ньому закарбувалася душа, звичаї, традиції, радості й болі народу – всі його духовні цінності, творені століттями» [1].

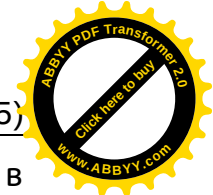
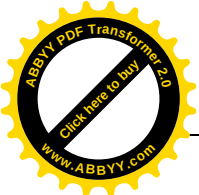
С. Х. Чавдаров звертає увагу, що чільне місце у самоудосконаленні й мовній культурі викладача має відводитися роботі над словом, удосконаленню граматичних умінь, а також збагаченню словникового запасу новими словами, попередженню й усуненню лексичних жаргонізмів, діалектних і просторічних слів.

Від рівня мовленнєвої культури залежить як імідж, так і авторитет викладача. У сучасному світі інформація дуже швидко оновлюється, сама мова розширюється проникненням у неї іншомовних термінів, тому викладач має постійно збагачувати свій словниковий запас. Особливо важливою є вдосконалення педагогом своїх комунікативних навичок. Одного досвіду тут замало. Оволодіння педагогом високою культурою педагогічного спілкування потребує глибокого і всебічного вивчення психології спілкування. Література з психології спілкування постійно оновлюється і пропонує ефективні моделі розвитку комунікативних здібностей. Окрім того удосконалення мовної культури викладача потребує постійної, регулярної інтелектуальної і моральної підготовки.

Творча самореалізація супроводжується розвитком внутрішнього світу людини, його креативних, когнітивних, організаційно-діяльнісних і методологічних якостей, а творчої продукцією виступають: по-перше, матеріалізування результатів діяльності студента, майбутнього вчителя, у вигляді оригінальної ідеї, сценарію і т.п., по-друге, зміни особистих якостей студента, природно розвиваються в процесі професійної підготовки.

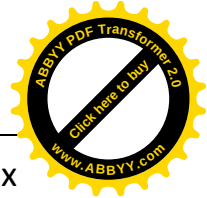
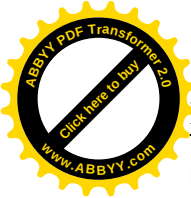
На думку А. Макаренка, одним із головних компонентів професійної майстерності є комунікативний, що включає вміння ясно й чітко викладати думки, переконувати, аргументувати, будувати докази, аналізувати, висловлювати судження, передавати раціональну й емоційну інформацію, установлювати міжособистісні зв'язки, узгоджувати свої дії з діями колег, вибирати оптимальний стиль спілкування в різних ділових ситуаціях, організовувати і підтримувати діалог. Розглядаючи колектив, А. Макаренко наголошував, що за відповідних умов відбувається реалізація творчого потенціалу особистості.

В. Моляко наголошує, що особистість самостійно діє в житті й досягає при цьому суттєвого розумового розвитку і професійного рівня майстерності, усвідомлює свою відповідальність перед собою, колективом і суспільством.



Педагогічне навчання передбачає співпрацю особистості в досягненні нею вершин професійної майстерності, особистішу самореалізацію, розвитку її творчого потенціалу.

В умовах модернізації вищої освіти триває пошук парадигми навчання, що відповідала б новим умовам і світовим стандартам. Тому очевидно є необхідність створення науково-гуманістичної системи навчання, обов'язковим компонентом якої має бути мовленнєва культура, володіння основами успішної комунікації. Формування комунікативно-риторичної компетенції спеціалістів для сфери підвищеної мовленнєвої відповідальності, тобто майбутньої еліти суспільства, необхідно вибудовувати концептуально й системно. Отже, серед багатьох названих підходів і уявлень про сучасного ідеального педагога помітно виділяється ще одна грань – педагог як особистість риторична. Вищою формою вираження мовленнєвої (комунікативної) й риторичної особистостей буде їх реалізація згідно з вимогами, що висуваються ідеальній мовленнєвій поведінці. Відповідно, вищою формою вираження мовленнєвої (комунікативної) особистості є мовленнєвий (комунікативний) ідеал, а риторичної – риторичний ідеал. Під мовленнєвим, чи комунікативним, ідеалом ми розуміємо ідеальний зразок мовленнєвої поведінки особистості, що склалася для інституційного типу дискурсу (педагогічний, медичний, політичний та ін.). Мовленнєвий ідеал є певним уявленням мовленнєвої особистості про те, чому саме вона повинна відповідати в суспільних оцінках і уявленнях. Велике значення для процесу підготовки сучасного вчителя мають, на наш погляд, античні риторичні традиції, давньоукраїнський ідеал мовленнєвої поведінки, кращі риторичні зразки публічних виступів педагогів, учених, духовенства, надбання сучасних риторичних шкіл тощо. Заслуговує на увагу підхід А. К. Михальської до поняття риторичного ідеалу як ключового феномена з культурологічної точки зору, концептуальне бачення підготовки педагога-оратора, представлене у працях Г. М. Сагач; змістове наповнення поняття «риторичний ідеал» у дослідженні М. С. Хлебникової, основні вимоги до промовців, розроблені українськими вченими (Л. І. Мацько, О. М. Мацько) тощо. Модель мовно-риторичної особистості вчителя ми розглядаємо не як певний шаблон, під який потрібно підганяти всіх, хто оволодіває цією спеціальністю, а як зразок, еталон, до якого потрібно прагнути. Необхідно зауважити, що модель спеціаліста повинна містити насамперед обов'язкові компоненти, тобто такі якості особистості, без яких не може відбутися спеціаліст. У складі такої моделі невід'ємним компонентом



повинна бути професіограма оратора, тобто характеристика «професійних якостей, природних даних оратора, набір необхідних і достатніх якостей особистості, навичок, знань і умінь» [3, с. 348].

Висновки. Одже, риторичні знання і вміння, досконале володіння мовленнєвою стратегією і тактикою, уміння керувати комунікативним процесом і здійснювати бажаний вплив на учнівську аудиторію сприятимуть оптимізації й ефективності навчального процесу, посиленню пізнавального інтересу до будь-якої проблеми, розвитку творчого потенціалу, значно полегшать процес адаптації молодого педагога в колективі тощо. Зважаючи на публічність педагогічної професії, учитель школи й викладач вищого навчального закладу є носіями елітарної мовленнєвої культури, яка повинна бути зразком для учнів і мовленнєвим ідеалом у їх самостійній мовленнєтворчій діяльності. Як свідчить аналіз багатовікового досвіду, на процес формування ідеалу сучасного вчителя впливають культурно-історичні традиції, педагогічний досвід, процеси реформування й модернізації освітньої галузі, запити суспільства. Таким чином, сучасний педагог має бути громадянином-патріотом, мовною особистістю елітарного типу, професіоналом, творчим, самореалізованим, гарним оратором, освіченою сучасною людиною.

ЛІТЕРАТУРА

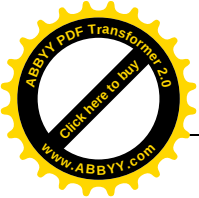
1. Маловідомі першоджерела української педагогіки (друга половина XIX – XX ст.): Хрестоматія / Упоряд.: Л. Д. Березівська. – К.: Науковий світ, 2003. – 418 с.
2. Мацько Л.І. Риторика : навч. посіб. / Л. І. Мацько, О. М. Мацько. – К. : Вища школа, 2003. – 311 с.
3. Русова С. Націоналізація освіти / Софія Русова // Русова С. Вибрані педагогічні твори: у 2 кн.-К.; 1997. – Кн. 1. – С. 44–92.
4. Русова С. Нова школа // Софія Русова // Русова С. Вибрані педагогічні твори: у 2 кн.-К.; 1997. – Кн.2. – С. 5–15.
5. Русова С. Дошкільне виховання // Софія Русова // Русова С. Вибрані педагогічні твори: у 2 кн. – К.; 1997. – Кн. 1. – С. 44–92.
6. Сагач Г. М. Золотослів: навч. посіб. для середніх і вищих начальних закладів / Г. М. Сагач. – К. : Райдуга, 1993. – 378 с.

РЕЗЮМЕ

Л. И. Орехова. Речевая культура как важный фактор творческого развития педагога в исследованиях отечественных лингводидактов конца XIX – начала XX ст.

В статье рассматривается модель языковой творческой личности учителя в исследованиях отечественных лингводидактов. Учитывая публичность педагогической профессии, учитель школы и преподаватель высшего учебного заведения являются носителями элитарной речевой культуры, которая должна быть образцом для учащихся и языковым идеалом в их самостоятельной речевой творческой деятельности.

Ключевые слова: речевая культура, творческое развитие педагога, риторическая личность, творческая самореализация, педагогический опыт.



SUMMARY

L. Orehova. Language's culture as an important indicator of creative teacher's development in the researches of native lingvo didactics in the end of XIX and beginning of XX centuries.

The paper considers a model of language teachers in the creative personality studies of domestic lingvodidactics. Given the public nature of teaching profession, school teacher and a teacher of higher educational institutions are the bearers of the elitist culture of speech, which should be a model for students and language in their ideal of an independent voice of creative activity.

Key words: speech culture, creative development of the teacher, rhetorical personality, creative self-realization, teaching experience.

УДК 378.22(410).041:374

О. М. Палеха

Полтавський національний педагогічний
університет імені В. Г. Короленка

СТВОРЕННЯ НАВЧАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА ДЛЯ ВИКОНАННЯ САМОСТІЙНОЇ ПОЗААУДИТОРНОЇ РОБОТИ МАЙБУТНІМИ УЧИТЕЛЯМИ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ

У статті розглядаються особливості створення у вищих навчальних закладах Великої Британії сприятливого навчального середовища для виконання самостійної позааудиторної роботи майбутніми учителями іноземної мови. Автор аналізує основні компоненти навчального середовища та досліджує специфіку його функціонування за умови використання новітніх інформаційних і комунікаційних технологій.

Ключові слова: самостійна позааудиторна робота, навчальне середовище, компоненти навчального середовища, майбутні учителі іноземної мови, новітні інформаційні і комунікаційні технології

Постановка проблеми. Згідно з Законом МОН України «Про вищу освіту» самостійна робота є невід'ємною формою організації навчального процесу. В умовах входження України до Болонського процесу її місце та частка суттєво змінюються. Однією з рекомендацій, озвучених на Всеукраїнській нараді ректорів з питань розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір (2004 р.), – є посилення ролі самостійної роботи студентів. Поряд із збільшенням її обсягу зростає і обсяг навчального матеріалу, який, відповідно до навчальних програм, виноситься на самостійне опрацювання.

Не зважаючи на те, що обсяг самостійної позааудиторної роботи майбутніх учителів іноземної мови збільшується, залишається недослідженою чітка та якісна стратегія її організації. Виникають труднощі у виборі оптимальних і раціональних методів, форм і засобів оволодіння

змістом навчання під час самостійної позааудиторної роботи майбутніх учителів іноземної мови. У зв'язку з цим вважаємо доцільним і необхідним звернутися до зарубіжного досвіду. Поєднання надбань вітчизняної та зарубіжної педагогічної науки у сфері організації самостійної позааудиторної роботи майбутніх учителів іноземної мови є перспективним шляхом і буде сприяти позитивним змінам у цій галузі. Організація самостійної позааудиторної роботи майбутніх учителів іноземної мови у вищих навчальних закладах Великої Британії є чітко узгодженою з цілями професійної підготовки, а ефективність її у першу чергу залежить від дотримання низки важливих умов, зокрема створення сприятливого навчального середовища.

Аналіз актуальних досліджень. Аналіз різноманітних наукових джерел з проблеми організації самостійної позааудиторної роботи майбутніх учителів іноземної мови свідчить про те, що вона була і є у колі наукових інтересів вітчизняних і зарубіжних науковців. До висвітлення цього питання долучилися такі британські науковці як Дж. Броуд, Д. Брукс, Д. Гарднер, В. Кембел, П. Кенді, К. Кестен, Л. Міллер, М. Тейлор, Д. Тернер, Дж. Уайт, Дж. Хармер, С. Хігінс, П. Хілз тощо. Висвітленню ролі, яку новітні інформаційні і комунікаційні технології відіграють у процесі організації самостійної позааудиторної роботи, присвячені дослідження Д. Хіндса, Д. Сміта, Д. Малоне, В. Уілсона тощо.

Чимала кількість наукових доробків вітчизняних вчених присвячена технології організації самостійної позааудиторної роботи майбутніх учителів (І. П. Бобакова, М. В. Донченко, О. Л. Коношевський, З. С. Кучер, Н. Г. Сидорчук, І. А. Шайдур, Н. О. Шишкіна).

Останнім часом активізувалися дослідження в галузі теорії та практики підготовки вчителів за кордоном. Важливі питання структури педагогічної освіти Великої Британії, тенденцій її розвитку, шляхів реформування, змісту, методів і форм організації навчання майбутніх учителів у британських вищих навчальних закладах висвітлені у роботах В. М. Базуріної, І. П. Задорожної, Ю. В. Кіщенко, А. В. Парінова, Л. П. Пуховської, Н. П. Яцишин та ін.

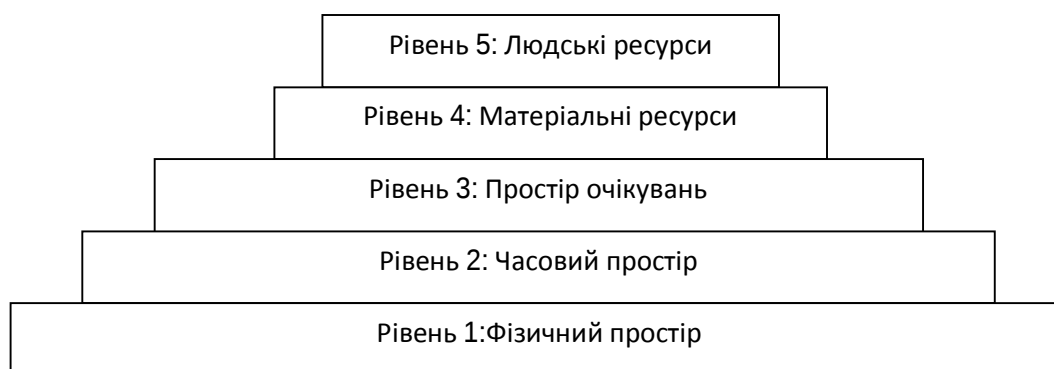
Проте поза увагою вітчизняних науковців залишився досвід, набутий вищими навчальними закладами Великої Британії щодо організації саме самостійної позааудиторної роботи майбутніх учителів іноземної мови. Таким чином, відсутність у вітчизняній педагогічній науці досліджень, присвячених вивченню сучасного досвіду Великої Британії з організації самостійної позааудиторної роботи майбутніх учителів іноземної мови та наукова, соціальна і практична актуальність проблеми зумовили вибір теми статті.

Мета статті – розкрити особливості створення у вищих навчальних закладах Великої Британії сприятливого навчального середовища для виконання самостійної позааудиторної роботи майбутніми учителями іноземної мови.

Виклад основного матеріалу. Створення у вищих навчальних закладах Великої Британії сприятливого навчального середовища для виконання майбутніми учителями іноземної мови самостійної позааудиторної роботи ми розглядаємо як важливу умов ефективної її організації. Британський науковець Дж. Макбет приділив значну увагу дослідженню особливостей створення навчального середовища, виділив основні його компоненти і запропонував їхню ієрархію (схема 1) [4, р. 9].

Схема 1

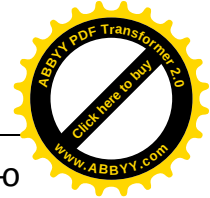
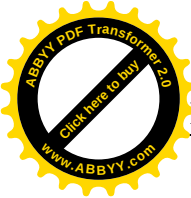
Будова навчального середовища за Дж. Макбетом



Розглянемо детально кожен компонент, запропонований у схемі. Під фізичним простором дослідник розуміє місце, де безпосередньо відбувається самостійна позааудиторна робота. Її виконання може відбуватися вдома; у бібліотеках; мовних центрах; різноманітних відділеннях при університетах, створених спеціально для самостійного виконання студентами навчальних завдань.

Часовий простір включає в себе певну кількість навчальних годин, які відводяться навчальним планом для самостійної позааудиторної роботи. Самостійна позааудиторна робота студентів складає значну частину їхнього навчального навантаження. Вона є одним із основних резервів підвищення ефективності професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови.

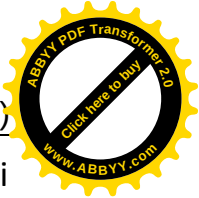
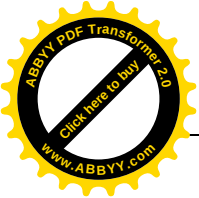
Зазначимо, що позааудиторна самостійна робота інтегрована у навчальний план, а не лише виконує функцію додатку до аудиторного навантаження студентів. Дослідження навчальних планів різноманітних британських університетів і коледжів засвідчує варіативність частки самостійної позааудиторної роботи від 50% до 70% навчального



навантаження майбутніх учителів-філологів, що обумовлено значною автономією вищих навчальних закладів. Так в університеті Кенту навчальне навантаження майбутніх учителів іноземної мови складає 35–40 годин на тиждень. 10–12 годин відводиться на аудиторні заняття (лекції, семінарські та лабораторні заняття, консультації), решта часу (25–28 годин) припадає на самостійну навчальну діяльність студента поза аудиторією [1].

В університеті Ньюкаселу розроблені чіткі рекомендації щодо співвідношення аудиторної і самостійної роботи. На 1 годину лекційних занять припадає 1 година самостійної позааудиторної роботи майбутніх учителів іноземної мови, що включає роботу з конспектом лекції, опрацювання додаткового матеріалу з теми, складання списку запитань по навчальному матеріалу тощо. Після 1 години семінарського заняття студент відпрацьовує 0,5 години самостійно, виконуючи різноманітні завдання: вправи, готує доповіді, повідомлення тощо. Самостійна позааудиторна робота обсягом 3 години виконується майбутніми педагогами після 1 години тьютерських занять. Отже після 3-х годин, проведених у аудиторії, студент має присвятити 4,5 години самостійному підвищенню рівня своїх знань. Варто зазначити, що $\frac{1}{3}$ загальної кількості самостійної позааудиторної роботи з курсу повинна бути витрачена на підготовку до підсумкового іспиту, а $\frac{2}{3}$ – на поточну підготовку до аудиторних занять. Важливим моментом у виведенні кінцевої оцінки студента є те, що якісне виконання майбутніми учителями іноземної мови самостійної роботи поза аудиторією складає 25% загального навчального результату [6].

Бажання та вмотивованість студентів самостійно працювати можуть збільшуватися і зменшуватися залежно від їхнього сприймання безпосередньо процесу самостійної роботи і очікувань щодо її результатів. Значно впливає на ефективність самостійної позааудиторної роботи особисті характеристики майбутніх учителів іноземної мови. Ефективність і ступінь успішності самостійної пізнавальної діяльності студентів залежать також від рівня сформованості його певних якостей, психологічна, теоретична й практична готовність студента до самостійної позааудиторної роботи. У процесі самостійної діяльності студент повинен навчитися розвивати прагнення до досягнення успіхів у навчально-професійній діяльності, креативність мислення, творчу уяву; уміння управляти власними емоційними станами в умовах самостійної позааудиторної роботи; наполегливість, цілеспрямованість у діяльності, здатність переборювати труднощі, самостійно робити вибір, приймати рішення; уміння управляти собою в стані пошуку.



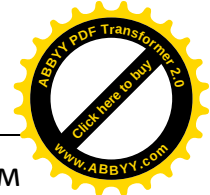
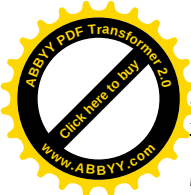
До матеріальних ресурсів Дж. Макбет відносить різноманітні засоби організації самостійної позааудиторної роботи (підручники, навчальні посібники, комп'ютерні програми, аудіо та відео касети тощо). Засоби навчання, які використовуються майбутніми учителями іноземної мови в університетах Великої Британії, містять навчальний матеріал, який або доповнює і розширює знання, отримані під час аудиторних занять, або використовується студентом для повного самостійного вивчення окремої теми. Використання різноманітних дидактичних засобів задовольняє всі навчальні потреби студентів. Набір цих засобів має містити матеріали, отримані із медіа простору, друковані, аудіо, відео, комп'ютерні матеріали і можуть включати: завершені мультимедійні курси; бібліотеки із відео та аудіо файлами; матеріали, спрямовані на розвиток окремих мовленнєвих умінь і навичок; практичні матеріали із лексики і граматики; матеріали для екзаменаційного тренування; словники, граматичні посібники тощо; краєзнавчі матеріали; іноземні газети і журнали, колекція телепередач іноземною мовою.

Людські ресурси включають у себе знання, уміння та навички викладача або т'ютора, їхній досвід з організації ефективної самостійної навчальної діяльності майбутніх фахівців [4].

Роль викладача у цьому процесі є багатоаспектною. Вона включає не лише знання труднощів, які виникають від час її виконання, але й передбачення і знаходження підходів і можливостей їх усунення. Викладач має дотримуватися ідеального балансу між підтримкою студента з одного боку і надмірним домінуванням над ним з іншого боку. Ця частина напруження детально описана С. МакДоу [5]

О. Делл визначив характеристики психологічної готовності викладача до організації самостійної позааудиторної роботи студентів: здатність розуміти (сприймати) реакції студентів; високий рівень розвитку власних педагогічних умінь і навичок; гарне знання технології організації самостійної позааудиторної роботи. При цьому він повинен бути впевненим у собі й чітко розуміти як максимально ефективно організувати самостійну роботу (створення завдань, підготовка навчальних засобів тощо) [3].

Роль викладача вищого навчального закладу Великої Британії під час організації самостійної позааудиторної роботи сьогодні змінюється. Він акумулює в собі набір різноманітних функцій. Викладач виступає як помічник, дослідник, творець навчальної ситуації тощо. Викладач як помічник має знати набагато більше, ніж як людина, яка передає інформацію, розуміти правильне використання ефективних навчальних матеріалів для покращення



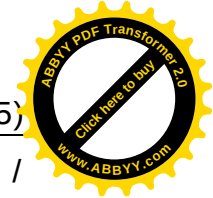
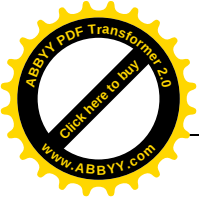
мовленнєвої діяльності студентів Паперові носії сьогодні не є єдиним джерелом навчальної інформації. Мультимедійні програми пропонують звук і відео; демонструють інтеграцію носіїв мови; електронні словники та енциклопедії є широко доступними, он-лайн газети містять сучасну і корисну інформацію тощо. Викладач у таких умовах повинен знати як навчити майбутнього вчителя іноземної мови як використовувати всі ці дидактичні засоби максимально ефективно. Як помічник він має бути гнучким і прислухатися до потреб студентів.

Пріоритетним у процесі організації сприятливого навчального середовища для самостійної позааудиторної роботи є використання новітніх інформаційних і комунікаційних технологій. Вони використовуються і впливають на всі рівні організації навчального середовища за Дж. Макбетом. Фізичний простір у вищих навчальних закладах Великої Британії широко оснащений Інтернетом, комп'ютерами із різноманітним програмним забезпеченням, мобільними пристроями тощо. Залучення новітніх інформаційних технологій сприяє урізноманітненню спілкування викладача і студентами за допомогою різних технічних засобів (віртуальне спілкування), що дає можливість варіювати час, відведений на виконання навчальних завдань, а також змінює сприймання студентами самого процесу самостійного оволодіння змістом навчального матеріалу. Все більше матеріальних ресурсів застосовується на основі новітніх інформаційних технологій, оскільки у британських університетах простежується тенденція частішого користування майбутніх учителів іноземної мови електронними бібліотеками для пошуку необхідної інформації ніж традиційними. Так само викладачі активніше підвищують свій професійний рівень та удосконалюють свої знання, уміння і навички за допомогою інформаційних технологій [2].

Висновки. Таким чином, дослідження особливостей створення сприятливого навчального середовища для виконання самостійної позааудиторної роботи у вищих навчальних закладах Великої Британії, дозволяє нам стверджувати, що воно є важливим ресурсом підвищення ефективності професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови.

ЛІТЕРАТУРА

1. Departments and Schools // University of Kent. – Режим доступу до журн.: <http://www.kent.ac.uk/departments/atoz/index.html> (15.05.12).
2. Independent learning. Literature Review / [Meyer B., Haywood N., Sachev D., Faraday S.] Learning and Skills Network. Department for Children, Schools and Families, 2008. – 72 p.
3. Lamb T. Learning independently? Pedagogical and methodological implications of new learning environments / Terry Lamb. – Режим доступу до журн.: www.independentlearning.org/ILA/ila03_lamb.pdf (16.05.12).



4. MacBeath J. Learning for your self: supported study in Strathclyde schools / J. Macbeath. – Strathclyde: Strathclyde Regional Council, 1993 – 156 p.
5. McDonough S. Learner strategies // Language Teaching. – 1992. – #32. – P.1-18.
6. Undergraduate handbook guide // Newcastle University. – Режим доступу до журн.: <http://www.ncl.ac.uk/undergrad/handbook/guide.html> (15.05.12).

РЕЗЮМЕ

О. М. Палеха Создание учебной среды для выполнения самостоятельной внеаудиторной работы будущими учителями иностранного языка в высших учебных заведениях Великобритании.

В статье рассматриваются особенности создания в высших учебных заведениях Великой Британии благоприятной учебной среды для выполнения самостоятельной внеаудиторной работы будущими учителями иностранного языка. Автор анализирует основные компоненты учебной среды и исследует специфику ее функционирования при условии использования новейших информационных и коммуникационных технологий.

Ключевые слова: самостоятельная внеаудиторная работа, учебная среда, компоненты учебной среды, будущие учителя иностранного языка, новейшие информационные и коммуникационные технологии.

SUMMARY

O. Peleha. Creating of learning environment for the making of independent off classing work of english language's future teachers at the higher establishments of Great Britain.

The article focuses on considering special conditions of creating learning environment for future foreign language teachers' independent learning in British high educational establishments. The author analyzes the main components of learning environment and special conditions of its function in situation of usage information and communications technologies.

Key words: independent learning, learning environment, components of learning environment, future foreign language teachers, information and communications technologies.

УДК 378+371.13(005):78

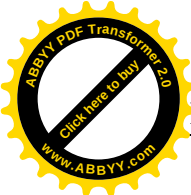
Л. В. Пушкар

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

МУЗИЧНА ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ: ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ

У статті актуалізовано питання історичного розвитку та особливостей музичного виховання молоді у різні визначні періоди минулих віків; представлено порівняльно-історичний аналіз наукових праць та сучасного практичного стану музичної підготовки майбутніх учителів немусичних спеціальностей у вищих навчальних закладах; висвітлено проблему музично-естетичного виховання студентів педагогічних університетів як невід'ємного компоненту їх професійної майстерності.

Ключові слова: музично-естетичне виховання, музична підготовка, майбутні вчителі, історичний розвиток.



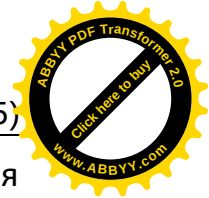
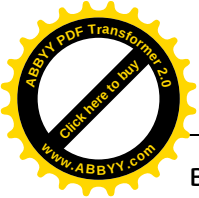
Постановка проблеми. Реалізація завдань Національної доктрини розвитку освіти, Державної національної програми «Освіта» (Україна XXI століття»), нових стандартів освіти неможлива без підготовки висококваліфікованих спеціалістів, здатних до творчої праці, професійного розвитку. Саме у державних нормативних документах визначаються як місце фахівця у структурі господарства держави, так і підсумкові вимоги до випускника навчальних закладів різного рівня акредитації. Останні повинні бути представлені переліком компетенцій, ступінь сформованості яких визначає здатність майбутнього вчителя до виконання різних видів діяльності, зокрема музичної діяльності.

Музична підготовка майбутніх учителів у вищих навчальних закладах України III–IV рівнів акредитації має свої історичні традиції. Її генеза розпочинається разом із появою вчительських семінарів. Протягом багатьох століть музика була одним із основних навчальних предметів у змісті середньої та вищої освіти.

Аналіз актуальних досліджень. Рішенням питання розвитку загальної і моральної культури підростаючого покоління засобами музичного мистецтва, у тому числі поліпшення процесу музичного виховання, присвячували свої дослідження відомі українські, російські та зарубіжні філософи і педагоги (М. Леонтович, С. Людкевич, Я. Степовий, В. Сухомлинський, К. Ушинський, С. Шацький), які обґрунтовують доцільність застосовування мистецтва, зокрема музичного, у навчально-виховному процесі з метою підвищення його ефективності. Музика розглядається ними як могутній засіб виховання, що емоційно й естетично наповнює духовне життя людини.

Джерельною основою слугують також праці, в яких розглядається історичний розвиток і особливості музичного виховання молоді на різних визначних етапах минулих століть (А. Болгарський, М. Маріо, О. Михайличенко, Г. Ніколаї, В. Новосельська, О. Овчарук, А. Омельченко, В. Попова, Л. Пушня, Т. Танько та ін.).

Результати аналізу науково-педагогічної літератури свідчать, що сьогодні освітяни характеризують музично-естетичну підготовку майбутніх учителів як невід’ємний компонент професійної майстерності педагогічних кадрів. Так, актуалізується проблема естетичного виховання студентів-філологів та істориків, майбутніх вчителів початкових класів засобами музичного мистецтва. Дослідники (В. Вергунова, Н. Євстигнеєва, С. Лупінович, М. Рожко, І. Цебрій, В. Швирка) акцентують свою увагу на необхідності озброєння студентів естетико-педагогічними знаннями, методичними



вміннями та навичками для ефективного здійснення естетичного виховання учнів під час викладання всіх шкільних предметів, а також у позакласній роботі. Проте, серйозної уваги потребує вітчизняний та європейський досвід науково-експериментальної роботи щодо використання музики у підготовці майбутніх учителів немусичних спеціальностей.

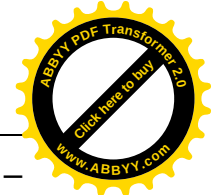
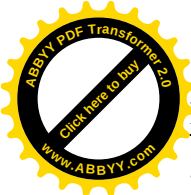
Мета статті – дослідити генезу музичної підготовки студентської молоді, вивчити досвід музичного навчання та виховання майбутніх учителів на теренах історії.

Виклад основного матеріалу. Першочерговим загальнокультурним завданням називає А. Болгарський інтеграцію духовного мистецтва в життя сучасної людини, що вже на філософському рівні усвідомлюється багатьма дослідниками. Науковець вважає, що «проблема духовного розвитку майбутнього вчителя музики в сучасній Україні може успішно вирішуватися лише у взаємозв'язку світської системи виховання з філософсько-педагогічними концепціями мислителів релігійного спрямування, що відповідає інтересам сучасної педагогічної освіти та її спрямованості на розвиток духовності майбутнього вчителя» [1, с. 4–7]. Ми згодні з автором, що відповідь на запитання щодо формування духовності учнів залежить від професійної підготовки вчителів музики з урахуванням нових ідей і світових традицій. У свою чергу зазначимо, що формування духовності вихованців залежить також від професійної підготовки не тільки вчителів музики, але, у значній мірі, від професійної компетентності майбутніх учителів немусичних спеціальностей.

Визначенню та теоретичному обґрунтуванню основних історичних етапів виникнення та розвитку процесу музичного виховання дітей та молоді в Україні присвячені дослідження О. Михайличенка. Науковець виокремлює історико-синкретичний (стародавні часи – XI ст.), ортодоксально-секуляризаційний (XI–XIX ст.), змістово-визначальний (60–90 роки XIX ст.) та педагогічно спрямований (з кінця XIX ст.) етапи [6, с. 72].

Важливість музичної освіченості людини XVIII–XIX століття як невід'ємної складової її загальної культури підтверджують своїми дослідженнями О. Овчарук А. Омельченко В. Попова.

Так, висвітлюючи питання становлення мистецької освіти на Переяславщині у XVIII–XX ст., О. Овчарук акцентує увагу на тому, що музика у навчальних закладах того часу розглядалась як невід'ємний компонент загальнолюдської культури, як один з основних предметів навчання. Науковець відзначає, що за давньою середньовічною традицією музика в шкільній системі виховання входила до складу семи вільних наук:



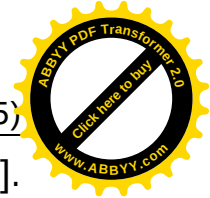
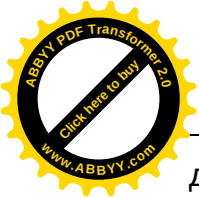
«тривіуму» – (граматика, риторика, діалектика) та «квадривіуму» – (арифметика, геометрія, астрономія та музика). Ця шкільна практика була розповсюджена і на українських землях, зокрема в організованих братських школах. Музика входила до складу «основних наук» також у Переяславському колегіумі та Києво-братській колегії. Студенти цих навчальних закладів володіли вокальними навичками, а також музичними інструментами [8, с. 214–216].

У другій половині XIX століття в Україні спостерігається: опанування професійною музичною культурою української народної пісні; тенденція до організації спеціальних музичних навчальних закладів; розгортання музично-освітньої роботи та активізація хорового руху. Музичній, зокрема вокально-хоровій освіті відводилося чільне місце. Хоровий спів вивчався майже у всіх навчальних закладах України, що свідчить про усвідомлення глибокого культуро-творчого впливу хорового мистецтва на формування особистості.

Так, навчання музиці у Київському інституті шляхетних дівчат, заснованому у 1836 році, здійснювалося протягом усього терміну навчання (6 років) за спеціальною «Програмою музичного курсу в інститутах Відомства закладів Імператриці Марії». У цьому документі сформульовано сутність та основні положення музично-педагогічної освіти того часу, основною метою якої була підготовка учениць до викладання елементарних музичних знань. Наскільки ґрунтовною була музична освіта свідчить кількість занять: хоровий спів – 6 годин на тиждень, церковний спів – 2 години, інструментальна гра – 4 години [9, с. 166].

У XIX ст. мистецька освіта у вигляді вокально-хорового навчання становила важливий елемент професійної підготовки майбутнього педагога у таких педагогічних навчальних закладах, як учительські семінарії та учительські інститути. Як свідчить А. Омельченко, навчальним планом передбачалось вивчення хорового співу, теорії музики і сольфеджіо, гри на музичних інструментах. Також істотне місце відводилося хоровому мистецтву у гімназіях. Характерною для цих занять була спрямованість на формування розвиненого смаку учнів [9, с. 167].

В. Попова визначає своєрідність поглядів видатних вітчизняних педагогів та представників культури кінця XIX – початку XX ст. на сутність естетичної підготовки вчителів. Автор указує, що у роботі педагогічних курсів України майже з самого початку їх діяльності був уведений предмет «Методика співу». Слухачами курсів ставали вчителі початкової школи, які зазвичай не мали співацького досвіду, тому перед викладачами поставало завдання: «по-перше, навчити самих вчителів основ мистецтва співу, по-

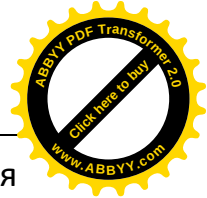
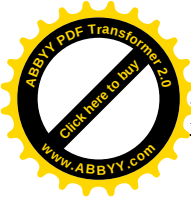


друге, сформулювати вміння викладати спів у початковій школі» [10, с.100]. Зміст музично-педагогічної підготовки вчителів складався з відомостей щодо елементарної теорії музики, знань та умінь методики викладання співу учням початкової школи, створення та організації хорів, розвитку та саморозвитку виконавських здібностей.

Науковцем виявлено, що упродовж досліджуваного періоду під впливом естетико-педагогічних поглядів видатних освітян (М. Леонтовича, С. Миропольського, В. Острогорського, К. Стеценка, М. Сумцова, М. Румянцева, С. Русової, К. Ушинського) формувалися концептуальні засади естетичної підготовки педагогів, в тому числі музичної [10, с. 181, 182].

Аналіз наукових джерел засвідчує, що вища школа протягом тривалого часу використовувала музичне мистецтво як невід'ємну складову підготовки майбутніх учителів немусичних спеціальностей. У своєму дисертаційному дослідженні І. Цебрій актуалізує проблему дидактичних засад використання музичного мистецтва у професійній підготовці майбутніх учителів історії. Як то: відбір навчального матеріалу з урахуванням поліваріантності і синтезу в системі підготовки майбутніх учителів історії; структурування змісту навчання з опорою на використання альтернативних підручників і посібників, додаткових спецкурсів, авторських розробок і методичних рекомендацій; проблемно-пошуковий виклад теоретичного і практичного матеріалів; використання дослідницьких методів навчально-пізнавальної діяльності студентів. Автор розглядає педагогічний досвід використання музичного мистецтва у процесі викладання історичних тем протягом XIX–XX століть; аналізує педагогічні можливості щодо використання музичного мистецтва, висвітлює його функції, «а саме: музичне мистецтво поглиблює змістовий компонент навчання; стимулює позитивне ставлення до предмета, одухотворює матеріал і посилює роль персоналізації в історичному процесі; виступає компонентом діагностичного контролю за якістю знань, умінь і навичок; визначає форму проведення занять; реалізує індивідуальні можливості кожного студента; виступає засобом психотерапевтичного впливу на особистість» [12, с. 14].

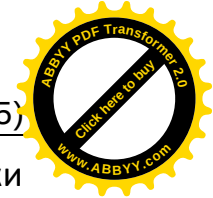
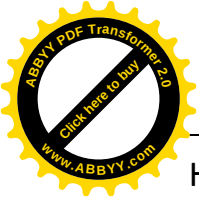
Дослідження О. Шумської присвячені ретроспективному аналізу становлення і розвитку теорії і практики естетичної підготовки студентів-майбутніх учителів у Харківському університеті в другій половині XIX – на початку XX століття. Автором встановлено, що академічна діяльність з естетичної підготовки студентів, зокрема й майбутніх учителів, здійснювалась шляхом використання естетико-розвивальних можливостей змісту навчальних дисциплін та організаційних форм і методів навчання [14, с. 11].



У розвідках М. Маріо здійснено цілісний науковий аналіз виховання молоді засобами православної духовної музики в закладах освіти України кінця XIX – початку XX століття як соціально-педагогічного феномена, охарактеризовано моральну, естетичну та громадянсько-патріотичну виховну сутність православної духовної музики; встановлені і класифіковані провідні тенденції; виявлені основні чинники (методи, форми, види діяльності, умови) виховання молоді в церковнопарафіяльних школах, гімназіях, учительських семінаріях, народних та єпархіальних училищах; доведено позитивний вплив українських духовних піснеспівів на етнопедагогіку, національно-культурні виховні традиції, українську і російську музично-педагогічні культури. Автор зазначає, що духовні піснеспіви були включені до навчального плану, у позакласну й позашкільну роботу. А у Полтавському єпархіальному жіночому училищі, крім високохудожнього співу в хорі, учениць навчали гри на роялі, фісгармонії та скрипці [5, с. 8–11].

Дослідження В. Кузьмічової присвячені динаміці становлення та розвитку ідей, змісту, форм і методів теорії та практики музичної освіти студентів педагогічних навчальних закладів України (1917–1933 рр.). У своїх пошукуваннях науковець визначає й аналізує головні складові змісту музичної освіти майбутніх музичних працівників різного профілю: теоретичні музичні та загальнопедагогічні знання; спеціально-методичні знання, уміння та навички; формування педагогічної майстерності майбутніх музпрацівників. Так на інструкторсько-педагогічних факультетах музично-драматичних інститутів викладались: наукові основи теорії музики, гармонії, акустики та аналізу музичних форм; на факультетах соціального виховання ІНО – історія та теорія музики і співів; вищих педагогічних курсах – теорія музики і співів. Ці навчальні предмети були спрямовані на створення наукової бази викладання музики в школах і педагогічних освітніх закладах. «На інструкторсько-педагогічних факультетах музично-драматичних інститутів вивчали методику постановки голосу та музичного виховання, формували уміння й навички гри на інструментах та ритміки рухів; на факультетах соціального виховання ІНО – методику музичного та соціального виховання, хорового та шкільного співу, сольфеджування з методичними рекомендаціями, диригування студентським, шкільним хором та оркестром; на вищих педагогічних курсах – методику дитячих ігор, малювання, музики та співів і хоровий спів» [3, с. 8–9].

Автор аналізує теоретичні та спеціально-методичні матеріали, розроблені заступником головного інспектора педагогічної освіти



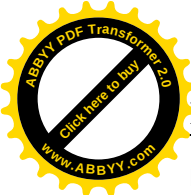
Наркомосу України М.Шатуновим та професором педагогіки С.Семковським, який подав на розгляд пленуму Державного науково-методичного комітету Наркомосу роботу «Про уніфікацію педагогічних дисциплін у педзакладах» (1927). Найбільш доцільним для факультетів соціального виховання він вважав цикл психолого-педагогічних дисциплін. Крім цього, пропонував увести допоміжні дисципліни, такі як малювання, співи, музика, ліплення та аплікація [3, с. 9].

Значним внеском у вивчення становлення і розвитку музично-педагогічної освіти в Україні стали дослідження Т.Танько, яка у своїх наукових розвідках обґрунтовує систему музично-педагогічної підготовки вчителів, аналізує навчально-виховний процес вітчизняних педагогічних закладів у 20–80-ті роки. Зокрема, автор розглядає музичну підготовку вчителів з другою спеціальністю «учитель співів» на базі філологічних факультетів педагогічних інститутів, що почала здійснюватися з 1956/57 навчального року. Поряд із розробленням структури діяльності цих факультетів вирішувалося й питання змісту підготовки вчителів цієї спеціальності. Серед предметів, що включалися у навчальні плани були такі: диригування і читання партитур, сольний та ансамблевий спів, спеціальний інструмент [11, с. 83–85, 152, 190].

Поряд з філологічними факультетами музично-педагогічну освіту з 1956 року надавали також у педагогічних інститутах і факультети з підготовки вчителів початкових класів. У 70-ті роки відбувалися активні пошуки нових шляхів поліпшення цієї підготовки. Серед предметів були історія музики, хоровий спів, диригування, індивідуальні заняття [11, с. 154–155].

У вітчизняній та зарубіжній педагогічній науці проводяться ґрунтовні дослідження, що стосуються музичної освіти за кордоном. Так, у своїх наукових працях Г. Ніколаї докладно розкриває теоретико-методологічні засади сучасної музично-педагогічної освіти в Польщі. Фундаторами теорії естетичного виховання, яка стала результатом інтенсивної полеміки польських філософів і педагогів-науковців у сфері художньої освіти минулого століття, науковець називає Стефана Шумана, Богдана Суходольського, Станіслава Осовського, а також Романа Інгардена, Зофію Ліссу та Ірену Войнар [7, с. 134–148].

Заслужують на увагу дослідження останніх десятиріч щодо естетичного (у тому числі музичного) виховання випускників у системі вищої педагогічної освіти. Так, праці В. Швирки присвячені проблемі естетичного виховання студентів-філологів засобами мистецтва. Створена науковцем система естетичного виховання студентів-філологів засобами мистецтва

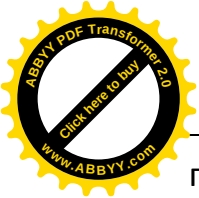


поєднує освіту і виховання, процеси самовиховання і самостійної художньої творчості, а також науково-дослідницьку діяльність студентів. Автором виокремлено основні педагогічні умови впровадження цієї системи: інтегрування мистецтва у всі форми професійної підготовки спеціалістів; реалізація принципу діалогу культур; створення багатогранного художньо-естетичного середовища, «естетичної логосфери» у процесі викладання дисциплін філологічного циклу; здійснення поетапної естетичної підготовки майбутнього вчителя засобами мистецтва [13, с. 18].

Серед комплексу педагогічних умов формування ціннісного ставлення до навчання в учнів початкових класів школи-комплексу естетичного виховання С. Лупінович називає підвищення професійної педагогічної компетенції вчителів, що допомагає охопити всі етапи становлення особистості учня і забезпечувати формування ціннісних орієнтацій до пізнання предметів, ціннісного ставлення до учіння і навчання з усіх предметів [4, с. 16].

В. Вергуною запропонована методика формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва майбутніх учителів початкових класів і музики у процесі їх фахової підготовки. Дослідниця доводить, що формування досвіду такого ціннісного ставлення полягає у набутті музичних вражень; засвоєнні знань; активізації особистісних переживань студентів, залученні їх до сприймання й оцінки художніх творів; організації музично-творчої діяльності, спрямованої на пошук і виявлення особистісних цінностей [2].

Висновки. Отже, ми дійшли висновку, що музично-естетичному та музичному вихованню майбутніх учителів немусичних спеціальностей завжди надавалося вагоме значення. Історія вітчизняної педагогіки має позитивний досвід музичного виховання й навчання з метою всебічного розвитку молоді, їх духовності, професійного становлення. Так, наприкінці XIX – початку XX століть здійснювалося виховання молоді засобами православної духовної музики в початкових церковнопарафіяльних школах, гімназіях, учительських семінаріях, народних та єпархіальних училищах; у цей же час на педагогічних курсах велася естетична підготовка вчителів засобами музичного мистецтва; у 20–30 роки минулого століття музично-педагогічна освіта надавалася на інструкторсько-педагогічних факультетах музично-драматичних інститутів і технікумів та на факультетах соціального виховання в інститутах народної освіти і педагогічних технікумах; у 50–60 роки у педагогічних вузах музична підготовка велася на факультетах широкого профілю (філологічних та історичних). Наразі актуалізується

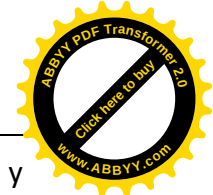
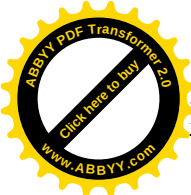


проблема естетичного виховання засобами музичного мистецтва студентів-філологів та істориків, майбутніх учителів початкових класів.

Проведене дослідження не вичерпує проблеми розгляду історичного аспекту музичної підготовки майбутніх учителів. Відкривається перспектива більш детального вивчення позитивних та негативних особливостей генези музичної підготовки студентів педагогічних університетів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Болгарський А. Г. Психолого-педагогічні аспекти формування майбутніх вчителів музики / А. Г. Болгарський // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти : зб. наук. праць / Матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції «Гуманістичні орієнтири мистецької освіти», 26-27 квітня 2007 року. – К. : НПУ, 2007. – Вип. 4 (9). – С. 4–7.
2. Вергунова В. С. Оцінна діяльність як складова фахової підготовки майбутніх учителів музики початкової школи / В.С. Вергунова // Теоретико-методичні проблеми підготовки студентів до естетичного виховання учнів початкових класів. – Чернівці : ЧНПУ імені Т. Г. Шевченка, 2010. – Випуск 8. – С. 19–21.
3. Кузьмічова В. А. Музична освіта студентів педагогічних навчальних закладів України (1917–1933 рр.) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / В. А. Кузьмічова. – Харків, 2000. – 20 с.
4. Лупінович С. М. Формування ціннісного ставлення до навчання в учнів початкових класів школи-комплексу естетичного виховання : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / С. М. Лупінович. – Тернопіль, 2006. – 22 с.
5. Маріо М. Д. Виховання молоді засобами православної духовної музики у закладах освіти України (кінець XIX – початок XX століття) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / М.Д. Маріо. – Харків, 2000. – 19 с.
6. Михайличенко О. В. Основи загальної та музичної педагогіки: теорія та історія : навч. посібник для студентів музичних спеціальностей / О.В. Михайличенко. – Суми : Вид-во «Наука», 2004. – 210 с.
7. Ніколаї Г. Ю. Музично-педагогічна освіта в Польщі: історія та сучасність : Монографія / Г. Ю. Ніколас. – Суми : СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2007. – 396 с.
8. Овчарук О. В. Становлення мистецької освіти на Переяславщині в контексті національно-культурного поступу України XVIII-XX століть / О. В. Овчарук // Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти : зб. наук. праць. – К. : НПУ, 2004. – Вип. 1 (6). – С. 211–217.
9. Омельченко А. І. Розвиток музичної освіти в Україні (друга половина XIX століття) / А.І. Омельченко // Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти : зб. наук. праць / Матеріали II Міжнародної наук.-практ. конференції «Гуманістичні орієнтири мистецької освіти», 26-27 квітня 2007 року. – К. : НПУ, 2007. – Вип. 4. (9). – С. 165–168.
10. Попова В. Л. Естетична підготовка вчителів у діяльності педагогічних курсів Слобожанщини (кінець XIX – початок XX ст.) : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук / В. Л. Попова. – Харків, 2004. – 204 с.
11. Танько Т. П. Музично-педагогічна освіта в Україні / Т. П. Танько. – Харків : Основа, 1998. – 192 с.



12. Цебрій І. В. Дидактичні засади використання музичного мистецтва у професійній підготовці майбутніх учителів історії : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / І. В. Цебрій. – К., 2002. – 22 с.

13. Швирка В. М. Естетичне виховання майбутнього вчителя-філолога засобами мистецтва : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / В. М. Швирка. – Луганськ, 2003. – 20 с.

14. Шумська О. О. Естетична підготовка майбутніх учителів у Харківському університеті (друга половина XIX – початок XX ст.) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / О. О. Шумська. – Харків, 2007. – 22 с.

РЕЗЮМЕ

Л. В. Пушкар. Музыкальная подготовка студентов педагогических университетов: исторический аспект.

В статье актуализуется вопрос исторического развития и особенностей музыкального воспитания в разные выдающиеся периоды прошлых столетий; представляется сравнительно-исторический анализ научных работ и нынешнего положения музыкальной подготовки будущих учителей немusical специальностей в высших учебных заведениях; освещается проблема музыкально-эстетического воспитания студентов педагогических университетов как неотделимого компонента их профессионального мастерства.

Ключевые слова: музыкальное воспитание, музыкальная подготовка, будущие учителя, историческое развитие.

SUMMARY

L. Pushkar. The musical training of future teachers: historical aspect.

In the article it is actualized a question of a historical development and features of musical bringing up in different famous periods of past centuries; it is represented a comparatively historical analyze of scientific works and present position of future teacher's musical preparation of not musical specialties in higher schools; shown a problem of musical esthetic student's bringing up of pedagogical universities as integral component of their professional mastering.

Key words: musical upbringing, musical training, future teachers, historical development.

УДК 7/038/21^37(477)

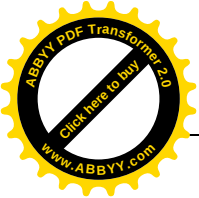
Н. В. Сулаєва

Полтавський національний педагогічний
університет імені В. Г. Короленка

АРТЕФАКТИ НЕФОРМАЛЬНОЇ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

На основі аналізу артефактів української культури з найдавніших часів до кінця XIII століття (періоду Київської Русі) у статті обґрунтовується авторський погляд на архетипи вітчизняної освіти та розвиток на теренах нашої держави мистецької освіти, формальної і неформальної художньої освіти.

Ключові слова: неформальна мистецька освіта, артефакти, архетипи, Київська Русь.



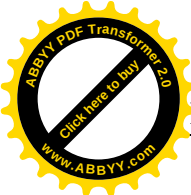
Постановка проблеми. Сьогодення розвитку вітчизняної педагогічної науки характеризується підвищенням уваги до неформальної мистецької освіти – добровільної мистецької діяльності особистості, що здійснюється незалежно від формального навчання, реалізується здебільшого в мистецьких колективах і не супроводжується видачею документа. Це обумовлює дослідження її генези в Україні, в основу якої нами покладено концепцію про існування первісних форм мистецько-освітньої діяльності, які стали прообразами наступного становлення й розвитку мистецької освіти, в тому числі й неформальної.

Аналіз актуальних досліджень. Джерельною базою наукових розвідок є інформація про архетипи й артефакти неформальної мистецької освіти, почерпнутої з монографій В. Барана, В. Борисенка, С. Висоцького, Л. Гераськової, О. Дзюби, М. Дмитренка, Л. Залізняка, В. Зубаря, Я. Ісаєвича, А. Колодного, І. Мицька, Н. Нікітенко, В. Німчука, Г. Нудьги, Ю. Пелешенка, А. Пономарьова, А. Русявої, В. Станіславського, С. Кримського, Д. Козака, О. Цалай-Яктименко, Б. Черкаса, Н. Яковенко, Ю. Ясіновського. Дослідження ґрунтується на положенні про те, що сучасна мистецька освіта має свої архетипи з найдавніших часів. Розвиваючись упродовж тисячоліть, вона як феномен духовного життя народу, набула ознак формальної та неформальної.

Мета статті – довести існування архетипів вітчизняної неформальної мистецької освіти на основі аналізу артефактів української культури з найдавніших часів до кінця XIII століття (періоду Київської Русі).

Виклад основного матеріалу. У наукових джерелах зазначається, що мистецтво найдавніших часів не можна назвати «чистим мистецтвом», оскільки воно вбирало в себе обрядово-магічні, практично-пізнавальні, знаково-комунікативні функції, стаючи невід’ємним компонентом загальної культури народу.

Про існування музичного мистецтва у наших пращурів свідчать первісні музичні інструменти або їх зображення на посуді чи коштовностях, знайдені в процесі археологічних розкопок найдавніших стоянок людини (починаючи від сорока тисяч років). Серед них: сопілки та ударні інструменти епохи палеоліту, флейти, дудочки часу неоліту, музичні інструменти пізнішої доби: дзвіночки, брязкальця, тризубці (V ст. до н.е.), мисливський або військовий ріг (II ст. до н.е.) тощо [2, с. 140]. На малюнках трипільської доби знаходять приклади існування й танцювального мистецтва, зокрема, зображення фігур людей, які одну руку поклали на талію, другу – відвели за голову (цей рух поширений в українських танцях і до нині).

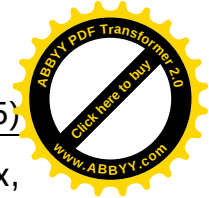
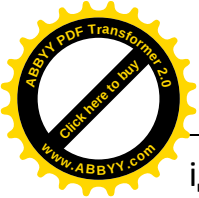


Монументальне (зображення на стінах печер, гrotів, скелях) та мобільне (фігуративні зображення з каменю, кістки, рогу, бивня, а також прикрашання одягу й тіла, декоративні вироби тощо) мистецтва є ознакою існування ще в період пізнього палеоліту скульптури, гравюри, малюнку. Свідченням розвитку скульптури неолітичного та енеолітичного населення України є дрібна пластика, статуетки, зооморфні посудини з глини трипільської культури (V-I тис. до н.е) та монументальні кам'яні скульптури III-I тис. до н.е. Зразками удосконалення мистецтва скульптури в скіфо-сарматський час є кіммерійські надмогильні статуї-стовпи (VII-VI ст. до н.е.), скіфські статуї-воїни (VI-V ст. до н.е) в граніті, пісковнику чи вапняку, а також золоте і бронзове художнє литво. Ознакою поширення мистецтва малюнка й гравюри періоду неоліту та енеоліту (Трипілля) є орнаментування глиняного посуду, фігур, тканого полотна та зразки металевих виробів зі сплаву міді й арсену [9, с. 141]. Кістяне, кам'яне, дерев'яне, шкіряне різьбярство, а також різноманітне оздоблення жіночих убрань, прикраси з свинцево-олов'яних сплавів, бронзи, латуні, срібла є прикладами розвитку цього мистецтва в скіфо-сарматський і давньослов'янський періоди.

Відомостей щодо існування спеціальних навчальних закладів для передачі уміння оздоблювати житло, побут, знаряддя праці, водити хороводи чи грати на музичних інструментах у ті часи ми не знайшли, що дозволяє припускати відсутність розподілу мистецької освіти на формальну й неформальну. Водночас існування артефактів скульптури, гравюри, малюнка, мистецтва музикування й хореографії, а також факти, що свідчать про вдосконалення й передачу з покоління в покоління умінь створювати досконалі зразки, свідчить про мистецьку освіченість населення України цього історичного періоду.

Визначальними артефактами стародавньо-слов'янських часів (II-IX ст. н.е.) є високохудожні приклади золотих й срібних сережок, підвісок, браслетів, фібул, ланцюгів (VIII-XI ст.), бронзових фігурок, виробів із бурштину, кристалю, фаянсу (II-IV ст.) і різноманітних святилищних ідолів, таких як біля с. Загаїв на Волині (I-II ст.), с. Кремінна на Хмельниччині (III-IV ст.) тощо [4, с. 628].

Записи закордонних учених VI-X ст. говорять про високий рівень музичного побуту східних слов'ян цього періоду. Зокрема, візантійський історик Феофілакт Симокатт (VI ст. н.е.) вказує, що під час боротьби з хозарами греки захопили в полон трьох слов'ян, які замість зброї тримали в руках музичні інструменти. Арабський географ Ібн-Даста у книзі «Дорогоцінні скарби» (925 р.) описує обряд сівби проса слов'янами-

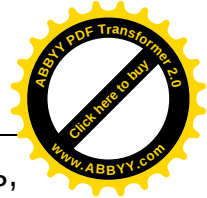
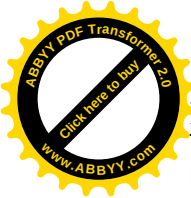


ідолопоклонниками, що супроводжувався співом, грою на лютні, гусях, сопілці. Мандрівник з Багдада Аль-Масуді свідчить, що у слов'ян до прийняття християнства було багато міст із церквами, в яких ударяли в дзвони. Ученого вразив хоровий спів під час богослужіння, який приголомшував усіх, хто чув «вражаючі слух звуки» [3, с. 142]. Звертання до богів неба – Сварога, сонця – Хорса і Дажбога, грому і бурі – Перуна, вогню – Сварожича, худоби – Велеса, вітру – Стрибога також супроводжувалося хороводами, піснями, танцями та іграми під звуки різних інструментів (бубнів, сопілок, ріжків, гусел тощо). Багато фольклорних перлин слов'ян, які присвячувалися богам, дійшли до наших часів. Як загальнонародний витвір і надбання народу фольклор, що супроводжував життя людини від народження до смерті, зберігався та переходив від покоління до покоління слов'янам упродовж багатьох віків.

Необхідно зауважити, що в українській різдвяно-новорічній, весняній, літній, осінній, весільній і похоронній обрядовості сучасним театрознавством розглядаються елементи зародження й розвитку театрального мистецтва. Це обумовлено тим, що в такій обрядовості використовувалися найтипівіші види народно-драматичної творчості. Передовсім, це колективні й індивідуальні поздоровлення, побажання, рядження (маскування і переодягання) в процесі колядування, щедрування, закликання весни тощо. Водночас, театралізація обряду відбувалася завдяки розвитку сюжету і становлення діалогової форми, збагаченню дійств іграми й хороводами.

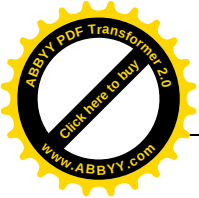
Архетипами хореографічного мистецтва стали танцювальний ритм і жести слов'янських хороводів (які персоніфікували сонце, звеличуючи його рухами та піснею) та сюжетних танців (відображення різних видів праці: тіпання льону, ткання, прядіння тощо) [7, с. 302]. Усе це сприяло естетичному збагаченню народної обрядовості. Побутування її елементів у сучасному житті українського народу вказує на багатовікову життєву силу мистецького спадку наших пращурів та неабияке значення передачі умінь і навичок виконувати різні види мистецької діяльності (образотворчої, музичної, хореографічної, театральної) від старшого покоління до молодшого. Відсутність відомостей про існування спеціальних навчальних закладів мистецької освіти стародавніх слов'ян не дозволяє нам робити висновок про чітке розмежування мистецької освіти на формальну й неформальну.

Своєрідністю й унікальністю вирізняється мистецька спадщина нашого народу часів Київської Русі (IX-XIII ст.). Зважаючи на знищення сформованих століттями культурних звичаїв язичників, значна частина їх



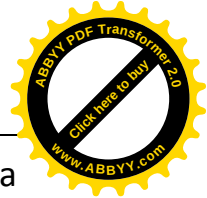
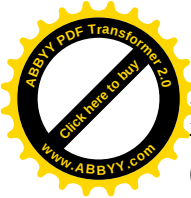
вірувань була адаптована до нової релігії, у зв'язку з цим «Поетичність, чуттєвість, сентиментальність – ці характерні риси українського народу – знайшли своє вираження у християнстві» [1, с. 547]. Церква пристосовувала язичницькі свята до своїх торжеств та обрядів. Язичеські боги поступово контамінувалися з «християнськими святыми: Перун став Іллею-пророком, святий Юрій – покровителем весняних робіт, Іван Хреститель, Петро і Павло – літніх. «Поганські» свята збігаються з християнськими: коляда – з Різдвом, весняний цикл – з Великоднем, зелені свята – з Трійцею [2, с. 33]. Тому почуття «нового народу», який причастився до Христової віри, знайшло своє відображення у мистецтві. Сьогодні відомі зразки розвитку образотворчого мистецтва цього періоду, несуть у собі інформацію про техніки монументальних настінних розписів: мозаїк і фресок (зображення Христа-Пантократора (XI ст.), Богоматері-заступниці Марії Оранти, яка в народній свідомості злилася з язичницьким образом «Великої Богині» (XI ст.), що уособлювала силу землі), монументального живопису (композиція «Євхаристія» (причащення апостолів) та «святительський чин» (XII ст.), мистецтва іконопису («Ярославська Оранта» (XII ст.), «Устюзьке Благовіщення» (XII ст.), «Дмитрій Солунський» (XII ст.) тощо), пластичного мистецтва і різьбярства (різьблені плити, виготовлені в техніці орнаментального і тематичного рельєфу, що прикрашають парапети хорів собору Софії Київської, шиферні плити з тематичними рельєфами Михайлівського Золотоверхого та Києво-Печерського монастирів), мистецтво книжкової мініатюри («Остромирове Євангеліє» (1056–1057 pp.), «Ізборник Святослава» (1073 p.), «Буцацьке Євангеліє», «Юрієве Євангеліє», «Добрилове Євангеліє» (XII ст.), «Мстиславове Євангеліє» (XII ст.) тощо).

Високий рівень художньої культури, який спостерігається на Русі від початку XI до середини XII століття, свідчить про стрімкий розвиток освітніх послуг, які надавалися потенційним майстрам розпису, скульптури, гравюри тощо. Відомо, що в другій половині XI – початку XII століття в Києві існувала Печерська іконописна майстерня, у якій писав і навчав своїх учнів відомий іконописець Аліпій. У XII ст. в самостійних князівствах – Київському, Чернігівському, Переяславському, Галицькому та Волинському – створюються місцеві самобутні художні школи. Незважаючи на схвалення правлячою верхівкою розвитку цього напрямку, все ж художні майстерні того часу не можна вважати цілком формальними, оскільки вони не були державними навчальними закладами і підтримувалися не з казни, а за рахунок родин учнів і меценатів.



Зростання попиту на вироби декоративно-ужиткового мистецтва сприяло створенню майстерень, де навчали таким видам ремісництва як скань (мистецтво використання найтоншого дроту для оздоблення жіночих прикрас та окладах книг), чернь (застосування чорної пасти для протравлювання срібних браслетів, перснів, хрестів, зброї), зернь (впаювання в прикраси дрібних кульок), перегородчаста емаль і художнє литво, кування та карбування золота, срібла та міді, гончарство, обробка дерева, кістки, каменю, шкіри, тканин тощо [6, с. 921–958]. Шедеврами руського зодчества є діадеми з князівського парадного вбрання (XII–XIII ст.), врата Суздальського собору (XIII ст.), бронзові панікадила, дзвони, смальта, скляне намисто, кубки, чари, браслети, різьблені шкатулки, образки, руків'я ножів і зброї, дзеркала, ложки, шахові та шашкові фігури тощо. У виробах декоративно-ужиткового мистецтва проявилися риси давньоруської естетики та багатовікових художніх традицій східних слов'ян, які, звичайно, збереглися завдяки неформальному характеру їх передачі від майстрів учням.

Надзвичайним явищем культурного життя Київської Русі було існування літературного мистецтва, фундамент якого було закладено задовго до виникнення писемності. Язичницька обрядовість стала підґрунтям для створення поетичних форм обрядового фольклору: казок, легенд, переказів, прислів'їв, загадок [5, с. 217]. Вона мала значний вплив на давньоруську літературу, зокрема, на літописання, які відомі починаючи з IX ст. : «Літопис Осколда» (IX ст.), літописний звіт про діяння Володимира Святославовича та побудови церкви Св. Богородиці (996–997 рр.) тощо. Виняткове місце в культурі нашого народу посідали історичні перекази, що передавалися усно й поширювалися у формі героїчних билин. Їх особливістю було те, що текст виконувався як музичний твір із урочистим речитативом. У ньому опоетизовувалися, оточувалися ореолом слави героїчні вчинки воїнів-захисників, соціально-побутові явища. Зародилися билини наприкінці першого тисячоліття в Києві, Чернігові, Галичі, Новгороді й інших землях Київської Русі. Найдавнішими вважаються билина про Святогора, Іллю Муромця, Добриню Никитича, Альошу Поповича, Ставра Годіновича, Вольгу. Створював і виконував билини народ, із якого виділялися найталановитіші співці-оповідачі, що були, очевидно, також музикантами-гусярами: Боян, прославлений «Словом о полку Ігоревім» (друга половина XI – перша половина XII ст.) «судець» Ор (згадується в літописі під 1201 р.), бунтівний «словутный певець» Митуса (у 1243 р. покараний за відмову оспівувати княжі діла) [2, с. 24].

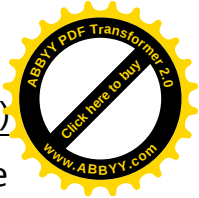
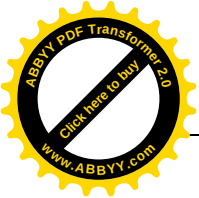


Оповідачами історичного минулого Русі були також новгородець Вишата та його син Ян Вишатир (XI ст.).

Неформальне музикування розвивалося й у повсякденному житті пересічних русичів. До сьогодні збереглися колискові, забавлянки, дитячі пісні, які побутували в часи Київської Русі. Водночас, прийнявши християнство, слов'яни не відмовилися від календарної обрядовості, яка перетворилася на своєрідний симбіоз язичницьких і християнських рис, у результаті чого утворилися й збереглися до сьогодні Різдвяні свята з колядками й щедрівками, Купальські, Петрівчані дійства з відповідними пісennими зразками.

У тісному поєднанні з музикою традиційно розвивалося хореографічне мистецтво. Видатний дослідник культури Київської Русі Б. Рибаків вказує, що жіночі срібні браслети XI–XIII ст. «служували для закріплення довгих рукавів жіночих сорочок. Під час ритуальних ігрищ жінки знімали браслети й танцювали «спустивши рукава», ніби перетворюючись на русалок, що розмахували крилами-рукавами... на браслетах часто зображувалися гуслярі, маски, чаші зі священним напоєм, танцівниці з розпущеними рукавами» [7, с. 338].

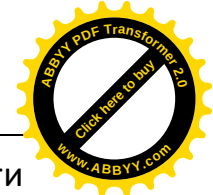
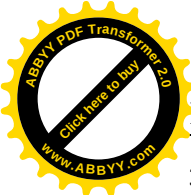
Разом із музично-хореографічними композиціями на гуляннях і дійствах відбувався розвиток і театрального мистецтва. Загальновідомим фактом є те, що жодні ритуальні язичницькі ігрища не відбувалися без драматизації. До професійних навичок жрецтва, зокрема, входило володіння музично-драматичним мистецтвом, «знання язичницького ритуалу в усій його повноті, а також неабиякі організаторські здібності, що дозволяли згуртувати людей навколо «ігрищ» за часів панування християнської церкви в державі» [8, с. 831]. Свідченням цього є згадки про ігрища в Руському літописі (Київське зведення 1198 року і Галицько-волинське повісткування до кінця XIII ст.), зображення на одній із мініатюр Радзивилівського літопису (статті до 1206 р.) та на князівських і боярських браслетах XI–XIII ст. [8, с. 827]. Зауважимо, що в руських письменах XI – початку XII ст. («Поучення о казнях божих», літописного зводу, що увійшов до «Повісті временних літ» та «Слове о ведре и казнях божих» із «Сименонового Златоструя») вживається термін «скоморохи». Залишилися відомості про те, що вони поділялися на осілих і мандрівних: осілі скоморохи були учасниками княжих забав, масових ігрищ чи весіль, мандрівні – переходили з місця на місце, демонструючи свою майстерність здійснювати «позорище» (у сербській і хорватській мові й досі це слово означає «театр») чи «видение».



Загальний розвиток держави та прийняття християнства не могли не відбитися на розвитку релігійного музичного мистецтва Київської Русі. Нова віра вимагала становлення культового співу. Для більш вільного його прийняття народом стильові компоненти церковної християнської музики збагатилися місцевими народнопісними традиціями, які склалися протягом тривалого попереднього язичеського періоду [3, с. 150]. У IX-XIII століттях з'являються підтримувані державою, а отже, формальні музичні центри: школи співу, школи деместиків. Основним осередком формування й поширення церковної музики була Києво-Печерська лавра, в якій працювали піснетворець і керівник хору (деместик) Стефан, чернець Григорій Печерський тощо. Із кінця X століття, за князювання Володимира Святославовича, при Десятинній церкві діяла школа для навчання співу, неподалік від церкви Богородиці існував двір деместиків – співаків-солістів, які були диригентами й учителями церковного співу водночас. Великий майстер київського наспіву з Володимира-Волинського також мав багато учнів, яких за його ім'ям називали «луциною чадію» [3, с. 374]. У XI столітті при Андріївському монастирі донька князя Всеволода Ярославовича Анна заснувала школу, де дівчаток вчили грамоти, різним корисним ремеслам, а також співу: «Собравши же младых девиц неколико, обучала писанию, також ремеслам, швению, пению и иным полізным им занятиям» [3, с. 374].

Київська Русь відзначалася й розвитком інструментальної музики. Вона побутувала на полюваннях та у військових походах, про що згадується в Іпатіївському, Кенігсберзькому, Новгородському, Радзивилівському та інших літописах. Інструментальна музика супроводжувала й народні гуляння, прийоми у князівських палацах і вуличні дійства у великих містах. Так, на реставрованій фресці південної башти собору Святої Софії в Києві (XI ст.) зображено великий музичний ансамбль того часу, в якому грають на переносному пневматичному органі, поперечній флейті, металевих тарілках, сурмах, лютні, музичних дзвонах, парних барабанчиках, щипковій лірі. Зрозуміло, що виконавці такого колективу мали бути високопрофесійними музикантами, отже такими, які отримали музичні знання й уміння при спеціальних навчальних закладах. Це вказує на високий рівень середньовічної музичної освіти наших пращурів.

Висновки. Вищенаведені артефакти з найдавніших історичних періодів до Київської Русі свідчать про існування на теренах нашої держави неофіційних форм передачі досвіду мистецької діяльності (музичної, образотворчої, літературної, хореографічної, драматичної) та спеціальних



закладів для навчання різних видів мистецтва. Це дозволяє констатувати факт існування з часів Київської Русі мистецької освіти в Україні в таких її видах як формальна та неформальна.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гаврюшенко О. А. Історія культури : навч. посібник / Гаврюшенко О. А., Шейко В. М., Тишевська Л. Г. ; наук. ред. Шейко В. М. – К. : Кондор, 2004. – 763 с.
2. Історія української літератури. Давня література (XI – перша половина XVII ст.) / [авт. В. П. Колосова та ін.]. – К. : Наукова думка, 1967. – Т. 1. – 539 с.
3. Історія української музики [в 6 т.]. – К. : Наук. думка, 1989–1991– . – Т. 1 [гол. редкол. Гордійчук М. М. та ін.] – 1989. – 446 с.
4. Козак Д. Н. Духовна культура давніх слов'ян / Д. Н. Козак // Історія Української культури [гол. ред. Б. Є Патон, Г. Д. Вервес, І. Ф. Курас]. – К. : Наукова думка, – Т. 1. : Історія культури давнього населення України [гол. ред. П. П. Толочко]. – 2001. – С. 620–666.
5. Никифоров А. Н. Фольклор Киевской Руси // История русской литературы : в 10 т. / АН СССР. – М. ; Л. : Изд-во АН СССР, 1941–1956. – Т. 1, 1941. – с. 216–237.
6. Орлов Р. С. Прикладне мистецтво: церковне і народне / Р. С. Орлов // Історія Української культури [гол. ред. Б. Є Патон, Г. Д. Вервес, І. Ф. Курас]. – К. : Наукова думка, – Т. 1. : Історія культури давнього населення України [гол. ред. П. П. Толочко]. – 2001. – С. 921–926.
7. Рыбаков Б. А. Язычество древних славян / Б. А. Рыбаков. – М. : Наука, 1981. – 608 с.
8. Тоцька І. Ф. Музика. Театральні видовища / І. Ф. Тоцька // Історія Української культури [гол. ред. Б. Є Патон, Г. Д. Вервес, І. Ф. Курас]. – К. : Наукова думка, – Т. 1. : Історія культури давнього населення України [гол. ред. П. П. Толочко]. – 2001. – С. 826–835.
9. Черняков І. Т. Матеріальна культура землеробів та скотарів / І. Т. Черняков // Історія Української культури [гол. ред. Б. Є Патон, Г. Д. Вервес, І. Ф. Курас]. – К. : Наукова думка, – Т. 1. : Історія культури давнього населення України [гол. ред. П. П. Толочко]. – 2001. – С. 137–151.

РЕЗЮМЕ

Н. В. Сулаева. Артефакты неформального художественного образования в Украине.

На основе анализа артефактов украинской культуры с давних времен до конца XIII столетия (периода Киевской Руси) в статье обосновывается авторский взгляд на архетипы отечественного образования и развитие в нашей стране формального и неформального художественного образования.

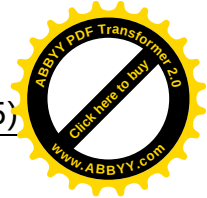
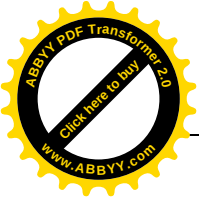
Ключевые слова: неформальное художественное образование, артефакты, архетипы, Киевская Русь.

SUMMARY

N. Sulayeva. Artifacts of non-formal Art education in Ukraine.

This article considers the author's view on the existence of archetype of the national non-formal Art education on the base of artifacts of Ukrainian culture from the ancient time till the end of XIII century (Kiev Russ period)

Key words non-formal art education artifacts, archetype.



ГЕНЕЗА ФЕНОМЕНУ САМОВДОСКОНАЛЕННЯ В ІСТОРІЇ УКРАЇНСЬКОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ (XIX СТОЛІТТЯ)

У статті досліджено генезу феномену самовдосконалення в історії української педагогічної думки XIX століття. Розкрито сутність поглядів видатних педагогів минулого на досліджувану проблему, під час докладного аналізу здійснено раціональну реконструкцію історичного перетворення проблеми досконалості та послідовно доповнено методологію наукового пошуку в цьому напрямку

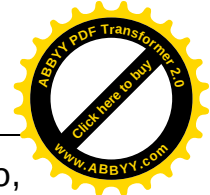
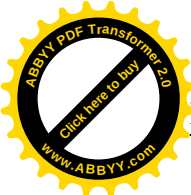
Ключові слова: феномен самовдосконалення, досконалість, самовиховання, виховний ідеал, особистість вчителя.

Постановка проблеми. Для всебічного, обґрунтованого, сутнісного, аналізу проблеми самовдосконалення, необхідно звернутися до історичних витоків цього феномену. Це можливо лише через аналіз свого минулого, рефлексивний, систематичний перегляд системи педагогічних знань. Саме в історії педагогіки відображено тенденції розвитку та наукові течії репрезентованої проблеми. Розкриття генези феномену самовдосконалення дозволяє дослідити та здійснити раціональну реконструкцію історичного перетворення проблеми досконалості, ґрунтовно, послідовно доповнити методологію наукового пошуку в цьому напрямку, створити передумови для адекватного оцінювання масштабів, досягнень сучасної педагогіки на ґрунті методологічної тріади філософії, психології та історії педагогіки.

На важливості розвитку історичного знання в Україні наголошує академік О.Сухомлинська, яка вважає, що досягнути глибинні пласти виховних та освітніх феноменів далекого та близького минулого можна тільки «...у контексті розвитку національної педагогічної думки – широкого поняття духовної, культурної сфери, до якої окрім педагогіки, належать і філософія, і релігія, й ідеологія. Мораль та етика, а також ціла низка інших складових...» [6, с.3].

Аналіз актуальних досліджень. Із середини 80-х років (період перебудови) постає проблема переоцінки смислу людського буття, визначення сутності та змісту поняття «досконалість», «самовиховання». Зі здобуттям Україною незалежності інтерес до проблеми посилюється. З початку XXI ст. процес самовдосконалення, як вияв планетарного мислення в педагогічній теорії та практиці набуває глобального значення.

Активно щодо аналізу самовдосконалення як частини духовності працюють українські вчені І. Бех, М. Боришевський, І. Бужина, О. Вишневський, І. Зязюн, Н. Кордунова, І. Лебідь, О. Лучанінова,



К. Настояща, О. Пометун; Е. Помиткін, Н. Репа, В. Слюсаренко, О. Сухомлинська, Т. Тюріна, Г. Шевченко, Т. Шестакова.

Інтегративну сутність самовдосконалення та її складових – самоосвіти досліджують Ю. Калугін, К. Левітан, І. Наумченко, К. Нефедова, В. Скарн, Г. Серіков, П. Підкасистий, А. Усова, Ю. Кулюткін, Г. Сухобська – й самовиховання – С. Єлканов, О. Кучерявий, В. Кучинський, О. Лебедев, К. Левітан, Л. Мнацаканян, Л. Рувінський, П. Семенов, З. Сепчева, К. Тихончук, Д. Фельдгон, А. Яций.

Специфічний напрямок самовдосконалення – самоактуалізацію розглядають Е. Долінська, В. Калашин, К. Кальницька, А. Романовський та ін. Активно розвиваються технології саморозвитку особистості (Г. Селевко). Впроваджують педагогічну модель самовдосконалення особистості, за А.Ухтомським (І. Закатова, Г. Селевко, Н. Тихомірова).

Але у дослідженнях педагогів, на нашу думку, здебільшого відсутній системний концептуальний підхід до самовдосконалення викладачів ВНЗ, досконалість не розглядається як предмет дослідження, аналізуються тільки окремі аспекти проблеми. Викладені в цій статті концепції щодо проблеми досконалості ХІХ століття, сприятимуть реалізації цілісного підходу до розкриття процесу самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін.

Мета статті – дослідити становлення та розвиток феномену самовдосконалення в історії української педагогічної думки в ХІХ столітті, визначити основні наукові підходи, що стануть підставою для подальшого наукового пошуку.

Виклад основного матеріалу. Для ХІХ ст. характерним є те, що ідея самовдосконалення особистості в духовному просторі України трактується в контексті спільнослов'янського й загальноєвропейського процесів звернення педагогічної науки до проблем національної свідомості.

ХІХ ст. – що називають культурницьким, просвітницьким – мало блискучу кількість видатних педагогів, освітніх діячів, мислителів. Дослідники (О.Сухомлинська) вважають, що саме в цей час народжується модерна педагогічна думка, як реакція на тотальний утиск на все українське. Варто згадати Валуєвський циркуляр 1863; Ємський указ 1876, що не дозволяли викладання будь-яких предметів у школі українською мовою. О.Сухомлинська розподіляє педагогів ХІХ століття за двома напрямками, що знайшло відображення у моделях самовдосконалення:

– до першого напрямку належать М. Пирогов, Х. Алчевська, М. Тулов та ін. Цим педагогам притаманні ідеали церковного православ'я,

що ототожнюються з ідеалами моральності: «самодержавіє, народність та православ'я»;

– другий напрямок – етнографічно-культурницький, народний, що лежить в площині натурфілософії, єдності людини і природи, людини та Бога. Ідеали ґрунтувалися на українській мові, християнських цінностях, історії, літературі, фольклорі, мали витoki З Київської Русі, козащини. Яскравими представниками були М. Драгоманов, П. Житецький, О. Кониський, В. Науменко, Б. Грінченко та ін.

Соціально-політичні, економічні реформи активізували загальну тенденцію XIX ст. щодо досягнення «самості» окремого народу, просвітницький рух: «з моменту визволення, у березні 1861 р., усі кинулись до просвіти, найкращі люди бралися навчати, а люди бігли в школу за тим хлібом духовним, якого їм так довго бракувало» [4, с. 40].

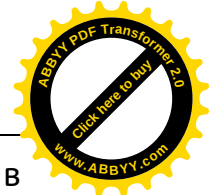
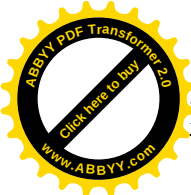
Інтенсивний економічний розвиток, трансформація свідомості, що обумовила пильний інтерес до «самості» окремої людини, створює попит на освічених, розвинених людей. Індивідуальні самосвідомість, саморозвиток розглядалися як найвагоміші чинники формування національної педагогіки, культури, як імпульс дії та теоретичного осмислення проблем буття. Нагальна потреба цілісного бачення ідеалів досконалості, зміни поглядів на природу дитини та можливості виховного впливу на неї, ролі особистості вчителя висуває на авансцену педагогіку, що стає духовним віддзеркаленням епохи.

Фундаментом нового підходу до дитини (К. Ушинський) стає існування «високої та світлої мети людського духовного життя. Основними орієнтирами у справі виховання дитини стає гуманізм, любов та повага до особистості, віра в її сили, здібності тощо.

Етичний ідеал XIX ст.. розуміють « як вищий рівень духовного розвитку людини, віддзеркалення Божественного в ній, її духовну досконалість» [5, с. 10].

В український філософсько-педагогічний творчості особистісний саморозвиток набував націоформуючого значення. Так, П.Куліш, протиставляє місто хутору, тобто раціональне – «серцевому», процес самовдосконалення розглядав як духовний розвиток, орієнтований на патріархальні, християнські цінності.

Т.Шевченко у самостворенні особистості виділяв соціальну спрямованість. Основу моральної досконалості людини – боротьбу із соціальним злом засновано на героїчному минулому України, її традиціях та звичаях. Сам особистий життєвий шлях Тараса Григоровича – приклад самоусвідомленої праці, самоосвіти та самовиховання.



За Т. Шевченком, довершена людини може бути лише в довершеному суспільстві. Самовдосконалення, за Т.Шевченком, – глибинний потенціал людини, а не реальна можливість.

Акцентує проблему сутності та досконалості буття людини М. Пирогов. Він ставить ґрунтовні питання: До чого ми прагнемо? Сутність життя в чому? У чому досконалість людська? Відповіді він знаходив у вихованні «істинної», «справжньої» людини [3, с. 29–51]. Досконалість людини М.Пирогов розкриває через зміст поняття «внутрішньої людини», яка є результатом процесу осягнення найшляхетніших почуттів, смислів. Моральна особистість – яка «щиро любить правду», пов'язана з «вічними істинами» [3, с. 36].

У «Питаннях життя» М. Пирогов звертає увагу на пробудження жадоби (потреби) до самотворчості, самопізнання та самовизначення, що складає сутнісний зміст виховного ідеалу.

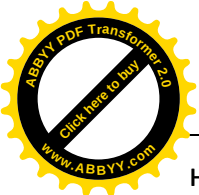
Засновник наукової педагогіки, антропологічної парадигми досконалості К.Ушинський вважав, що основною й остаточною метою виховання є «розвиток гуманно християнського й сучасного європейського характеру» [7, с. 350].

Домінантне завдання педагогіки – розвивати душу дитини. «Вроджене прагнення до досконалості» – основа морального виховання, почуття справедливості, можливості чинити опір своїм негативним особистим рисам. Цікавий погляд К. Ушинського на неоднозначні «спотворені» моральні якості – суперництво, заздрість, честолобство, що притаманні «прагненню досконалості», але мають негативний знак, хоча й допомагають людині не зупинятися на досягнутому. К. Ушинський є автором поняття сили – фізичної і духовної як ознаки справжньої досконалості (саме до неї прагне людина): сили розуму, добра і смирення – сили понад усі сили [7, с. 332].

Реалізація мети виховання полягає у : 1) пізнанні людини в її триєдності тіла, душі й духу; 2) допомозі людині пізнати себе, свою духовну сутність, самовизначитися; 3) досягнути щастя як спокою душі, гармонії людини зі світом і собою, відчуття, яке дає улюблена вільна різнобічна діяльність [8, с. 312].

Головним критерієм ефективності ідеалу досконалості, за К.Ушинським, є самосвідомість, «здатність до самосвідомості є джерелом і слова, тобто людського розвитку, і свободи волі» [7, с. 67].

Саме на підставі сформованої самосвідомості відбувається справжнє самовдосконалення особистості, розвивається самосвідомість усього



народу. Найвищий рівень досконалості досягається завдяки вихованню національної свідомості. Костянтин Дмитрович одним з перших сформулював ідею народності в педагогіці: «виховання, яке зміцнює і розвиває в людині народність, розвиваючи, водночас, її розум і самосвідомість» [7, с. 162].

Звертали увагу на національні чинники ґенези досконалості також представники «Громад» – відомі діячі культури та освіти того періоду: М. Драгоманов, П. Житецький, О. Кониський, М. Костомаров, П. Куліш, М. Лисенко, І. Нечуй-Левицький, М. Старицький, П. Чубинський. Досконалість не уявляли без пробудження національного духу, виховання національної свідомості, любові до рідного слова, до пізнання.

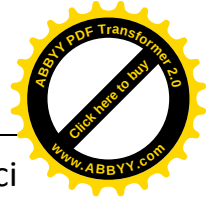
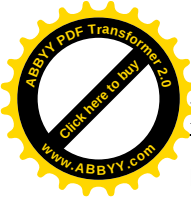
Послідовник педагогічних поглядів К. Ушинського відомий педагог, методист М. Корф самовдосконалення трактує на підставі концепції задоволення, що, на його думку, є основним принципом наукової педагогіки виховання. Учений почуття задоволення розуміє як спонукання, стимул для розвитку моральних смаків та нахилів. Саме насолода вічними моральними цінностями є одним із джерел досконалості та постійного самопізнання: «Після чого зрозуміло, що вчителя має цікавити питання про те, що приносить дітям задоволення, для того, щоб він, відокремивши серед нахилів, притаманних дітям, негативні та позитивні, мав змогу боротися з першими і жити друзі, привертаючи їх до навчання, і до науки» [2, с. 300].

Особистість учителя є стрижневою педагогічної творчості М. Корфа. Як гімн досконалості звучить думка педагога про те, що виховання й навчання інших є самовиховання й самонавчання для вчителя. Стати авторитетним, справити враження на оточення можна лише завдяки своїм знанням та прагненням до досконалості. У збірці «Наши педагогические вопросы» найбільш докладно розглянуто питання самоосвіти, роль і значення особистості вчителя в становленні дитини.

С. Гогоцький вважає, що основною метою педагогіки самовдосконалення є всебічний розвиток людини, пробудження до діяльності всіх її моральних сил: «... моральне виховання повинно сприяти розвитку у вихованців морального чи наближеного до морального закону настрою та здатності до самоосвіти духовної» [1, с. 23].

Мета моральної освіти (нижчої та вищої) спрямовано на «створення у вихованців настрою та власної моральної волі, без якої був би неможливий усебічний розвиток нашого життя» [1, с. 28].

Досконалою людина стає, на думку С.Гогоцького, через розвиток душевних сил та самоосвіту вихованців. Цей процес пов'язано з потребою



поєднання та вдосконалення рівня самосвідомості й волі дитини. Усі вчинки людини аналізуються відповідно до основ християнської моралі.

Особистість вихователя, за С. Гогоцьким, його приклад, вплив на дитину – основа морального вдосконалення людини. Учитель власним прикладом спрямовує дітей на усвідомлення моральних цінностей та особистий саморозвиток.

Видатний український мислитель, філософ і педагог П. Юркевич невід'ємною складовою мети життя вважає самоусвідомлення людини самої себе, прагнення щиросердності та самовідданості, покора перед законом та здатність поважати права інших людей, вірність обов'язку, мужність під час його виконання, справедливість і щиру любов [9, с. 19].

Досконалу людину П.Юркевич розуміє як синтез трьох складових душі: почуттів, бажання (волі) та пізнання. Отже, завданням педагогіки є розвиток тонкого естетичного смаку, правильного морального чуття, чіткого мислення. Очевидність естетична, очевидність моральна й очевидність логічна, почуття прекрасного, доброго, істинного, смак, совість і мислення – головні умови досконалості нашого духу [10, с. 122–123].

Справжнє самовдосконалення пов'язане з ідеями істини, краси й добра, що педагог розглядає в нерозривній єдності. Бо «розум без чутливого серця та твердого характеру, чи ніжне серце та безхарактерність, чи твердий характер, але неосвічений розум – все це жалюгідні явища» [9, с. 33].

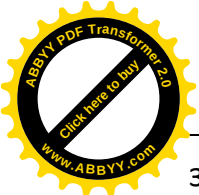
Як бачимо, філософсько-педагогічні погляди П. Юркевича – віддзеркалення української духовної традиції, кордоцентризму – усвідомлення «серця» як основи духовного життя, прагнення досконалості як «символу внутрішнього світу людських переживань» [6, с. 295].

Виховний ідеал не сприймається педагогом без духу народності й релігії. Педагогічна спроба створити таку людину подібна до спроб садівника, який вирощує яблука, груші та вишні, намагається виростити ще й плід узагалі» [6, с. 295].

Самотворчість у П.Юркевича – важливий чинник самовдосконалення, що поєднується з волею, свободою особистості. Формування вільної, духовної людини та людини, що здатна до самовдосконалення та самореалізації, – нероздільні: «Де дух, там і свобода» – це інструкція для вихователя [9, с. 158].

Вчитель, не думку П. Юркевича, повинен мати дві суттєві якості – авторитет і любов. Без них усі виховні прагнення втрачають своє виховне значення.

Значно збагатила уявлення про самовдосконалення особистості прогресивні педагогічні позиції західноукраїнських науковців. Потрібно



загадати такі відомі імена, як: М. Шашкевич, І. Василевич, Я. Головацький, О. Духнович, Й. Левицький, Ю. Федькович, І. Старовойський, О. Павлович та ін. Вони особливе значення приділяли професійній підготовці, самоосвіті вчителя та саморозвитку особистісних якостей.

Отже, аналіз становлення та розвитку ідеї самовдосконалення в XIX ст. дає змогу стверджувати, що поняття «самість» окремої людини, дитини набуває нового значення. Індивідуальні самосвідомість, саморозвиток, самотворчість стають найважливішими чинниками розвитку національної культури, педагогіки. Підставою для розгляду проблеми залишається релігійно-християнська парадигма, але остання дещо змінюється. Саме XIX століття характеризується трансформацією поняття досконалості та формування антропологічної та національної парадигм самовдосконалення.

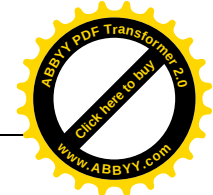
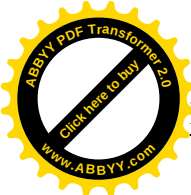
Сутність та зміст самовдосконалення визначається в XIX ст. через «кордоцентризм», «аксіологічність», «релігійність». Зрозуміло, що ці поняття в означений період не вживалися.

Аналіз проблем самовдосконалення в історико-педагогічній думці України в просвітницький період дає підстави стверджувати, що під поняттям самовдосконалення розуміли самотворчість «істинної людини», «справжньої людини», частину людського духу, на підставі самоусвідомленої рефлексії, результатом якої є самовизначення та самовтілення.

Дослідження ґенези поняття самовдосконалення свідчить про те, що релігійна досконалість набуває ознак людиноцентричності та поступово формується антропоцентрична парадигма.

Особистісний саморозвиток набуває націоформувального значення та визначається українськими педагогами як мета виховання та освіти в цілому. Визначальними педагогічними цінностями XIX століття стали українська мова, патріотизм, історизм, народність, релігійні морально-етичні постулати. В означений період домінантним стає самовдосконаленні особистості вчителя, змінюється ставлення до особистості дитини, що значно розширює уявлення про досконалу людину, вчителя.

Ґенеза феномену самовдосконалення в XIX ст. дає змогу стверджувати, що поняття «самість» окремої людини, дитини набуває нового значення. Індивідуальні самосвідомість, саморозвиток, самотворчість стають найважливішими чинниками розвитку національної культури, педагогіки. Саме для XIX століття є характерними трансформація поняття досконалості та формування антропологічної та національної парадигм самовдосконалення, що і стали підвалинами для нового, дуже цікавого та повчального історичного періоду – початку XX ст. – для усвідомлення основ самовдосконалення людини.



ЛІТЕРАТУРА

1. Гогоцкий С. С. Краткое обозрение педагогики, или науки воспитательного образования / С. С. Гогоцкий. – К., 1879. – 111 с.
2. Корф Н. А. Наши педагогические вопросы / Барон Н. А. Корф. – М., 1882. – 410 с.
3. Пирогов Н. И. Вопросы жизни / Н. И. Пирогов // Избр. пед. сочинения. – М. : Педагогика, 1985. – С. 29–51
4. Русова С. Ф. Просвітницький рух на Україні в 60-х роках / С. Ф. Русова // Світло. – 1911. – № 6. – С. 34–42.
5. Степаненко І. В. Духовність: філософські конструкти та соціокультурні репрезентації : автореф. дис ... на здобуття наукового ступеня д-ра філос. наук: спец. 09.00.04 «Філософська антропологія, філософія культури» / І. В. Степаненко; Харк. нац. пед. ун-т ім. Г.С.Сковороди. – К., 2004. – 32 с.
6. Українська педагогіка в персоналіях : навч. посібник : У 2 кн. – Кн. 1: / [За ред. О. В. Сухомлинської]. – К. : Либідь, 2005. – 624 с.
7. Ушинский К. Материалы к третьему тому «Педагогической антропологии» / К. Д. Ушинский // Собрание сочинений: В 11 т. – Т. 10. – Москва–Ленинград : Изд. Аккад. пед. наук РСФСР, 1948. – С. 53-625, 332. – 666 с.
8. Ушинский К. Человек как предмет воспитания (Опыт педагогической антропологии). – Том II / К.Д. Ушинский // Собрание сочинений : В 11 т. – Т.9. – Москва–Ленинград : Изд. Аккад. пед. наук РСФСР, 1948. – 627 с.
9. Юркевич П. Д. Курс общей педагогики с приложениями / П. Д. Юркевич. – М. : Б.И., 1869. – 404 с.
10. Юркевич П. Д. Чтения о воспитании / П. Д. Юркевич. – М. : Изд-во Н. Чепелевского, 1865. – 272 с.

РЕЗЮМЕ

Г. Г. Цветкова. Генезис феномена самосовершенствования в истории украинской педагогической мысли XIX столетия.

В статье исследуется генезис феномена самосовершенствования в истории украинской педагогической мысли XIX столетия. Раскрываются сущность взглядов выдающихся педагогов прошлого на исследуемую проблему, в результате анализа осуществлена рациональна реконструкция исторического преобразования проблемы совершенствования и последовательного дополнено методологию научного поиска в этом направлении.

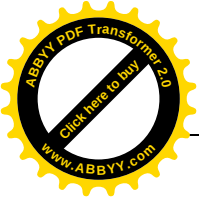
Ключевые слова: феномен самосовершенствования, совершенство, самовоспитание, идеал воспитания, личность учителя.

SUMMARY

G. Tsvetkova. Phenomene of self-improving in the history of ukrainian pedagogical thought (XIX century).

The article examines the genesis of the phenomenon of self-improvement in the history of the Ukrainian educational thought of the XIX century. The essence of the views of prominent educators of the past on the issue under study, the analysis carried out, a rational reconstruction of the historical transformation of the problem of improving and consistently updated methodology of scientific research in this direction.

Key words: the phenomenon of self-improvement, excellence, self, the ideal of education, personality of the teacher.



РОЗДІЛ IV. ТВОРЧА І СОЦІАЛЬНА САМОРЕАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ У СУЧАСНОМУ СВІТІ

удк 796.011.3

І. А. Бріжата

Сумський державний педагогічний
університет імені А.С. Макаренка

ПРОФІЛАКТИКА ШКІЛЬНОГО ТРАВМАТИЗМУ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

У статті представлені результати теоретично обґрунтованих та експериментально перевірених педагогічних технологій профілактики шкільного травматизму у професійній підготовці майбутніх учителів фізичної культури.

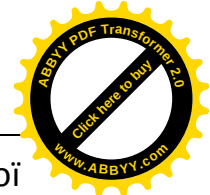
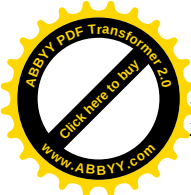
Ключові слова: здоров'я, шкільний травматизм; профілактика; педагогічні технології; фахова підготовка.

Постановка проблеми. Серед причин погіршення стану здоров'я підростаючого покоління виділяють, у першу чергу, невпинне забруднення навколишнього середовища, зростання рівня дитячого травматизму, недосконалість існуючої системи охорони здоров'я, гіподинамію, економічну та соціальну кризи (В. Л. Андріанов, М. С. Дулін, А. В. Овчаренко, 1994; О. В. Кузнецов, Н. В. Москаленко, 1999; О. І. Петрик, 2008).

Детальний аналіз джерел інформації показує, що травматизм у школах належить до групи найменш вивчених видів загрози здоров'ю у дитячому віці. Цей вид травматизму, за даними різних авторів, за частотою випадків в Україні займає третє місце після побутового й вуличного видів травматизму та має тенденцію до зростання.

Шкільний травматизм сьогодні розглядається як суттєва проблема соціального плану. Інколи він є однією з основних причин, що загрожує життю. Якщо травмувалася дитина під час заняття фізичними вправами, то це вже не тільки медична проблема. Вона спричиняє соціальні наслідки для педагогічного колективу, які негативно позначаються на вихованні, навчанні, на родинних стосунках, працездатності батьків та інших членів сім'ї. У травмованих дітей виникає і ще довго зберігається залишковий підвищений рівень тривожності та емоційної неврівноваженості, інколи вони взагалі припиняють займатися фізичними вправами.

Робота із профілактики травматизму, захворювань і нещасних випадків при заняттях фізичною культурою й спортом є одним з найважливіших завдань викладачів, тренерів, інструкторів, а це в свою чергу пов'язано із удосконаленням змісту професійної підготовки фахівців фізичної культури.



Модернізація процесу професійної підготовки фахівців[1] з фізичної культури вимагає розробки, створення й забезпечення освітнього процесу навчальними програмами спецкурсів, навчальними і навчально-методичними посібниками, зміст яких повинен бути націлений на зміну професійного мислення фахівців, озброєння їх новими знаннями і уміннями, інноваційними технологіями[6] щодо збереження здоров'я підростаючого покоління.

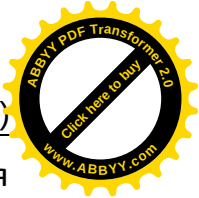
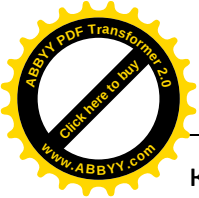
Аналіз актуальних досліджень. Високий рівень травматизму, 25–30% якого припадає на шкільний вік, незадовільні результати лікування, у тому числі реабілітаційного, призводять до того, що від 18 до 40% дітей, що перенесли травму опорно-рухового апарату, стають інвалідами. При цьому інвалідність від травм у загальній структурі посідає третє місце (М. С. Міхнович, В. В. Лантов, А. І. Дуброткес, 1989; Н. Г. Веселов, С. А. Скворцов, В. М. Парфьонов, 1986; Я. С. Вадімов, 1988; Н. С. Бондаренко, Б. А. Довгань, С. Б. Довгань, Ю. Ф. Беда, 1997; Л. І. Фісенко, 1995).

У комплексі профілактичних заходів, спрямованих на зниження захворюваності та смертності дітей, важливу роль відіграє попередження нещасних випадків і травм, що стали одними з головних факторів, які загрожують життю і здоров'ю дітей (С. А. Долецький, 1978; М. Мейелл, 1995; В. Т. Пономарев, 1997).

Дослідження ряду авторів свідчать, що травми є головною причиною летальних наслідків у дітей шкільного віку, причому від них гине або отримує серйозні ушкодження більше дітей, ніж від усіх захворювань узятих разом (Т. Я. Усикова, 1989; Ю. А. Островерха, І. П. Піскун, М. К. Хобзей, 1999).

Особливу небезпеку набуває травматизм для дітей шкільного віку (Д. Д. Алкс, 1978; Р. Г. Агарков, Б. С. Монахов, 1991; З. І. Білоусова, 1994; П. Статмен, 1996). Аналіз дитячого травматизму показав, що на дітей віком від 8 до 12 років припадає понад 40% усіх травм, у структурі яких більше половини пошкоджень є наслідком різних видів падінь (В. Ф. Башкиров, 1989; А. А. Горлов, 1990).

Соціальний аспект відповідальності майбутніх і вже працюючих спеціалістів одержав своє теоретичне обґрунтування у працях С. Ф. Анісімова, Л. М. Архангельського, С. О. Болотова, Л. І. Грядунової, В. І. Ігнатовського, О. Ф. Плахотного, О. Л. Слободського, І. П. Торунцової, Н. І. Фокіної, М. Ф. Цвітаєвої, Б. С. Яковлева. Психологічний аспект розкритий у працях І. Л. Божович, О. І. Ковальова, О. М. Леонтьєва, К. Муздибаєва, В. М. Мясіщева, С. Л. Рубінштейна, Д. М. Узнадзе. У межах



комплексного дослідження виховних відносин проблему формування відповідальності висвітлено в роботах А. М. Бойко, М. О. Вейта, О. Ю. Гордіна, С. В. Кондратьєвої, Б. Т. Лихачова, Н. Є. Шуркової.

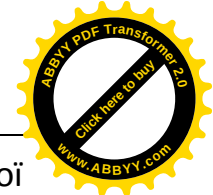
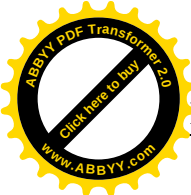
У низці досліджень з питань підготовки вихователів, їх педагогічної майстерності проаналізовано окремі аспекти проблеми формування відповідальності (Ю. П. Азаров, Л. О. Архангельський, І. А. Зязюн, В. І. Писаренко, Л. І. Рувінський). Педагогічний такт, особистий приклад і авторитет вихователя є одним із засобів формування відповідальності. Вони були предметом уваги О. В. Барабанщикова, Н. О. Петрова, І. Є. Синицина.

У зв'язку з вищезазначеним, актуальними є дослідження, що стосуються розробки відповідних педагогічних технологій, програм профілактики дитячого травматизму на уроках фізичної культури, які характеризуються доступністю й відносною простотою практичного впровадження в шкільні програми фізичної культури та програми підготовки студентів і вчителів.

Мета статті – теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити ефективність педагогічної технології профілактики шкільного травматизму в підготовці майбутніх учителів фізичної культури.

Виклад основного матеріалу. На основі аналізу педагогічної літератури за напрямком дослідження визначено [2], що основними причинами травматизму є: організаційні недоліки при проведенні занять і змагань; помилки в методиці проведення занять, які пов'язані з порушенням дидактичних принципів навчання, відсутність індивідуального підходу [5], недостатній облік стану здоров'я, статевих і вікових особливостей, фізичної й технічної підготовленості школярів; недостатнє матеріально-технічне оснащення занять [3]; незадовільний санітарно-гігієнічний стан залів і майданчиків; низький рівень виховної роботи, що приводить до порушення дисципліни, неувважності, поспішності, несерйозному ставленню до страхівки [4]; відсутність медичного контролю й порушення лікарських вимог; суб'єктивні чинники: недостатня підготовленість до виконання заданих фізичних навантажень та стомленості (втома); психологічні причини.

При вивченні проблеми шкільного травматизму нами було з'ясовано, що у навчальних планах і програмах підготовки та підвищення кваліфікації вчителів фізичної культури було приділено недостатньо уваги методикам попередження травматизму; майже відсутня шкільна система постійної профілактики дитячого травматизму; у нормативних актах, документах, інструкціях не уніфіковані функції учасників навчального процесу з питань попередження шкільного травматизму.



Для визначення основних причин виникнення травм на уроках фізичної культури та їх частки в статистичному загалі шкільного травматизму проведено опитування вчителів фізичної культури, учнів та їх батьків.

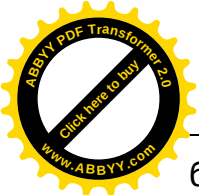
В результаті аналізу анкетних даних серед основних причин ушкоджень наші респонденти вважають: неякісну підготовку місць занять, де частка цього фактора травматизму становить 17%; порушення методики проведення занять (невідповідність фізичного навантаження, недостатнє забезпечення страхування, відсутність навчання методикам страхування, невірний підбір вправ), де частка цього фактору травматизму складає 16%; відсутність інструктажу – 15%; відсутність лікарського контролю – 14 %; незадовільний стан спортивного інвентарю – 11%; незадовільну організацію уроку (перенасичення залів, незадовільний стан дисципліни учнів, відсутність контролю з боку вчителя) – 10%; власну необачність – 7%; переоцінку своїх можливостей (азарт) – 5%; відсутність відповідного одягу та взуття – 5%.

В ході нашого дослідження проведений статистичний аналіз щодо випадків шкільного травматизму у школах м. Сум, який свідчить, що за період одного навчального року серед загальної кількості шкільних травм переважають травми, отримані на уроках фізичної культури – 60,6%, потім травми, що трапились на перервах – 35,4% та травми, які учні отримали безпосередньо у класі – 4%.

З метою визначення ставлення вчителів фізичної культури до проблеми профілактики шкільного травматизму, усвідомлення значущості цієї проблеми та визначення рівня знань, умінь та навичок, нами було проведено анкетування на курсах підвищення кваліфікації, в якому взяли участь 45 учителів загальноосвітніх навчальних закладів м. Суми, зі стажем роботи на посаді вчителя від двох до тридцяти років.

В результаті досліджень визначено, що 21% респондентів не володіють методами страхування учнів; 18% не можуть вірно вибрати травмобезпечні вправи; 27% не змогли підібрати вправи для самострахування; 24% не змогли назвати заходи з профілактики травматизму в системі фізичного виховання; 64% не знають юридичних аспектів своєї відповідальності за порушення правил безпеки при організації навчального процесу. Таким чином, можна констатувати про недостатній рівень знань учителів фізичної культури щодо профілактики шкільного травматизму в системі фізичного виховання.

В результаті контролю якості знань майбутніх учителів фізичної культури з проблеми профілактики шкільного травматизму визначено, що



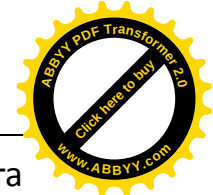
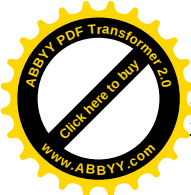
більшість (76%) студентів не володіють методиками дозування фізичних навантажень в залежності від контингенту учнів (вік, стать, рівень фізичної підготовки) та виду уроку фізичної культури. Значні труднощі викликають завдання, пов'язані з підбором підготовчих вправ, які повинні передувати основним вправам та за напрямом анатомо-фізіологічного впливу збігатися з базовими обраними засобами фізичного виховання програмного уроку. 42% студентів не змогли вірно підібрати підвідні вправи для вивчення основних вправ, запропонованих за шкільною програмою, а назвати параметри санітарно-гігієнічних вимог до спортивних залів, майданчиків інвентарю, обладнання та спортивної форми змогли тільки 12% опитуваних.

Результати, отримані в ході досліджень, спонукають замислитись над необхідністю перегляду змісту професійної підготовки вчителів фізичної культури, а в межах нашого дослідження – тієї його частини, що стосується професійної травмопрофілактичної підготовки. Підтвердженням цього є майже одноголосна думка вчителів, що якісна травмопрофілактична підготовка є необхідною складовою професійної майстерності. Причому така підготовка є необхідною для професійної самоосвіти вчителя, але базові знання, вміння, навички повинні закладатися й формуватися під час навчання у вузі.

Аналіз навчальних планів, програм навчальних дисциплін в системі підготовки майбутніх фахівців фізичної культури, ознайомлення із змістом підручників та навчальних посібників дає можливість стверджувати, що сьогодні недостатньо навчально-методичного матеріалу для цільової травмопрофілактичної підготовки студентів вищих навчальних закладів педагогічного профілю.

Тому, важливим етапом наших досліджень була деталізація шкільних програм з фізичного виховання, системний аналіз яких дозволив нам розробити та запропонувати навчальну програму для попередження травматизму на уроках фізичної культури «Програма профілактики шкільного травматизму» на уроках фізичної культури для учнів 1-11 класів.

При створенні експериментальної «Програми профілактики шкільного травматизму» було вдосконалено шкільну програму «Основи здоров'я і фізична культура», в інтегральну модель якої було включено такі розділи: в першому розділі представлено перелік обов'язкових до вивчення фізичних вправ або їх базових елементів; другий розділ визначає направлену роботу опорно-рухового апарату та режими роботи м'язів; третій та четвертий розділи містять бази даних для підбору підготовчих та



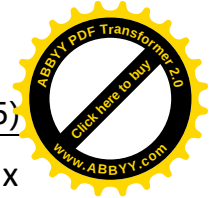
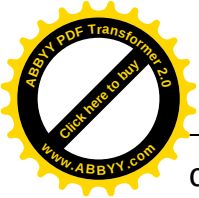
підвідних вправ; п'ятий – оптимальний підбір необхідного інвентарю та обладнання; в шостому розділі підібрані методи попередження та профілактики травматизму учнів. Матеріал програми, якій подано за загальною схемою, дає можливість використовувати програму для якісної підготовки студентами спеціальності «Фізична культура» до планування і проведення уроків фізичної культури в школі.

Також була запропонована педагогічна технологія профілактики шкільного травматизму в системі фізичного виховання, яка передбачала: підготовку і здійснення інструктажу (вступного, поточного, заключного); постійний контроль техніки безпеки на уроках фізичного виховання; виконання гігієнічних вимог до спортивного одягу, взуття та місць занять; опанування прийомами та методикою страховок і самостраховок.

Для вирішення проблеми зменшення випадків шкільного травматизму у фізичному вихованні, було створено логічно побудовану систему його запобігання, що в свою чергу потребує відповідальної професійної підготовки вчителя фізичної культури; наявності знань, умінь та навичок з травмопрофілактики, як структурного елемента педагогічних технологій; створення організаційно-методичних умов компетентної підготовки майбутнього фахівця фізичної культури; удосконалення змісту спеціально-практичних дисциплін навчального плану та впровадження нових змістових навчальних модулів, пов'язаних із профілактикою травматизму.

Таким чином, впровадження технологій профілактики шкільного травматизму на якісно новому рівні дозволяє майбутньому вчителю фізичної культури ефективно вирішувати завдання освітньої галузі «Фізична культура та здоров'я», а саме формування в учнів умінь і навичок здорового способу життя, організації корисного дозвілля та активного відпочинку, розвитку і відновлення фізичних і духовних сил, реабілітації та корекції здоров'я, виховання позитивних моральних і вольових якостей.

Висновки. 1. На основі аналізу результатів досліджень різних авторів, можна зазначити, що основними причинами травматизму є: організаційні недоліки при проведенні занять і змагань; помилки в методиці проведення занять, які пов'язані з порушенням дидактичних принципів навчання, відсутність індивідуального підходу, недостатній облік стану здоров'я, статевих і вікових особливостей, фізичної й технічної підготовленості школярів; недостатнє матеріально-технічне оснащення занять; незадовільний санітарно-гігієнічний стан залів і майданчиків; низький рівень виховної роботи, що приводить до порушення дисципліни, неувважності, поспішності, несерйозному ставленню до страховки; відсутність медичного контролю й порушення лікарських вимог;



суб'єктивні чинники: недостатня підготовленість до виконання заданих фізичних навантажень, стан стомленості (втома); психологічні причини травматизму школярів: порушення мотиваційної частини дій людини, яке проявляється в небажанні дії, що забезпечує безпеку; порушення мотиваційної частини дій; порушення орієнтовної частини дій людини; порушення виконавчої частини дій людини.

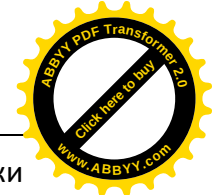
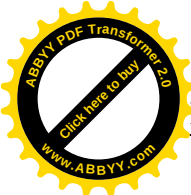
2. В результаті аналізу нормативних навчальних документів нами визначено, що необхідною умовою для підвищення теоретичних знань та практичних умінь майбутніх фахівців фізичної культури в системі попередження травматизму на уроках фізичної культури є вдосконалення програм дисциплін фахового спрямування за рахунок розробки тем змістових модулів, які направлені на вивчення методик шкільної травмопрофілактики в процесі фізичного виховання учнів.

3. Розроблено експериментальну «Програму профілактики шкільного травматизму» на уроках фізичної культури для учнів 1–11 класів, а також впроваджено педагогічну технологію профілактики шкільного травматизму в системі фізичного виховання, яка сприяє створенню умов для глибокого та повного засвоєння студентом навчального матеріалу.

Перспективи подальших досліджень. Наукове дослідження не вичерпує всіх основних завдань оптимізації професійної підготовки вчителів фізичної культури та завдань щодо формування знань з травмопрофілактичної підготовки студентів. В подальшому вбачаємо перспективи у вивченні шляхів підвищення ефективності системи травмопрофілактичної підготовки фахівців, зокрема, застосування інноваційних технологій для оптимізації процесу профілактики шкільного травматизму у професійній підготовці майбутніх учителів фізичної культури у вищих навчальних закладах.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрущенко В. П. Модернізація педагогічної освіти України в контексті Болонського процесу / В. П. Андрущенко // Вища освіта України. – 2004. – № 1. – С. 5–10.
2. Бріжата І. А. Ефективність дидактичних технологій профілактики шкільного спортивного травматизму у підготовці майбутнього вчителя фізичної культури / І. А. Бріжата // Вісник Глухівського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки. Вип.14. – Глухів : ГДПУ, 2009. – С.141-144.
3. Бріжата І. А. Методики травмопрофілактичної підготовки майбутніх вчителів фізичної культури на заняттях із біомеханіки / І. А. Бріжата, О. В. Бріжатиї // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. Випуск 81. Серія: Педагогічні науки. Фізичне виховання та спорт. – Чернігів: ЧДПУ, 2010. – № 81. – С. 17–19.
4. Бріжата І. А. Дидактичні технології профілактики шкільного спортивного травматизму / І. А. Бріжата // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. Випуск 64. Серія: Педагогічні науки. Фізичне виховання та спорт. – Чернігів: ЧДПУ, 2009. – № 64. – С. 36-39.



5. Брижата І. А. Удосконалення фахової травмопрофілактичної підготовки майбутніх учителів фізичної культури / І. А. Брижата // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія № 12. Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт): зб. наук. праць. – К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. – Випуск 15. – С. 45-49.

6. Сисоєва С. О. Педагогічні технології у професійній освіті / Сисоєва С. О. Неперервна професійна освіта: Філософія, педагогічні парадигми, прогноз: наукове видання / В. П. Андрущенко, І. А. Зязюн, В. Г. Кремень та ін.; За ред. В. Г. Кременя. – К. : Наукова думка, 2003. – С. 449–564.

РЕЗЮМЕ

И. А. Брижата. Профилактика школьного травматизма в профессиональной подготовке будущих учителей физической культуры.

В статье представлены результаты теоретически обоснованных и экспериментально проверенных технологий профилактики школьного травматизма в профессиональной подготовке будущих учителей физической культуры.

Ключевые слова: здоровье, школьный травматизм, профилактика; педагогические технологии; профессиональная подготовка.

SUMMARY

I. Brizhata Prophylaxis of school traumatism in professional preparation of future teachers of physical culture.

The thesis is theoretically substantiated and experimentally verified the effectiveness of educational technologies for prevention of injuries in school preparing future teachers of physical culture.

Key words: health, school injuries, prevention, educational technology, training.

УДК 811.1612.:336.7

В. П. Гордієнко

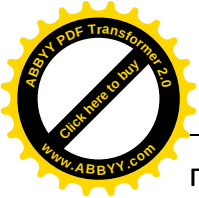
Торговельно-економічний коледж Київського
національного торговельно-економічного університету

ДОСЛІДНО-ПОШУКОВА РОБОТА СТУДЕНТІВ ЯК ЧИННИК САМОРЕАЛІЗАЦІЇ (на прикладі професійної підготовки молодших спеціалістів біржової діяльності)

У статті розкривається сутність поняття «фахівець біржової діяльності». Розглядається проблема здійснення дослідно-пошукової роботи майбутніх працівників біржі в умовах вищого навчального закладу I–II рівнів акредитації як основного чинника самореалізації особистості, розвитку індивідуальних пізнавальних здібностей студента, формування професійно-мовленнєвої культури.

Ключові слова: молодший спеціаліст біржової діяльності, брокер, дилер, маклер, дослідно-пошукова робота, самореалізація, професійне мовлення, професійно-мовленнєва культура.

Постановка проблеми. У період швидкого розвитку української економіки, утворення нових форм підприємницької діяльності, відновлення бірж і брокерських контор постала гостра необхідність у кваліфікованих спеціалістах, які б могли задовольнити потреби ринку

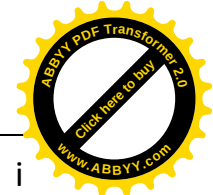
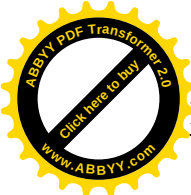


праці. На сьогодні відходить у минуле основна тенденція роботодавців: брати на роботу працівників без спеціальної професійної підготовки лише за умови наявності великого досвіду. Переважна більшість бірж і брокерських контор зацікавлена у залученні молодих спеціалістів біржової діяльності навіть без досвіду роботи. Специфіка біржової діяльності вносить постійні корективи у здійснення професійної підготовки майбутніх брокерів і дилерів, соціальні обставини сприяють активному і глибокозмистовному становленню, тобто самореалізації особистості. Професійна підготовка молодших спеціалістів біржової діяльності має здійснюватися на засадах системності та інтегрованості навчальних дисциплін, дослідно-пошукової і практичної діяльності студентів з метою оптимізації навчання і підвищення рівня конкурентоспроможності майбутніх маклерів, брокерів і дилерів на ринку праці.

Аналіз актуальних досліджень. Аналіз наукових джерел засвідчує, що в теорії і практиці вищої школи накопичений певний досвід, який може стати основою вдосконалення процесу самореалізації, формування професійно-мовленнєвої культури молодших спеціалістів біржової діяльності: визначено домінантні імперативи нової стратегії професійної підготовки фахівців із позицій неперервності освіти (С. Гончаренко, О. Дубасенюк, В. Кремень, Н. Ничкало та ін.); педагогічної майстерності (І. Зязюн, О. Лавриненко, В. Орлов, О. Семенов, М. Солдатенко та ін.); здійснено аналіз професійної підготовки студентів в умовах ВНЗ I–II рівнів акредитації (Р. Бужикова, О. Гаврилюк, Н. Житник, В. Крижанівська, М. Левочко та ін.); обґрунтовано особливості формування професійно-мовленнєвої культури майбутніх учителів (Л. Головата, Л. Лучкіна, О. Семенов, В. Тарасенко та ін.); а також майбутніх фахівців аграрного, технічного, медичного сектору, сфери туризму, менеджменту (Л. Барановська, Т. Ганніченко, В. Коломієць та ін.).

Поряд із цим зазначимо, що відсутні фундаментальні праці, які б стосувалися наукового обґрунтування механізму самореалізації молодших спеціалістів біржової діяльності, методів залучення до дослідно-пошукової роботи цих студентів у вищому навчальному закладі I–II рівнів акредитації.

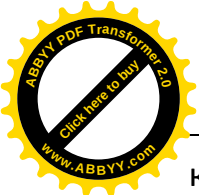
Мета статті – обґрунтувати специфіку здійснення дослідно-пошукової роботи майбутніх молодших спеціалістів біржової діяльності в умовах вищих навчальних закладів I–II рівнів акредитації, з'ясувати вплив такої форми роботи на самореалізацію особистості, розвиток індивідуальних пізнавальних здібностей студента, формування професійно-мовленнєвої культури майбутніх брокерів, дилерів і маклерів.



Виклад основного матеріалу. Перехід до ринкової економіки і ринкових відносин, активне формування інфраструктури ринку, лібералізація національних економічних зв'язків, глобалізація економіки, активний розвиток біржової торгівлі – ці зміни детермінували нові вимоги до фахівців біржової діяльності.

Сучасний молодший спеціаліст біржової діяльності має бути психологічно підготовленим до змагальності й уміти здобувати успіх у конкурентній боротьбі. Для цього важливі міцні життєві переконання, оптимізм, віра в досягнення поставленої мети й дотримання на шляху до життєвого успіху етичних норм. Успіх не за будь-яку ціну, а лише без завдання шкоди іншим. У жорсткому, прагматичному біржовому середовищі важливою запорукою успіху в кар'єрі є енергійність, наполегливість, послідовність і мужність. У зв'язку з цим постає необхідність копіткої роботи з розвитку індивідуальних пізнавальних здібностей студента, стимулювання самореалізації особистості, формування професійно-мовленнєвої культури.

Окреслимо специфіку професійної діяльності працівників біржі, охарактеризуємо поняття «фахівець біржової діяльності». Це посередник, який здійснює цивільно-правові та комерційні операції на біржі. Виділяють, зокрема, такі професії: брокер, дилер і маклер. Професія брокера, дилера і маклера передбачає роботу в системах «людина – людина», а також «людина – знакова система». Розглянемо особливості професійної діяльності цих фахівців. Відповідно до освітньо-кваліфікаційної характеристики спеціаліст біржової діяльності (брокер, дилер, маклер) повинен володіти ґрунтовними знаннями у фінансово-господарській, банківській галузях та максимально ефективно використовувати їх у професійній діяльності; вміти прогнозувати економічні процеси у сфері грошових, фінансових і кредитних відносин, мобільно реагувати на зміни у виробництві, вирішувати технічну, технологічну та економічну доцільність пропозицій при розв'язанні конкретних виробничих проблем; аналізувати, узагальнювати та прогнозувати результати власної діяльності як у межах однієї біржі, так і всієї галузі; визначати ціну та якість продукції, встановлювати фактори, що її зумовлюють, для виявлення й попередження вад продукції, забезпечення її конкурентоспроможності тощо. Для успішної професійної діяльності у працівників біржі повинна бути сильна нервова система, хороша емоційна стійкість, добре розвинена оперативна, короткочасна і довготривала пам'ять. Робота на біржі вимагає розвиненого логічного мислення аналітичного типу, інтелекту, організаторських і



комунікативних здібностей. Для успішної роботи необхідні спостережливість, уважність, гарна дикція, відповідальне ставлення до роботи, наполегливість у досягненні мети, коректність і уміння спілкуватися з людьми, постійне прагнення самореалізації.

Потреба в самореалізації – одна з провідних потреб особистості (А. Маслоу, А. Адлер, К. Роджерс, Е. Фромм). Вона є джерелом особистісної активності людини, спрямованої на творче перетворення світу. Самореалізуватися, за А. Маслоу, означає стати тією людиною, якою в принципі ти можеш стати, досягнувши вершини свого потенціалу. Самореалізація – не одиничний акт, а процес постійного подолання внутрішніх протиріч особистості з метою повного розкриття її сил і здібностей [4].

Реальність мотиву самореалізації особистості – це її прагнення до діяльності, прагнення до самовдосконалення та досягнення успіху як соціального визначення. Складність розгляду проблеми самореалізації особистості у тому, що вона є міждисциплінарною проблемою. Проблема самореалізації особистості педагогами розглядається, в основному, в контексті проблем професійного самовдосконалення, самовиховання, самовизначення, самоосвіти та ін.

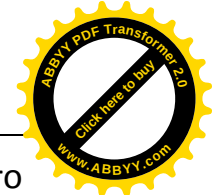
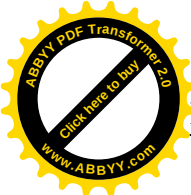
Залучення студентів біржової діяльності до наукового пошуку сприятиме не лише навчально-виховній меті (розвитку індивідуальних пізнавальних здібностей студента, формування професійно-мовленнєвої культури), а й самореалізації студента як творчої, успішної, перспективної особистості. Ефективність здійснення професійної підготовки молодших спеціалістів біржової діяльності залежить від бажання студентів займатися науковими пошуками.

Дослідно-пошукова діяльність студентів біржової діяльності є важливою складовою становлення майбутніх працівників біржі й реалізується через створення рефератів, анотацій, тез конференцій, резюме, наукових статей. Дослідно-пошукова робота формує світогляд і самооцінку студента.

До дослідно-пошукової роботи студентів біржової діяльності варто залучати з першого дня навчання у вищому навчальному закладі I-II рівнів акредитації. Відомо, що поєднання наукового пошуку студента з його навчанням взаємно збагачує обидва процеси, бо знання, набуті у творчих пошуках, особливо цінні.

Залучаючи студентів біржової діяльності до дослідно-пошукової роботи, ми ставимо перед собою такі завдання:

- формування здатності до самостійності у навчанні, опрацюванні необхідної джерельної бази;



- формування аналітико-синтетичних читацьких умінь, критичного мислення під час опрацювання й узагальнення зібраних фактів, даних;
- набуття навиків виконання наукового дослідження відповідно до обраної теми;
- уміння самостійно узагальнювати, робити толерантно критичні висновки, з повагою ставитися до наукового доробку іншого;
- розвиток риторичних умінь у процесі підготовки та захисту дослідно-пошукової роботи;
- задоволення прагнення до самореалізації і створення власного наукового (творчого) продукту.

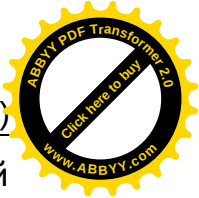
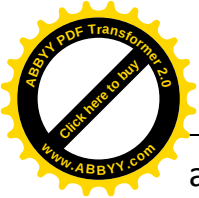
Найактивніше у процесі дослідно-пошукової роботи майбутніх молодших спеціалістів біржової діяльності нами використовується проведення наукових семінарів. Підготовка семінару організується так, щоб протягом семестру кожен студент міг виступити на ньому з доповіддю чи повідомленням, присвяченим підсумкам виконаного дослідження. Діяльність семінарів починається з підготовки студентами спеціальних наукових доповідей на основі фахового матеріалу. Проведення наукового семінару передбачає поглиблене вивчення проблем, що цікавлять студентів.

На семінарах кожен студент виступає з виконаною під керівництвом викладача доповіддю з дослідно-пошукової роботи, захищає свої висновки і пропозиції, отримані в результаті проведеного дослідження. Доповідь рецензують студенти, в її обговоренні беруть участь, як правило, два опоненти з числа учасників семінару. Опоненти попередньо знайомляться з доповіддю, вивчають літературу з теми доповіді та при обговоренні дають їй розгорнуту оцінку. В обговоренні доповіді беруть участь всі учасники наукового семінару.

Така форма роботи дозволяє не лише продемонструвати фахові знання, а й вдосконалити професійно-мовленнєву культуру студента.

Досвід викладання і здійснення керівництва написанням дослідно-пошукових робіт студентів біржової діяльності у межах Студентського дослідно-пошукового товариства Торговельно-економічного коледжу Київського національного торговельно-економічного університету дозволяє виокремити наступні етапи наукового пошуку.

I етап (не менше ніж за рік до конкурсу-захисту дослідно-пошукових робіт) – шляхом індивідуальних бесід зі студентами визначається напрям наукового пошуку, окреслюється тема дослідно-пошукової роботи. Наш досвід доводить, що найцікавішими для студентів є теми, які знаходяться на перетині кількох навчальних дисциплін. Робота над такими темами



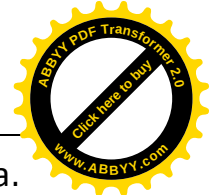
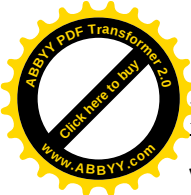
активізує не лише фахові знання, а й спонукає здійснювати постійний аналіз явищ, постійно удосконалювати професійне мовлення. Обрана тема повинна відповідати наступним критеріям: актуальність, конкретність, проблемність, визначеність понять, лаконічність.

II етап – обговорення теми, складання плану роботи, реферування літературних джерел з обраної теми. Це досить простий етап дослідно-пошукової роботи. Він, як правило, передує більш поглибленій науковій роботі студента і може носити і самостійний характер. Цей етап дослідно-пошукової студентської роботи завершується підготовленим списком джерел з обраної теми. Робота над наявною літературою та іншими джерелами інформації є первинним науковим пошуком. Починаючи наукову розробку, студент зобов'язаний ознайомитись із станом інформації з даного питання, врахувати та максимально використати проведені раніше дослідження. В процесі підготовки оглядів та реферування студенти складають бібліографічний перелік використаної літератури з теми дослідження.

III етап – консультації керівника дослідно-пошукової роботи. Цей етап буде ефективним лише за умови постійного наукового контакту між студентом і керівником. Цей період роботи повинен характеризуватися співпрацею, проте викладач не повинен нав'язувати власну позицію щодо питань наукового пошуку, саме така самостійність студента допоможе його самореалізації, задоволенню амбіцій.

IV етап – підготовка до конкурсу-захисту дослідно-пошукових робіт на засіданні Студентського дослідно-пошукового товариства Торговельно-економічного коледжу Київського національного торговельно-економічного університету. Цей етап характеризується ретельним доопрацюванням текстів дослідно-пошукових робіт, підготовкою презентації проведеного дослідження, написання виступу до конкурсу-захисту. Саме цей етап роботи дозволяє найактивніше працювати над формуванням професійно-мовленнєвої культури студентів.

V етап – проведення конкурсу-захисту дослідно-пошукових робіт Студентського дослідно-пошукового товариства. Основним завданням конкурсу є виявлення кращих дослідно-пошукових робіт. Важливою умовою, що визначає формування пізнавальної активності студентів, є використання нових форм роботи конференції – «круглих столів», «діалогів». Такі форми дають студенту можливість не лише доповісти про результати власної наукової роботи, але й взяти участь в обговоренні хвилюючої його проблеми на якісно більш глибокому рівні, обмінятись думками з питань, що його цікавлять. Цей етап викликає найбільше емоцій



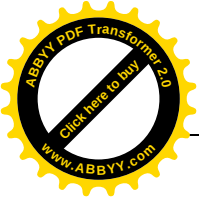
у студентів. Завдання керівника – підтримати, підбадьорити студента. Працюючи зі студентами біржової діяльності, ми наголошуємо, що виступ перед великою аудиторією – це «репетиція» майбутньої професійної діяльності щодо проведення масових біржових торгів. Варто також зорієнтувати студентів, що виступом на захисті науковий пошук не завершується, а лише починається, лише за таких умов студент може самореалізуватися як творча особистість, молодий науковець.

Висновки. Отже, дослідно-пошукова робота майбутніх молодших спеціалістів біржової діяльності є необхідною складовою професійної підготовки молодших спеціалістів біржової діяльності, протягом якої студент самостійно займається виконанням навчальних завдань, творчих робіт професійного характеру, а також професійною самоосвітою та самовдосконаленням. Під час вибору тематики дослідно-пошукових робіт необхідно враховувати зміст професійної підготовки студентів біржової діяльності. Дослідно-пошукова робота студентів повинна стимулювати самореалізацію особистості, розвиток індивідуальних пізнавальних здібностей студента, формування професійно-мовленнєвої культури майбутніх брокерів, дилерів і маклерів.

Перспектива дослідження. Перспективними щодо окресленого питання є створення методичних рекомендацій щодо написання дослідно-пошукових робіт майбутніми молодшими спеціалістами біржової діяльності в умовах вищих навчальних закладів I-II рівнів акредитації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гончаренко С. У. Зміст загальної освіти і її гуманітаризація: неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: моногр. / С. У. Гончаренко; за ред. І. Я. Зязюна. – К.: Віпол, 2000. – С. 274–318.
2. Дубасенюк О. А. Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності: монографія / О. А. Дубасенюк, Т. В. Семенюк, О. Є. Антонова. – Житомир : Житомир. держ. пед. ун-т, 2003. – 192 с.
3. Зязюн І. А. Інтелектуально-творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти / І. А. Зязюн // Неперервна професійна освіта : проблеми, пошуки, перспективи [монографія] / за ред. І. А. Зязюна. – К. : Віпол, 2000. – С. 11–57.
4. Максименко С. Д. Загальна психологія /// Режим доступу: http://pidruchniki.ws/15840720/psihologiya/zagalna_psihologiya_-_maksimenko
5. Ничкало Н. Г. Теоретико-методологічні проблеми і перспективи розвитку досліджень з неперервної професійної освіти / Н. Г. Ничкало // Неперервна професійна освіта : теорія і практика : зб. наук. пр. : [у 2 ч.] / за ред. І. А. Зязюна, Н. Г. Ничкало. – К., 2001. – Ч. 1. – С. 35–41
6. Семеног О. М. Удосконалення професійної компетентності майбутнього вчителя української мови і літератури [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.ukrlit.vn.ua/article1/1966.html>
7. Солдатенко М. М. Теорія і практика самостійної пізнавальної діяльності / М. М. Солдатенко. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2006. – 198 с.



РЕЗЮМЕ

В. П. Гордиенко. Исследовательско-поисковая работа студентов как фактор самореализации (на примере профессиональной подготовки младших специалистов биржевой деятельности).

В статье раскрывается сущность понятия «специалист биржевой деятельности». Рассматривается проблема реализации экспериментально-поисковой работы будущих работников биржи в условиях высшего учебного заведения I-II уровней аккредитации как основного фактора самореализации личности, развития индивидуальных познавательных способностей студента, формирования профессионально-речевой культуры.

Ключевые слова: младший специалист биржевой деятельности, брокер, дилер, маклер, экспериментально-поисковая работа, самореализация, профессиональная речь, профессионально-речевая культура.

SUMMARY

V. Gordienko. Investigating researching work of students as a method of self realization (on the example of professional preparation of junior specialists of exchange activity).

In the article it is opened the essence of conception «a specialist of exchange activity». It is considered a problem of experimental search work's implementation of future exchange activity's workers in the conditions of a higher school of I-II stages Accreditation as a main factor of person's self realization, a development of student's personal cognitive skills, forming of professional language culture.

Key words: junior specialist of stock exchange, broker, dealer, experimentally searching work, self-realization, professional speech, professionally language culture.

УДК 376.3.42

Т. Є. Єжова

Київський університет імені Бориса Грінченка

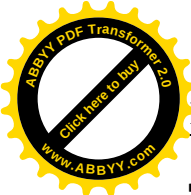
МИСТЕЦТВО ЯК ЗАСІБ РЕАЛІЗАЦІЇ ПРАВА НА ВСЕБІЧНИЙ РОЗВИТОК ТА УЧАСТЬ У КУЛЬТУРНОМУ ЖИТТІ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

У статті обґрунтовано доцільність використання засобів мистецтва для реалізації права дітей з особливими освітніми потребами на участь у культурному житті суспільства. Визначено організаційно-педагогічні вимоги до розробки сценаріїв для інтегративних театрів, виокремлено форми заняття творчістю для дітей з особливими освітніми потребами.

Ключові слова: діти з особливими освітніми потребами, розвиток, права дитини, мистецтво, творчість.

Постановка проблеми. Розвиток дитини здійснюється у процесі формування її особистості, виховання і соціалізації (К. Абульханова-Славська, О. Безпалько, І. Бех, Л. Виготський, І. Кон, А. Мудрик, В. Оржеховська та ін.).

Право на вільний і всебічний розвиток гарантується дітям згідно зі ст. 23 Конституції України. Стаття 31 Конвенції про права дитини закріплює право дітей на всебічну участь у культурному і творчому житті та зобов'язує

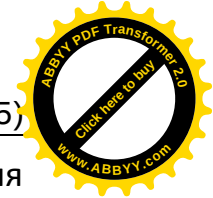
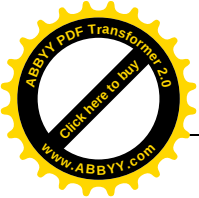


державу надавати дітям рівні можливості для культурної і творчої діяльності. Система заходів щодо охорони дитинства в Україні включає, зокрема, забезпечення належних умов для соціального, духовного та інтелектуального розвитку дітей (ст. 4 Закону України «Про охорону дитинства»).

Особливо актуальним дане питання є для дітей з особливими потребами, оскільки їм набагато важче, ніж здоровим, інтегруватися у соціальне середовище та адаптуватися в ньому (Л. Акатов, Н. Дементьєва, І. Іванова, В. Тесленко, В. Ткаченко, О. Ярська-Смирнова та ін.). Тяжкі захворювання та фізичні вади спричиняють виникнення у дитини почуттів страху, безпорадності та страждання. Часто такі діти мають занижену самооцінку; їм притаманні соціальна пасивність та висока вимогливість до інших (Т. Богданова, Р. Боровський, В. Засенко, В. Кобильченко, І. Мамайчук, В. Синьов, Є. Синьова, П. Таланчук та ін.).

Аналіз наукових праць у галузі театральної педагогіки (В. Абрамян, М. Дергач, В. Неволов, В. Шахрай та ін.) та організації соціокультурної діяльності дітей та молоді (В. Бочелюк, А. Жарков, О. Жорнова, О. Нефьодова та ін.) дає підставу для висновку, що мистецтво може бути потужним освітнім та реабілітаційним засобом, що забезпечує розвиток різноманітних життєво важливих пізнавальних навичок, підвищення рівня самооцінки особистості, сприяє її творчому самовираженню, розвитку навичок спілкування, формуванню активної життєвої позиції. Проблему забезпечення дітям з особливими освітніми потребами оптимальних умов для розвитку та права на участь у культурному житті можна розглядати і як проблему встановлення соціальної справедливості, проблему надання таким дітям рівних із здоровими однолітками можливостей.

Аналіз актуальних досліджень. Зазначимо, що шляхи використання мистецтва у корекційно-розвитковій роботі з «особливими» дітьми вивчені та розроблені недостатньо; експериментальне висвітлення даного питання представлено малочисленими дослідженнями вітчизняних і російських науковців (В. Кантором, І. Кузавою, Л. Куненко, З. Ленів, О. Медведєвою, Ю. Моздоковою, О. Яхніною та ін.). Так, В. Кантором показано, що тяжка зорова вада зменшує художній потенціал людини, значно обмежує область формування й обсяг її художнього досвіду, звужує діапазон стійкої та дієвої художньої спрямованості особистості. Найбільш збереженим в умовах зорової депривації художній потенціал людини є у галузі музики та літератури, тому ці галузі мистецтва є оптимальними для художнього розвитку дітей з порушеннями зору [1]. Л. Куненко визначено теоретико-методичні засади інтеграційно спрямованої початкової музичної освіти дітей з порушеннями зору [3].



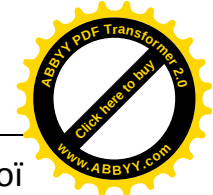
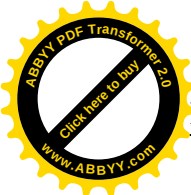
І. Кузавою розроблено методику експериментального дослідження процесу формування художньо-естетичних інтересів молодших школярів із затримкою психічного розвитку на уроках естетичного циклу в спеціальних школах інтенсивної педагогічної корекції. Доведено, що ефективність цього процесу досягається впровадженням у практику роботи спеціальних шкіл педагогічної системи (поетапне формування знань, послідовне нарощування складності завдань тощо), необхідною умовою якої є використання музики, літератури та живопису в комплексі й яка сприяє активізації пізнавальної діяльності учнів даної категорії [2].

О. Медведєвою обґрунтована ефективність комплексного використання арт-технологій у корекційно-розвивальному процесі, що забезпечує не тільки формування особистості дитини із затримкою психічного розвитку як суб'єкта культури, але й компенсацію її особистісної незрілості [5]. З.Ленів обґрунтовано педагогічні умови формування усного мовлення у старших дошкільників із заїканням засобами арт-терапії [4].

Ю. Моздоковою зроблено висновок про необхідність формування у людей з інвалідністю бажання й готовності брати участь у соціальних акціях, освітніх, художніх, розважально-ігрових, оздоровчих й інших соціокультурних програмах. Також дослідницею визначено педагогічні умови підготовки фахівців з організації дозвілля людей з інвалідністю [6].

Мета статті – теоретично обґрунтувати доцільність використання засобів мистецтва для реалізації права дітей з особливими освітніми потребами на участь у культурному житті.

Виклад основного матеріалу. В результаті аналізу наукової літератури з проблем соціокультурної реабілітації (В. Базоев, В. Кантор, Ю. Моздокова, В. Пальоний, Л. Савіна, А. Свердлов та ін.) зроблено висновок, що формування у дітей з обмеженими фізичними можливостями оптимістичного бачення своєї ролі в суспільстві успішно вирішується в процесі творчої діяльності, при різних формах спілкування, самовираження, самоаналізу, самопрояву й самоствердження. Творчість допомагає перебороти депресію й компенсувати недостатність (зорову, слухову тощо), вселяє впевненість у своїх силах, приносить задоволення. Кожна людина чимось обдарована природою, тому важливо допомогти їй знайти в собі сховані потенційні можливості. Це допоможе перемогти недугу, змусить радіти життю. Можна вважати, що у вузькому розумінні заняття творчістю – це адресна допомога, виявлення в дитини її духовних потреб та інтересів, визначення шляхів їх задоволення. Пошук і мобілізація усіх резервів дитини допомагає їй інтегруватися у соціум та досягати бажаних результатів у навчанні та міжособистісній взаємодії.



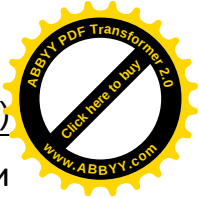
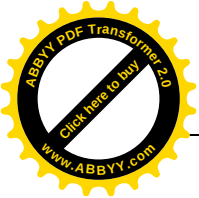
У результаті аналізу наукових праць з проблем соціокультурної діяльності (В. Бочелюк, А. Жарков, О. Жорнова, О. Нефьодова та ін.), ми виділили такі форми заняття творчістю: заняття в студіях і гуртках, заняття в музично-драматичних колективах, організація виставок образотворчого мистецтва, концерти художньої самодіяльності, фестивалі тощо.

Аналіз науково-методичних матеріалів щодо організації дозвілля дітей з особливими освітніми потребами, матеріалів науково-практичних конференцій з питань розвитку, виховання, навчання та реабілітації таких дітей, публіцистичних матеріалів Українських товариств глухих і сліпих дозволив зробити висновок, що мистецькі студії, гуртки, творчі колективи організовуються, головним чином, наступними установами та організаціями: спеціальними школами, реабілітаційними установами, громадськими об'єднаннями інвалідів. Позашкільні навчальні заклади майже не мають досвіду роботи з дітьми вказаної категорії.

Зазначимо, що при організації творчої діяльності дітей з особливостями психофізичного розвитку необхідно враховувати суб'єктивні обмеження таких дітей у пересуванні, сприйнятті, ситуаційному адаптуванні тощо. Корисними у розвитковому плані буде діяльність, зміст, форма й тривалість якої відповідатиме рівню розвитку та можливостям дітей. Необхідною при цьому є реалізація наступних умов:

- зміст та обсяг заходів, до яких залучаються діти, мають відповідати їхнім віковим та психофізичним особливостям;
- доцільним є чергування різних видів діяльності дітей;
- творча діяльність має поєднуватися з корекційною роботою з розвитку мовлення, комунікативних навичок, рухів, пластики;
- якщо діяльність, до якої залучені діти, містить елементи змагання, потрібно обирати ті її види, які забезпечують найбільш масовий успіх, матимуть необразливі форми програшу та не сприятимуть зниженню самооцінки учасників;
- у процесі роботи з дітьми необхідно створювати ситуацію доброзичливості й успіху.

Аналіз наукових праць з проблем інклюзивного навчання, організації спільної діяльності здорових дітей і дітей з обмеженими можливостями (О. Єкжанова, А. Колупаєва, А. Конопльова, Ю. Найда, Н. Софій, О. Таранченко, Л. Шипіцина, Н. Шматко та ін.) дає підставу для висновку про доцільність організації спільної творчої діяльності дітей і дорослих, дітей із певними обмеженнями та без них. Однією з інноваційних форм організації такої діяльності можна вважати інтегративний театр, який є ефективним засобом соціалізації та взаємної адаптації.



Спільна творчість учить «особливих» дітей жити в колективі, долати труднощі, спонукає до активної життєвої позиції, сприяє розвитку самоповаги, усвідомленню своєї ролі в житті та є найкращою психологічною допомогою. Виконуючи різні театральні ролі, діти засвоюють норми соціальної поведінки та готуються до виконання соціальних ролей.

Інтегративний театр часто виявляється для людей з особливостями розвитку єдиним способом знаходження суспільного визнання. Участь батьків у роботі такого театру можна розглядати як одну з форм активного залучення їх до розв'язання проблем своєї дитини, зміцненню внутрісімейних і міжпоколінних зв'язків. Здорових дітей така спільна діяльність навчає співчувати та співпереживати, сприяє формуванню в них реалістичного світогляду.

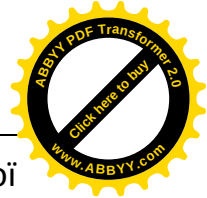
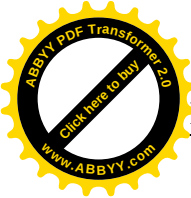
Нами визначено наступні організаційно-педагогічні вимоги до розробки сценаріїв для інтегративних театрів:

- кожній дитині, незалежно від її діагнозу й психічних або фізичних обмежень, необхідно підібрати доступну для неї роль;
- сценарії для інтегративного театру необхідно писати під конкретні особливості й можливості кожної дитини;
- у сценарій необхідно закласти можливість корекції дорослими неадекватної поведінки дитини на сцені; для цього необхідно передбачити такі ролі дорослих, які дозволять їм виходити на сцену в разі необхідності втручатися у події (чарівник, чаклун, казкар);
- при розподілі ролей не можна допускати, щоб здорові діти «перегравали» дітей з особливостями розвитку: це підкреслить неповноцінність останніх та підсилить їхні комплекси.

В Україні перший інтегративний театр «Паростки» створено у 2002 році Спілкою матерів розумово відсталих дітей-інвалідів м. Києва «Сонячний промінь». У 2009 році цьому театру присвоєно звання «Народний самодіяльний театральний колектив».

Останніми роками великої популярності набули фестивалі творчості дітей-інвалідів, які можна вважати не лише засобом соціокультурної реабілітації, а й дієвим інформаційно-просвітницьким заходом. Щорічне проведення таких фестивалів у кожній області, містах Севастополі та Києві сприяє руйнуванню негативних стереотипів та формуванню позитивної громадської думки щодо людей з обмеженими фізичними можливостями.

Так, з 1999 року на базі молодіжно-дитячого центру «Артек» проводиться Всеукраїнський фестиваль творчості дітей та молоді з особливими потребами віком від 12 до 18 років «Повір у себе і в тебе



повірять інші». Завданнями фестивалю є надання консультативної допомоги та сприяння творчому зростанню виконавців всіх жанрів; знайомство широких кіл громадськості з різноманітною палітрою творчості молоді з особливими потребами; виявлення талановитих молодих людей з особливими потребами; налагодження тісних контактів окремих виконавців та творчих колективів художньої самодіяльності молодих інвалідів з майстрами мистецтв та творчими спілками; привернення уваги громадськості до проблем дітей та молоді з особливими потребами.

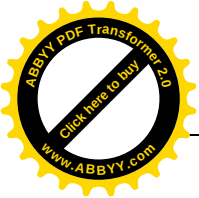
Фестиваль проводиться за такими жанрами: образотворче мистецтво; декоративно-прикладне мистецтво; декоративно-ужиткове мистецтво; проза; поезія; хореографія; вокал; гра на музичних інструментах.

Даний фестиваль не є конкурсним, тобто в ньому немає переможених. Учасники фестивалю за рішенням оргкомітету отримують звання «Лауреат Всеукраїнського фестивалю творчості дітей та молоді з особливими потребами» й одержують диплом.

З 2002 р. у м. Львові проводиться Міжнародний інтегративний театральний фестиваль «Непротоптана стежина», а з 2005 р. у м. Полтаві – Міжнародний інтегративний театральний фестиваль «Барвінковий цвіт», в яких беруть участь інтегративні творчі колективи.

З 2009 р. у м. Києві проводиться Всеукраїнський фестиваль творчості осіб з обмеженими фізичними можливостями «Барви життя». Серед основних завдань фестивалю – залучення людей з обмеженими фізичними можливостями до занять з різних видів художньої творчості, літературного, музичного та театального мистецтв; виявлення нових талантів, удосконалення професійної майстерності інвалідів у різних видах мистецтва; всебічне вивчення проблем творчої діяльності інвалідів; розширення творчих зв'язків людей з обмеженими фізичними можливостями з різних регіонів; обмін досвідом реабілітації та адаптації інвалідів у суспільстві; залучення провідних діячів культури і мистецтв, педагогів, психологів, інших спеціалістів для надання творчої та методичної допомоги для занять інвалідів художньою творчістю, літературним, музичним та театральним мистецтвами; привернення уваги державних, громадських організацій та комерційних структур до проблем інвалідів.

Фестиваль проводиться за такими видами мистецтв: музичне та театральне мистецтво (вокально-хоровий та хореографічний жанри, театральне мистецтво, інструментальне виконання, авторська пісня), художня творчість (образотворче, декоративно-прикладне і народне мистецтво, скульптура, фото), літературне мистецтво (мала проза, поезія).



У фестивалі «Барви життя» можуть брати участь як окремі виконавці, так і колективи. Вікових обмежень до учасників немає. Даний фестиваль є конкурсним; кожна з номінацій передбачає одне призове місце. Визначення переможців фестивалю здійснюється за такими критеріями: виконавська майстерність, професіоналізм, оригінальність, образність рішення, художня цінність.

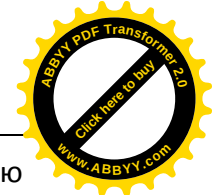
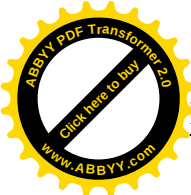
Аналіз нормативно-правових документів, що регламентують проведення таких фестивалів [7; 8], дав можливість виділити в їх завданнях два принципово різні напрями. Один з них – це виявлення обдарованих інвалідів із числа дітей та молоді та сприяння розвитку їхнього потенціалу. Творчість таких людей в подальшому розглядається як засіб духовного збагачення вітчизняної культури. Також творча діяльність може стати засобом самозабезпечення людей з інвалідністю. Так, наприклад, колектив Українського театру міміки і жесту «Райдуга» (актори – люди з порушеннями слуху) має шанувальників не лише в Україні – зі своїми виставами він успішно виступав у Росії, Білорусі, Молдові, Австрії, Болгарії, Німеччині, Іспанії та Словаччині. Четверо акторів цього театру мають високе звання «Заслужений артист України». В Українському товаристві сліпих працює більше 250-ти гуртків художньої самодіяльності, які об'єднують понад 3000 інвалідів по зору; більше, ніж 20 колективів художньої самодіяльності удостоєні високого звання «Народний».

Інший напрям – це залучення широкого кола інвалідів до участі у культурному житті суспільства. Їхня творчість розглядається як дієвий засіб компенсації порушень розвитку та збагачення життєвого досвіду. Також за мету ставиться об'єднати творчі колективи, що працюють із дітьми-інвалідами та мають серйозний досвід реабілітаційно-просвітницької роботи, познайомити батьків з новими формами арт-терапії, надати і дітям, і батькам можливість пройти курс психологічної адаптації.

Висновки. Мистецтво для дітей з особливостями психофізичного розвитку є сферою життєдіяльності, в якій формуються та задовольняються їхні потреби й інтереси, здійснюється культурний та загальний розвиток, відбувається накопичення соціального досвіду та здійснюється підготовка до самостійного життя. Заняття творчістю під керівництвом педагога можна розглядати як окремий виховний процес, з певною структурою, змістом і принципами.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кантор В.З. Художественное развитие слепых и слабовидящих как проблема теории и практики тифлопедагогики : автореф. дис. на соискание учен. степени д-ра пед. наук : спец. 13.00.03 «Коррекционная педагогика» / В. З. Кантор. – СПб., 1997. – 40 с.



2. Кузава І. Б. Формування художньо-естетичних інтересів у дітей із затримкою психічного розвитку : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.03 «Корекційна педагогіка» / І. Б. Кузава. – К., 2004. – 21 с.
3. Куненко Л. О. Теоретико-методичні засади інтеграційної спрямованості музичної освіти молодших школярів з порушеннями зору : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика музичного навчання»; 13.00.03 «Корекційна педагогіка» / Л. О. Куненко. – К., 2010. – 44 с.
4. Ленів З. П. Корекція порушень усного мовлення у дітей старшого дошкільного віку засобами арт-терапії : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.03 «Корекційна педагогіка» / З. П. Ленів. – К., 2010. – 21 с.
5. Медведева Е. А. Социокультурное становление личности ребенка с проблемами психического развития средствами искусства в образовательном пространстве : автореф. дис. на соискание учен. степени д-ра психол. наук : спец. 19.00.10 «Коррекционная психология» / Е. А. Медведева. – Н. : Новгород, 2007 – 50 с.
6. Моздокова Ю. С. Коммуникативно-деятельностный подход к интеграции инвалидов: социально-культурный аспект : автореф. дис. на соискание учен. степени д-ра пед. наук : спец. 13.00.05 «Теория, методика и организация социально-культурной деятельности» / Ю. С. Моздокова. – М., 2006 – 50 с.
7. Наказ Міністерства культури і туризму України 26.05.2009 р. № 24 «Про затвердження Положення про Всеукраїнський фестиваль творчості осіб з обмеженими фізичними можливостями «Барви життя» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=z0514-09>
8. Наказ Українського державного центру соціальних служб для молоді від 13 червня 2000 р. № 81 «Про затвердження Положення про проведення Всеукраїнського фестивалю творчості дітей та молоді з особливими потребами «Повір у себе і в тебе повірять інші» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.uazakon.com/document/spart42/inx42976.htm>

РЕЗЮМЕ

Т. Е. Ежова. Искусство как способ реализации права на всестороннее развитие и участие в культурной жизни детей с особыми образовательными потребностями.

В статье обоснована целесообразность использования средств искусства для реализации права детей с особыми образовательными потребностями на участие в культурной жизни общества. Выявлены организационно-педагогические требования к разработке сценариев для интегративных театров, выделены формы занятия творчеством для детей с особыми образовательными потребностями.

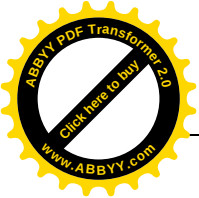
Ключевые слова: дети с особыми образовательными потребностями, развитие, права ребенка, искусство, творчество.

SUMMARY

T. Ezhova. Art as a method of right's realisation on common development and participation in a cultural children's life with a special needs.

Advisability of arts facilities using of right realization for children with special needs to participate their in cultural society life was substantiated in the article.

Key words: children with special needs, development, child's rights, art, creation.



П. О. Завгородній

Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради

ПРІОРИТЕТНІ НАПРЯМКИ ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ ЗАСОБАМИ МУЗИЧНО-КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Стаття присвячена пріоритетним напрямкам формування компетентності майбутнього вчителя музики за допомогою застосування музично-комп'ютерних технологій (МКТ) в професійному навчанні студентів. Охарактеризовано особливості даних напрямів. Розроблена авторська математична модель визначення ефективності підготовки майбутнього вчителя музики.

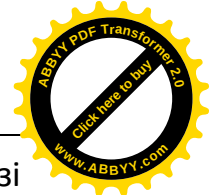
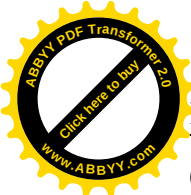
Ключові слова: компетентність, пріоритетні напрямки, вчитель музики, музично-комп'ютерні технології, засоби електронної техніки.

Постановка проблеми. Вчитель музичного виховання дітей у школах і дошкільних дитячих закладах, дитячих садках, гуртках з образотворчого та художнього мистецтва та естетичного напрямку (у галузі музичного виховання) є носієм найважливішої – первинної інформації у процесі виховання засобами музичного мистецтва кожної особистості підростаючого покоління: майбутніх сталеварів, інженерів, конструкторів космічної техніки, аграріїв, учених, педагогів, поетів, художників, композиторів, музикантів, співаків, лікарів та представників інших професій в нашій країні.

Поглянемо на дитячі роки наших батьків, їх спогади про свого першого музичного вихователя в дитячому садку. Батьки розповідають, що і зараз як наяву бачать усміхнені, лагідні очі вчителя музики, відчувають незбагненно щиру, музикальну й теплом наповнену душу, майстерне відтворення на фортепіано ритму ніжними, але впевненими рухами рук, від яких неможливо було відвести очі. Так вимальовується особистість – яскравий художній образ справжнього вчителя музики. Але це лише частина формування особистості педагога – його зовнішні ознаки, що, як правило, запам'ятовуються дітьми на все своє життя.

Не всі популярні на той час пісеньки або народні співи пам'ятають наші батьки, але у багатьох з них залишилося відчуття темпо-ритму, інтонації, стилю, формату музичного твору, а також характерні і неповторні ознаки українських фольклорних народних пісень і танців. Саме тому основою формування особистості майбутнього вчителя музики (далі – МВМ) є змістовність навчання, яка базується на розвитку його компетентності.

Якщо поглянути на 60–80 рр. минулого століття і спитати за допомогою яких технічних засобів музичним керівникам минулого століття вдавалося



створювати в особистості дитини духовні цінності в музичній галузі мистецтва, то сучасна молодь лише посміхнеться, хоч і скаже, що це касетний магнітофон, патефон та електропрогравач платівок, а з музичних інструментів згадає фортепіано, у сільській місцевості – гармошку, баян, акордеон. Оце і вся «техніка», що була базою у вчителя для виховання дітей.

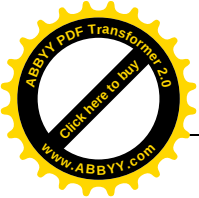
Минули ці роки, суспільство розвивається, і вже нові задачі висуває національна доктрина України в галузі освіти. В основі її – створення умов для розвитку особистості і творчої самореалізації кожного громадянина України, виховання людей, здатних ефективно працювати і навчатися протягом усього життя. Освіта в Україні, сучасна вища школа вимагають упровадження новітніх інноваційних педагогічних технологій, зокрема музично-комп'ютерних у профільну освіту МВМ. Величезна відповідальність покладена суспільством на творця «юних душ» у галузі музичного образно-творчого мистецтва – вчителя музики. Саме тому формування компетентності МВМ за допомогою сучасних комп'ютерних технологій є актуальною задачею вищої школи.

Аналіз актуальних досліджень. За минулі 20–30 років розвиток науково-технічного прогресу (спочатку у 90-х роках минулого століття в західному світі, а потім і у республіках колишнього Союзу, зокрема в Україні) створив нову галузь знань – музично-комп'ютерну технологію (далі МКТ), що відтворює, як зазначає І.Б. Горбунова, – «нове освітнє творче середовище» [1, с. 47–51].

МКТ – це така галузь знань, що знаходиться на стику між технікою і музичним мистецтвом і поєднує в собі: інформатику, педагогіку, звукорежисуру, музикознавство і композиторську творчість.

Сучасне теоретичне підґрунтя в підготовці й формуванні професійної компетентності майбутніх педагогів зробили такі науковці і практики, як Є. Евдокимов, Л. Забродська, Н. Крупеніна, К. Левківський, Т. Лукін, В. Луценко, А. Орлова, Г. Пономарьова, С. Подмазін, Ю. Сухарніков, О. Трофімов, А. Хуторський. Дослідженням основних шляхів формування компетентності, у тому числі і музичного педагога займаються, Л. Зеленська, Л. Карпова, О. Онаць, Ю. Пінчук, В. Сластьонін, Л. Шевчук та інші.

Проблеми розвитку, становлення і застосування МКТ у музичній творчості з різних точок зору досліджували: І. А. Гайдено, Ю. Ф. Дворник, Д. Л. Скрипкин, Н. С. Сушкевич та інші; в педагогічній діяльності: Н. Б. Маханек, Р. В. Панкевич, Д. М. Уланова, Л. П. Яковенко; в методиках виховання співу у дітей Ю. Б. Алієва, О. А. Апраксина, Є. Ю. Белобродова, О. Н. Кісельова, Л. В. Романова, Є. М. Малініна.

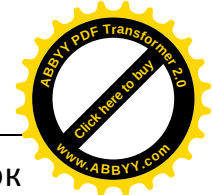
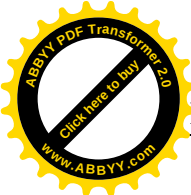


Аналіз досліджень щодо застосування МКТ у професійній освіті, зокрема у музичному мистецтві, свідчить про існування двох точок зору на цю проблему. Перша і найбільш поширена МКТ здійснює тільки позитивний вплив на творчість учнів з явними задовільними результатами навчання. На цьому наголошує більшість дослідників, зокрема О. Ю. Празднічних вважає: «музично-комп'ютерні технології є необхідним елементом сучасної освіти музикантів-педагогів» [4, с. 103–106]. Наявність позитивних результатів застосування МКТ узагальнює Ю. Ф. Дворник: «Автоматизація деяких елементів музичної творчості призвела до суттєвого скорочення часу на написання творів, а технічні заходи і винаходи (зокрема і персональний комп'ютер) значно розширили творчі можливості музикантів і межі їхньої музично-творчої діяльності: від створення власних композицій, аранжування творів, роботи з «віртуальним оркестром» – до можливостей здійснення якісного цифрового звукозапису, реставрації старих фонограм, а також багатоканального зведення, запису звукових компакт-дисків, нотного набору, верстки музичного матеріалу тощо» [2, с. 44–49].

Але існує й інша – протилежна точка зору, що характеризує деякі можливі негативні наслідки впровадження МКТ. Насамперед, дослідники пов'язують це з можливим формальним заміщенням творчого потенціалу учня на автоматичний підбір музики комп'ютером – мелодії, композиції, стилю або формату музичних творів. Це, безумовно, знижує, як відзначає А. М. Корнак, «роль окремої особистості митця у проголошенні нових ідей – все більше сходить нанівець, причому це відбувається і через кризу ренесансної концепції художньої творчості» [5, с. 123–135].

Дійсно, у композиторській творчості шаблон і компіляція ще можуть мати місце в деяких окремих випадках, але це було і раніше – до застосування новітніх МКТ. А з появою сучасних МКТ це стало значно доступніше, ніж раніше, і педагогам це треба враховувати, щоб у своїй майбутній роботі відрізнити істинну творчість від формальної.

Упровадження МКТ у практику виховання дітей потребує вирішення важливої задачі – забезпечити необхідну компетентність МВМ за допомогою сучасних інноваційних МКТ. Формування компетентності поширюються на методи, форми і програми навчання студентів – МВМ – як в галузі інформатики, так і звукорежесури, музикознавства та елементів композиторської творчості. При цьому передбачається, що компетентність поширюється на всю систему знань, елементарну теорію музики, сольфеджіо, гармонію, поняття форм та стилів музичних творів, історико-мистецьких знань та інше.



У статті автора дістало подальший теоретичний розвиток упровадження сучасних МКТ у профільній освіті, а саме у формуванні компетентності МВМ.

Метою статті – визначити пріоритетні напрями формування компетентності майбутнього вчителя музики засобами музично-комп'ютерних технологій.

Виклад основного матеріалу. На основі аналізу різноманітних напрямків застосування МКТ у професійній освіті автором цієї статті за критерієм ефективності було систематизовано основні, пріоритетні напрями формування компетентності МВМ. Для зручності використання і подальшої оцінки всі вони позначені як X_i , де i – порядковий номер напрямку. Систематизовано напрями у порядку убутання значущості і важливості у формуванні компетентності МВМ.

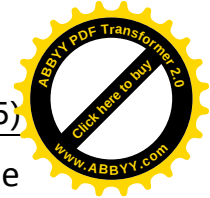
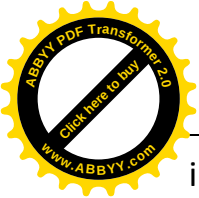
Автор вважає за доцільне встановити такі основні пріоритетні напрями застосування МКТ в професійній освіті МВМ:

X_1 – засвоєння інноваційних пізнавальних МКТ в ракурсі створення і збагачення цілісного інформаційного поля сучасної культури загального характеру в галузі музичного мистецтва. Опанування новітніх версій музичних редакторів із комп'ютерної обробки звуку, основ звукорежисури.

X_2 – застосування МКТ і засобів комп'ютерної техніки для підготовки музичного керівника як викладача співу. Специфіка цього напрямку передбачає від МВМ знань та вільного використання засобів електронної техніки: мікрофонів, навушників, міксерних пультав, еквайзерів, підсилювачів звуку, акустичних систем та інше. Передбачено використання комп'ютерної техніки для: створення фонограм; цифрової обробки «живого» співу в програмах-редакторах звуку; нотної фіксації сприйнятих «на слух» відомих пісень, музичних творів та їх запис як в цифровому форматі, так і в нотній формі; редагування нотних записів пісень, опрацювання фонограм – «мінусовок», фонограм типу «караоке»; організації виступу та запису дитячих колективів.

X_3 – засвоєння комп'ютерних програм щодо редукції багатоголосих або оркестрових музичних творів, партитур, зокрема фортепіанної редукції для переважно сільських дитячих установ, де в наявності з музичних інструментів лише фортепіано. (редукція – це зменшення кількості голосів, голосових ліній чи звуків акордів або інструментів до одного – двох для можливості відтворення їх на одному музичному інструменті, як правило, на фортепіано).

X_4 – засвоєння комп'ютерних програм щодо композиторської творчості, навичок інструментування (переведення музичного твору на



інший інструментальний склад) та аранжування композицій. Комп'ютерне моделювання композиторського процесу надає MBM нові можливості збереження авторської логіки, розподілу музичного наповнення в часі та звуковому діапазоні. Творче комп'ютерне аранжування, поряд з автоматичним збереженням мелодійної основи, художнього змісту й основної ідеї твору, надає MBM нові можливості в суттєвому зміні стилі, ритму, гармонії твору, сприяє творчій реалізації художнього замислу шляхом «спілкування» із комп'ютером в діалоговому інтерактивному режимі.

Х5 – засвоєння комп'ютерних програм щодо побудови «електронної» музики, ґрунтованої на використанні за спеціальними програмами наборів елементарних звуків, акордів та звукових подій, що вже сформовано у великому виборі та закладено в комп'ютерну пам'ять. Зокрема, це стосується комп'ютерних програм нової творчої спеціалізації «Саунд-дизайну», суть якої полягає в комп'ютерній побудові нових так званих індивідуалізованих звуків – сонорів із певним забарвленням та міграцією звукової текстури, що характеризують сучасну «електронну» музику.

Це дає змогу MBM проявити свої особисті креативні композиторські можливості, зменшити залежність від напрацьованих в академічному музичному мистецтві стандартних норм і правил побудови музичного твору.

Х6 – засвоєння комп'ютерних програм із переводу візуального зображення, графіки в «електронну» музику (так зване «малювання музики»).

Х7 – засвоєння комп'ютерних програм щодо багатомірності звучання.

Раніше автором у співавторстві з М.О. Завгородньою була створена математична модель прояву есу навчання гри на музичному інструменті твору [3, с. 55–65], що є невід'ємною частиною профільної освіти MBM у вищих навчальних закладах. Застосування МКТ за визначеними пріоритетними напрямками в професійній освіті MBM, ефективність їх впровадження залежить від прояву функції у кожному з визначених пріоритетних напрямків.

У загальному вигляді цю функцію можна представити так

$$Y = (X_1, X_2, X_3, X_4, X_5, X_6, X_7), \quad (1)$$

де Y – функція ефективності застосування МКТ;

$X_1, X_2, X_3, X_4, X_5, X_6, X_7$.- напрямки формування компетентності MBM.

Перетворив функцію Y у вигляді повного диференціала в частинних похідних одержано такий опис математичної моделі ефективності застосування МКТ

$$dY = \frac{\partial Y}{\partial X_1} dx_1 + \frac{\partial Y}{\partial X_2} dx_2 + \frac{\partial F}{\partial X_3} dx_3 + \frac{\partial Y}{\partial X_4} dx_4 + \frac{\partial FY}{\partial X_5} dx_5 + \frac{\partial Y}{\partial X_6} dx_6 + \frac{\partial Y}{\partial X_7} dx_7 \quad (2)$$

де $\frac{\partial Y}{\partial X_1}; \frac{\partial Y}{\partial X_2}; \frac{\partial Y}{\partial X_3}; \frac{\partial Y}{\partial X_4}; \frac{\partial Y}{\partial X_5}; \frac{\partial Y}{\partial X_6}; \frac{\partial Y}{\partial X_7}$ – частинні похідні відповідних змінних, а кожна частинна похідна характеризує важливість або значущість вкладу кожного з пріоритетних напрямків по відношенню до функції Y ;

$dx_1, dx_2, dx_3, dx_4, dx_5, dx_6, dx_7$ – незалежні скінченні прирости цих функцій за певний період часу τ , і кількість їх дорівнює кількості врахованих факторів (пріоритетних напрямків застосування), причому кожен з них заданий в явному виді, що дає спроможність описати функції впливу кожного з них нарізно.

Для кожного врахованого i -того фактору функція впливу має вигляд

$$dX_i = \frac{\partial X_i}{\partial \tau} d\tau, \quad (3)$$

де $\frac{\partial X_i}{\partial \tau}$ – частинна похідна відповідного i -того фактору в часі. Кожна частинна похідна є функцією швидкості засвоєння учбового матеріалу MBM у відповідному i -тому пріоритетному напрямку по відношенню до Y ;

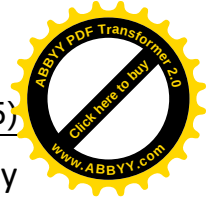
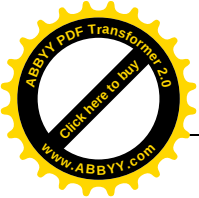
$d\tau$ – незалежний скінчений приріст у функції X_i в часі (проміжок часу τ , за який проводять оцінювання фактору).

З урахуванням формули (2), (3) автором отримано такий опис математичної моделі з оцінки ефективності застосування МКТ у формуванні компетентності MBM

$$dY = \sum_{i=1}^n \frac{\partial Y}{\partial X_i} \cdot \frac{\partial X_i}{\partial \tau} d\tau, \quad (4)$$

де n – число напрямків формування компетентності MBM (розглянуто $n = 7$).

При наявності для кожного з напрямків застосування МКТ функціональної залежності $X_i = f(\tau)$, за допомогою поданої автором формули (4) легко можна отримати конкретний вигляд функції Y для оцінювання ефективності застосування МКТ у практиці формування професійної компетентності MBM.



Результати цих досліджень було впроваджено автором у практику викладання лекцій за затвердженою програмою в комунальному закладі «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради» на факультеті дошкільної освіти та музичного виховання.

Висновки. Отже, в статті дістали подальшого розвитку теоретичні основи професійної освіти в частині формування компетентності майбутнього вчителя музики: автором визначено пріоритетні напрямки застосування музично-комп'ютерних технологій в профільній освіті, розроблено математичну модель оцінювання ефективності їх застосування у профільній освіті вищих навчальних закладів. Результати досліджень автора впроваджено в комунальному закладі «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради.

ЛІТЕРАТУРА

1. Горбунова И. Б. Музыкально-компьютерные технологии – новая образовательная творческая среда / И. Б. Горбунова // Вест. Герцен. ун-та. – 2007. – № 1 (39). – С. 47–51.
2. Дворник Ю. Ф. Проблема застосування комп'ютерних технологій у музичній творчості. / Ю. Ф. Дворник // Вісн. ЛНУ імені Тараса Шевченка. – 2011. – Вип. № 7 (218), ч. II. – С. 44–49.
3. Моделирование процесса навчання гри на музичному інструменті : зб. наук пр. СумДПУ / М. О. Завгородня, П. О. Завгородній. – 2009. – Ч. 2. – С. 55–65.
4. Праздничных О. Ю. Музыкально-компьютерные технологии как необходимый элемент в современном образовании музыкантов-педагогов / О. Ю. Праздничных, И. А. Смирнов. – 2007. – № 7 (25). – С.103–106.
5. Сучасне мистецтво: зб./ ІПСМ АМУ – К. : Вид-во Акта, 2005. – Вип. № 2 . – С.123–135.

РЕЗЮМЕ

П. А. Завгородній. Приоритетные направления формирования компетентности будущего учителя музыки способами музыкально-компьютерных технологий.

Статья посвящена приоритетным направлениям формирования компетентности будущего учителя музыки с помощью применения музыкально-компьютерных технологий (МКТ) для профессионального обучения студентов. Охарактеризованы особенности данных технологий. Разработана авторская математическая модель определения эффективности подготовки будущего учителя музыки.

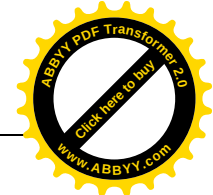
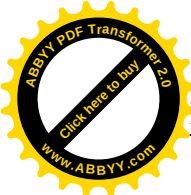
Ключевые слова: компетентность, приоритетные направления, учитель музыки, музыкально-компьютерные технологии, использование электронной техники.

SUMMARY

P. Zavgorodniy. Priorital directions of forming of future musical teacher of musical computing technologies.

The article is dedicated to one of priority directions in the forming of future Music teacher's competence – the using of musical computer technologies in student's professional learning. The specificity of mentioned direction forecast knowledge and free using of electronic technique's means. Auther's mathematical model is developed of identifying of preparing future Music teacher's efficiency.

Key words: competence, directions, music teacher, musica-computer technologies, electronic technique's means.



О. І. Земка

Глухівський національний педагогічний
університет імені Олександра Довженка

САМОРЕАЛІЗАЦІЯ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ У НАВЧАЛЬНО-ДОСЛІДНИЦЬКІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

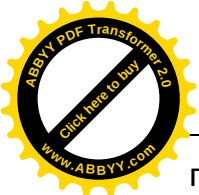
У статті розкрито специфіку навчально-дослідницької діяльності майбутніх учителів української мови і літератури (на прикладі курсу «Історія української літератури»). Проаналізовано особливості творчої роботи самореалізації студентів-філологів під час роботи з художнім текстом, формування дослідницьких умінь майбутніх педагогів як важливий показник їхньої професійної самореалізації.

Ключові слова: навчально-дослідницька діяльність студентів-філологів, дослідницькі уміння, робота з текстом.

Постановка проблеми. В умовах оновлення системи освіти в Україні переосмислюється роль учителя-словесника. Система професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури в сучасних умовах передбачає формування у студентів-філологів пошукових умінь у навчально-дослідницькій діяльності. Саме робота з художнім текстом спонукає студентів-філологів до висловлення власної позиції, творчості, самореалізації та самоповаги. Дослідниця Л. Коростильова [7] розглядає самореалізацію як здійснення можливостей розвитку особистості за допомогою власних зусиль, співтворчості, співпраці з іншими особистостями.

Аналіз актуальних досліджень. Самореалізація особистості була предметом дослідження багатьох науковців, зокрема Л. Анциферової, О. Бондаренко, Л. Когана, Г. Костюка, О. Леонтьєва, С. Рубінштейна та ін., які розглядали її як свідомий, цілеспрямований процес розкриття сутнісних сил особистості в практичній діяльності. Самореалізація особистості, як зазначає О. Артемова [3], є важливим показником її життєдіяльності, а особливо у професійній сфері – одній з провідних сфер людської життєдіяльності. Необхідною складовою самореалізації є саморозвиток особистості як прояв суб'єктної активності у будь-якій діяльності, зокрема науково-дослідницькій.

У сучасній дидактиці проблему формування дослідницьких умінь студентів вищих педагогічних навчальних закладів у процесі вивчення педагогіки досліджували С. Арсьонова, І. Каташинська, Н. Яковлева; розвиток дослідницько-педагогічних умінь студентів педагогічних ВНЗ аналізували Г. Ковальчук, Т. Мишковська; формування пошуково-дослідницьких умінь майбутніх інженерів-педагогів – В. Кулешова; формування дослідницьких умінь студентів у ході лабораторного



практикуму з фізики – В. Комков, хімії – Є. Барчук, у процесі вивчення біології – С. Балашова, у процесі професійної підготовки майбутніх учителів трудового навчання – О. Рогозіна, у системі післядипломної педагогічної освіти – В. Базелюк.

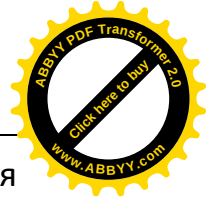
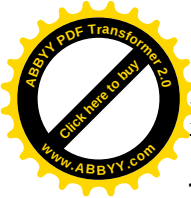
Разом з тим у вітчизняній педагогіці відсутній комплексний підхід щодо формування дослідницьких умінь у студентів-філологів на різних освітньо-кваліфікаційних рівнях у контексті самореалізації особистості.

Мета статті – розкрити потенціал навчально-дослідницької діяльності майбутніх учителів української мови і літератури для творчої самореалізації особистості студента-філолога.

Виклад основного матеріалу. У професійній підготовці майбутніх учителів української мови і літератури важливу роль відіграє науково-дослідна складова, яка реалізується у навчально-дослідницькій, позааудиторній науково-дослідній діяльності студентів-філологів та під час проходження навчальних та педагогічних практик. Детальніше проаналізуємо специфіку навчально-дослідницької діяльності майбутніх учителів української мови і літератури.

Учені виділяють дефініцію «навчально-дослідницька діяльність» як різновид дослідницької діяльності. Науковці Н. Алексєєв, О. Леонтович, О. Обухов, Л. Фоміна [1], Н. Амеліна [2], П. Горкуненко [6], М. Князян [9], В. Лозова [8] трактують навчально-дослідницьку діяльність як вид навчально-пізнавальної, індивідуальної, самостійної та творчої діяльності, яка спрямована на формування відповідних навичок для розв’язання самостійних, творчих завдань на основі використання елементів дослідницького методу. Формування дослідницьких умінь у майбутніх учителів української мови і літератури нами розглядається як специфічний спосіб самореалізації, самовизначень і соціалізації. С. Балашова навчально-дослідницьку роботу розглядає як етап підготовки студентів до науково-дослідницької роботи; уміння знаходити науково обґрунтований вибір оптимального розв’язання педагогічних завдань, з якими зустрічається вчитель у професійній діяльності [5, с. 63–64].

Розглянемо специфіку навчально-дослідницької діяльності майбутніх учителів української мови і літератури. Мета мовно-літературної підготовки студентів-філологів – сформувати уміння працювати з текстом, усвідомлено читати наукові, художні та публіцистичні тексти, аналізувати, інтерпретувати. Літературознавче дослідження ми визначаємо за Л. Базиль [4]: це свідомо цілеспрямована науково-дослідницька діяльність, що спрямована на ґрунтовне й об’єктивне осмислення зразків художньої



літератури з урахуванням специфіки словесного мистецтва, вивчення літературознавчих фактів і явищ.

Розкриємо особливості самореалізації майбутніх учителів української мови і літератури під час вивчення курсу «Історія української літератури».

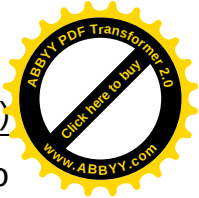
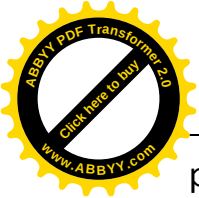
Лекційні заняття курсу «Історія української літератури» підпорядковані меті – озброїти студентів знаннями про специфіку розвитку літературного процесу відповідних історичних періодів у взаємозв'язку з різними видами мистецтв та галузями наук, зокрема історичної, педагогічної, психологічної, філософської, етики та естетики тощо.

Значні педагогічні можливості щодо формування дослідницьких умінь у майбутніх учителів української мови і літератури містить лекція.

Ми погоджуємося з О. Семеног [10], що академічна лекція – це своєрідна педагогічна система, сукупність дидактично спресованих інформаційних блоків, тісно пов'язаних внутрішніми системними зв'язками і пронизаних особистісним смислом. Її мета – закласти основи наукових знань, ознайомити з методологією наукового дослідження з відповідної дисципліни і разом з тим забезпечити науково-педагогічну взаємодію викладача і студентів-філологів. У такому контексті загострюється увага до культури тексту академічної лекції, укладання якого важливо здійснювати і з урахуванням принципів професійної значущості, науковості, новизни, доступності, змістової завершеності, інтертекстуальності.

Для активного включення майбутніх учителів у дослідницьку діяльність ми використовували лекцію-дискусію. Тут важливий вибір теми, її актуальність, проблемність. Для успішного проведення лекції-дискусії необхідно забезпечити студентів-філологів початковою інформацією. Дискусія вимагає постійної підтримки інформаційної взаємодії всередині аудиторії, дотримання регламенту. Тут доречне проектування форм масового обміну думками. Плануючи дискусію, важливо виділяти час для здійснення індивідуальної (або колективної) рефлексії щодо отриманих у ході дискусії результатів і набутих вражень. Це дає можливість педагогічного прогнозування освітньої й особистісної післядії.

Наприклад, під час проведення лекції-дискусії за темою «Творчість І.Франка» майбутні учителі української мови і літератури дискутують про творчу, мовознавчу, народознавчу, літературознавчу діяльність Великого Каменяра. Варто зауважити, що студенти-філологи ознайомлювалися із творами митця у загальноосвітніх школах. Тому майбутнім учителям української мови і літератури було запропоновано повторити раніше вивчений матеріал. Під час проведення такої лекції ми використовували



різноманітні форми обміну думками. Такий вид лекції сприяє формуванню дослідницьких умінь у студентів-філологів, зокрема аналітико-синтетичних, дискусійних, риторичних, операційних тощо.

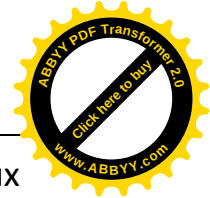
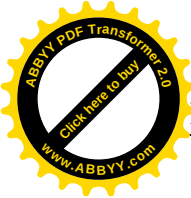
Лекція-презентація ефективна для публічної демонстрації можливостей навчального предмета, спеціально підібраної інформації. У такому випадку важлива не глибина проникнення в сутність, а концентрація уваги аудиторії до предмету презентації. Основне завдання лектора – викликати інтерес і бажання глибше ознайомитися з пропонованим змістом (об'єктом, явищем, видом діяльності тощо). Для його досягнення необхідні глибокі знання, врахування фахового досвіду студентів.

Наприклад, під час вивчення творчості І. Нечуя-Левицького студенти-філологи на основі електронної презентації «Творчість І. Нечуя-Левицького» ознайомлюються із загальними оглядом життєвого і творчого шляху письменника, тематикою художніх творів тощо. Варто зазначити, що на лекції-презентації майбутні учителі української мови і літератури досліджують специфіку мовознавчих праць І. Нечуя-Левицького, зокрема українського букваря і читанки «Граматки», «Граматики українського язика», «Словар. Деякі народні і нові книжні слова» тощо. Це дає змогу студентам-філологам розширити свої знання про І. Нечуя-Левицького як письменника, мовознавця, історика, педагога.

Модуль-лекція будується на змісті і структурі та чіткому виділенні нормованих інформаційних одиниць. Модульність допускає проведення вхідної і вихідної діагностики з певних параметрів (на рівні засвоєння стандартних одиниць змісту), тобто наявність форм зворотнього зв'язку з кожної одиниці змісту.

Наприклад, під час проведення модуль-лекції «Літературний процес 70–90 рр. XIX ст.» майбутні учителі української мови і літератури розглядають специфіку літературного процесу II половини XIX ст. Ми виділили чотири інформаційні блоки: «Культурні, політичні, соціальні передумови розвитку України 70–90 рр. XIX ст.», «Літературний процес 70–90 рр. XIX ст.», «Проза 70–90 рр. XIX ст.», «Поезія 70–90 рр. XIX ст.», «Драматургія 70–90 рр. XIX ст.». Кожний інформаційний блок взаємопов'язаний між собою. Розглядаючи культурні, політичні, соціальні передумови розвитку України студентам було запропоновано згадати специфіку творчості письменників-класиків І.Нечуя-Левицького, Панаса Мирного, Б.Грінченка та ін. Тим самим прослідковується взаємозв'язок між інформаційними блоками.

Формування дослідницьких умінь у студентів-філологів відбувається під час проведення практичних занять. Головна мета практичного заняття



полягає у забезпеченні можливості практичного використання теоретичних знань в умовах, що моделюють форми професійно-педагогічної діяльності, предметний та соціальний контексти цієї діяльності.

Під час проведення практичних занять з курсу «Історія української літератури» майбутні учителі української мови і літератури досліджують розвиток різних галузей наук XIX ст., аналізуємо зі студентами підходи українських письменників-учених щодо актуальних проблем тогочасного суспільства, виділяємо основні проблеми наукових досліджень митців, аналізуємо літературознавчі, публіцистичні статті українських письменників крізь призму фонетичних, морфологічних, лексичних та синтаксичних особливостей наукових праць учених. Але основною формою роботи на практичних заняттях виступає робота з текстом.

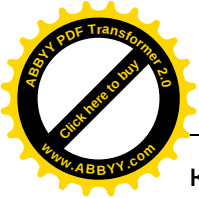
Робота з текстом у процесі вивчення курсу «Історія української літератури» дає можливість сформувати у майбутніх учителів української мови і літератури уявлення про художній твір як єдине ціле, систематизувати теоретико-літературні та історико-літературні знання, сформувати відповідні дослідницькі уміння, навчити орієнтуватися в розмаїтті принципів, методів і методик аналізу текстів.

З метою формування дослідницьких умінь у майбутніх учителів української мови і літератури пропонуємо практичні заняття-дискусії, практичні заняття-диспути, практичні заняття-дебати, практичні заняття-екскурсії, практичні заняття-подорожі тощо.

Під час практичного заняття-дискусії студенти повинні навчитися точно висловлюватися, активно відстоювати свою точку зору, аргументовано заперечувати, спростовувати помилкову позицію однокласника. У такій роботі студент отримує можливість для побудови власної діяльності, що і зумовлює високий рівень його готовності до здійснення педагогічної комунікації. Дискусія може використовуватися і як метод і як форма, тобто може проводитися в рамках інших занять, заходів, будучи їх елементом. У вузівському навчанні можуть використовуватися будь-які види дискусії.

З метою стимулювання творчої активності та самореалізації передбачено застосування «мозкової атаки», сутність якої полягає у спонуканні студентів до пошуку розв'язання конкретної проблеми шляхом ініціативного висунування ідей, доброзичливого сприйняття їх усіма членами групи, відбору найбільш влучних для формулювання висновків та прийняття остаточного рішення та ін.

Наприклад, під час вивчення творчості М. Старицького студенти-філологи, аналізуючи роман-трилогію «Богдан Хмельницький», дискутують та обговорюють вчинки Б. Хмельницького, Барабаша і Пешти, воєводи



київського Адама Киселя, Тетері, Гурського, Виговського та ін. Неоднозначність трактування образу головних героїв спонукає майбутніх учителів української мови і літератури до дискусії.

Практичне заняття-дослідження. На початку заняття студенти-філологи створюють декілька підгруп по 7–9 чоловік, які отримують список з наперед заготовлених проблемних питань. Для того, щоб відповісти на ці питання, студенти повинні обмінятися думками, провести дискусію, дослідити проблему, користуючись будь-якими джерелами інформації. Підгрупа готує виступ представника з відповідями на проблемні питання. Потім йдуть доповіді інших підгруп, а на останньому етапі заняття виробляється позиція всієї студентської групи. Викладач підводить підсумки, оцінює роботу студентів.

Наприклад, під час вивчення історичної прози М. Старицького з майбутніми вчителями української мови і літератури проводиться практичне заняття-дослідження. Для кожної підгрупи для повного аналізу виокремлені романи на історичну тематику митця: I підгрупа – трилогія «Богдан Хмельницький», II підгрупа – дилогія «Молодість Мазепи», «Руїна», III підгрупа – «Розбійник Кармелюк». Відповідаючи на проблемні запитання, студенти-філологи обговорюють вищезазначені твори та дискутують.

До практичних занять з курсу «Історія української літератури» пропонуємо студентам скласти конспекти наукових статей, посібників та підручників тощо, роблять виписки та помітки. Конспектування наукової інформації щодо специфіки тематики творчості письменників-класиків сприяє формуванню умінь виділяти головне, виписувати тези, порівнювати різні підходи вчених щодо традиційного та інноваційного трактування сюжетів художніх творів тощо.

Практичні заняття характеризувалися постійним стимулюванням з боку викладача пошукової активності усіх студентів, контролем за дослідницькою діяльністю. На заняттях здійснювалися залежно від їх мети і змісту: літературознавчий диктант, підготовка наукових рефератів і повідомлень, написання творів, відгуків на прочитаний художній твір тощо. Наприкінці кожного заняття відбувалося спільне обговорення, підводилися підсумки, висловлювалися пропозиції, які передбачалося враховувати у подальшій роботі.

Під час проведення практичних занять ми використовували наступні методи роботи з текстом.

Метод читання вголос. Він припускає безпосередню роботу текстом художнього твору. Наприклад, під час вивчення творчості М. Коцюбинського майбутні учителі української мови і літератури

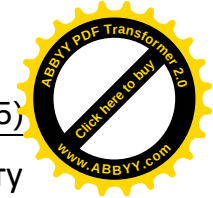
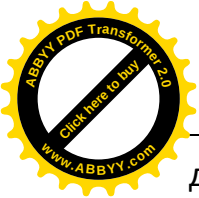
аналізують новелу «Intermezzo». Даний твір характеризується безфабульністю, безсюжетністю. Митець в новелі «Intermezzo» поставив собі за мету розкрити внутрішньо-психологічний стан ліричного героя. Саме тому під час аналізу доцільно зачитувати цитати з твору для виділення ключових слів та їх характеристики, розгляду думок, емоцій, переживань головного героя.

Метод творчого самопочуття. Особливе місце тут займає використання елементів «театралізації» і «драматизації», що приводить суб'єкта до соціальної адаптації та підвищує рівень його комунікабельності. Наприклад, під час вивчення водевілів І. Котляревського, Л. Глібова, М. Кропивницького студентам-філологам було запропоновано інсценізацію драматичних творів. Це спонукало майбутніх учителів української мови і літератури брати участь у загальноуніверситетських заходах, фольклорно-етнографічних фестивалях, фестивалях студентської художньої творчості «Весняна хвиля» та ін.

Метод творчого самовираження. Сутність цього методу полягає в тому, щоб залучити студентів-філологів до власної творчості. Реалізується цей метод через літературну творчість, творче спілкування з мистецтвом, літературою, наукою. На практичних заняттях з курсу «Історія української літератури» ми залучали студентів-філологів до власної творчості: зачитувалися та друкувалися вірші, поеми проводилася презентація книг місцевих письменників, що спонукає майбутніх учителів української мови і літератури до творчої самореалізації. В Інституті гуманітарної освіти Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка функціонує літературна спілка «Слово», яка співпрацює з місцевими митцями. Систематично проводяться засідання цієї спілки. Тому студенти-філологи мають змогу презентувати власні твори та почути поради письменників.

Метод дискусії. Цей метод вирішує внутрішньоособистісні проблеми студентів-філологів, має можливості для пошуку і закріплення позитивних еталонів в комунікативній поведінці і в ставленні до себе. Наприклад, під час вивчення творчості О.Кобилянської майбутні учителі української мови і літератури аналізують специфіку феміністичних повістей «Людина», «Царівна», «Ніоба», «Через кладку» та ін. Неоднозначні думки у студентів-філологів викликають погляди та вчинки Олени Ляуфер, Наталії Веркович. Дискусійним стає питанням щодо ролі та становища жінки в суспільному житті України кінця XIX – початку XX ст.

Метод літературної бесіди. Розрізняють два види літературної бесіди: бесіда за заздалегідь заданими питаннями та вільна бесіда. За



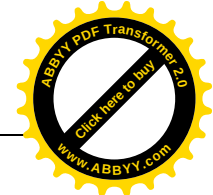
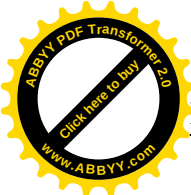
допомогою запитань ми керували аналізом та дослідженням тексту художнього твору. Такий метод роботи дозволяє проводити ґрунтовний аналіз головних та другорядних образів-персонажів, їхніх вчинків, емоцій, почуттів та ін.

Специфічною формою роботи з текстом художнього твору у контексті формування дослідницьких умінь у студентів-філологів є ведення читацького щоденника. Варто зауважити, що під час прочитання твору майбутні учителі української мови і літератури записують сюжет твору, літературні портрети, цитати, власні думки та емоції. Такий вид роботи дає змогу виокремити підходи студентів-філологів щодо аналізу художнього твору, порівняти правильність або хибність власних думок, спонукати майбутніх учителів української мови і літератури до власної інтерпретації творів та літературної творчості.

Висновки. Таким чином, у процесі навчально-дослідницької діяльності студентів-філологів важливу роль відіграють традиційні та інноваційні методи, прийоми та форми роботи з текстом художнього твору, що спонукають майбутніх учителів української мови і літератури до власної творчості, самореалізації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алексеев Н. Концепция развития исследовательской деятельности учащихся – [Электронный ресурс] / Н. Алексеев, А. Леонтович, А. Обухов, Л. Фомина. – Режим доступа: <http://www.researcher.ru/methodics/teor/teorOOOI.html>.
2. Амелина Н. Учебно-исследовательская деятельность студентов педвуза в процессе изучения дисциплин педагогического цикла: дисс. ... канд. пед. наук. / Амелина Н. – К., 1982. – 165 с.
3. Артемова О. І. Професійна самореалізація особистості в сучасних умовах / О. І. Артемова // Освіта регіону. – 2010. – №1. – С. 97 – 101.
4. Базиль Л. Літературознавчі дослідження студентів-філологів: теорія і методика: навч. посібн. для студ. гуманітарн. спец. / Л. Базиль, В. Пустовіт. – Луганськ : Глобус, 2012. – 244 с.
5. Балашова С. П. Формування дослідницьких умінь у студентів педагогічного коледжу в процесі вивчення природознавчих дисциплін: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Балашова Світлана Пилипівна. – К., 2000. – 274 с.
6. Горкуненко П. П. Підготовка студентів педагогічного коледжу до науково-дослідної роботи: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Горкуненко Петро Петрович. – Вінниця, 2007. – 271 с.
7. Коростылева Л. А. Психология самореализации личности: затруднения в профессиональной сфере / Л. А. Коростылева. – СПб.: Речь, 2005. – 222 с.
8. Лекції з педагогіки вищої школи: навч. посібник / [за заг. ред. Лозова В. І.]. – Харків: Освіта. Виховання. Спорт, 2006. – 496 с.
9. Князян М. О. Навчально-дослідницька діяльність студентів як засіб актуалізації професійно значущих знань (на базі вивчення іноземних мов): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Князян Маріанна Олексіївна. – Ізмаїл, 1998. – 21 с.
10. Семеног О. М. Університетська лекція крізь призму традицій і сьогодення / О. Семеног // Українська мова і література в школі. – 2011. – №7. – С. 47–50.



РЕЗЮМЕ

О. И. Земка. Самореализация студентов-филологов в учебно-исследовательской деятельности.

В статье раскрыта специфика учебно-исследовательской деятельности будущих учителей украинского языка и литературы (на примере курса «История украинской литературы»). Проанализировано особенности творческой работы студентов-филологов над художественным текстом, формирование исследовательских умений будущего учителя как важнейший показатель профессиональной самореализации.

Ключевые слова: самореализация, учебно-исследовательская деятельность студентов-филологов, исследовательские умения, работа с текстом.

SUMMARY

O. Zemka. Self realization of students philologists in scientific researching activity.

The article deals with the specifics of teaching and research activities of the future teachers of Ukrainian language and literature (for example, the course «History of Ukrainian Literature»). The features of self-students-philologists while working with artistic text.

Key words: teaching and research activities of students-philologists, research skills, work with text.

УДК 371.12

Ю. С. Кулінка

Криворізький педагогічний інститут
ДВНЗ «Криворізький національний університет»

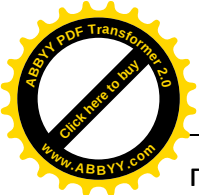
ПЕДАГОГІЧНА ПОЗИЦІЯ ВЧИТЕЛЯ ЯК ЗАСІБ ПОДОЛАННЯ КОНФЛІКТНИХ СИТУАЦІЙ У СТОСУНКАХ З ПІДЛІТКАМИ

У статті обґрунтовано педагогічну позицію вчителя як засіб подолання конфліктних ситуацій у стосунках з підлітками. Розкрито сутність понять «позиція», «професійна позиція вчителя», «педагогічна позиція», їх зв'язок із самосвідомістю людини. Обґрунтовано роль професійної позиції педагога у подоланні конфліктних ситуацій у системі «вчитель-учень».

Ключові слова: позиція, професійна позиція педагога, педагогічна позиція, підтипи педагогічної позиції, стратегія розв'язання конфліктів, рольова позиція вчителя у подолання конфліктів у системі «вчитель-учень».

Постановка проблеми. Актуальність дослідження полягає в тому, що конфлікти в житті окремих людей, колективів, суспільства в цілому відіграють значну роль. Особливе значення має дослідження конфліктів у системі «вчитель-учень». Саме у школі відбувається становлення дитини як особистості і конфлікти значно впливають на це. Для зниження негативних наслідків конфлікту необхідно вміти правильно виявляти їх причини, керувати протіканням і розв'язанням, знижувати рівень конфліктного протистояння.

Аналіз спеціальної літератури, вивчення практичного стану проблеми дозволяють стверджувати, що на сьогоднішній день проблема позиції



педагога у попередженні конфліктів не стала предметом комплексного дослідження. Вчителі, в основному, мають абстрактне уявлення про методи роботи з конфліктами в різних системах взаємовідносин, як в якості учасника, так і в якості посередника, і потребують додаткових знань та підготовки до вирішення конфліктів.

Аналіз актуальних досліджень. Аналіз літератури з проблеми педагогічного конфлікту свідчить про збільшений професійний інтерес вітчизняних учених В. Андрєєва, А. Белкіна, Т. Драгунової, В. Журавльова, Л. Кондрашова, О. Лішіна, Л. Петровської, Н. Щурковой, М. Юр'євої, Д. Фельдштейна та ін. до пошуку концептуальних механізмів й ефективних засобів управління конфліктними ситуаціями.

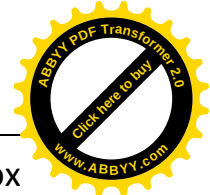
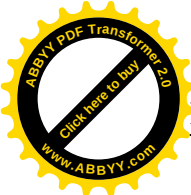
Важливою у вирішення конфліктів у системі «вчитель-учень» є саме позиція педагога. Зокрема, «позицію педагога» вивчали Н. Анікеєва, А. Запорожець, Л. Кондрашова, Т. Мальковська, В. Сластьонін та інші.

Мета статті – дослідити позицію вчителя у конфліктних ситуаціях у системі «вчитель-учень» та знайти шляхи подолання цих конфліктів.

Виклад основного матеріалу. Важливу роль у професійній діяльності відіграє професійна позиція, яка визначає особистісне ставлення до тієї діяльності, якою займається людина, до себе самого в цій діяльності. Професійна позиція – це точка зору, ставлення до призначення своєї професії та дії, поведінку, обумовлену ними; це система інтелектуальних, вольових і емоційно-оцінних відносин до світу, педагогічної дійсності і педагогічної діяльності.

Шкільна атмосфера нерідко рясніє конфліктами в системі стосунків «учитель – учні». Дані опитування підлітків шкіл м. Кривого Рогу свідчать про те, що менше половини з них випробовують у класі психологічний комфорт; більше половина байдужа до того, що відбувається в школі; дві третини опитаних вказали на наявність конфліктів у стосунках з учителями. Причину конфліктів учителя пояснюють: слабкою готовністю школярів до навчання, небажанням вчитися, недисциплінованістю, безвідповідальністю, лінню. Підлітки ж вважають, що вся справа в позиції, яку займає педагог. Насправді причина виникнення конфліктів слід шукати в позиції вчителя, учнів, їх уявленнях про те, що таке позиція, і яку роль вона грає в результативності педагогічного процесу, створенні здорового психологічного клімату, успішному рішенні навчальних завдань.

У науковій літературі позиція трактується як умова, у якій особа виявляє себе; структурне утворення особи; система людських відносин на різних етапах її розвитку; показник значущості, моральної характеристики особи.



У наукових працях термін «позиція» використовується у двох основних значеннях:

1. Як складна, відносно усталена система ставлень, установок, мотивів, цінностей людини, якими вона керується у процесі своєї життєдіяльності;

2. Як положення індивідуума у статусно-рольовій внутрішньогруповій структурі [5, с. 165].

Одні автори виділяють соціальний аспект позиції, оскільки головна функція учителя – виконання соціального замовлення. Т. Мальковська визначає соціальну позицію «як стабільний і усвідомлений характер оціночних суджень» [6, с. 75]. Судження і погляди учителя відбиваються в його поведінці і діяльності, тому соціальна позиція характеризується стійким способом поведінки, спрямованістю діяльності відповідно до суспільно значимих інтересів і прагнення удосконалювати умови життя, уміння проявляти ініціативу, самостійності.

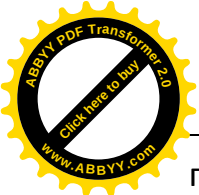
Інші автори, визнаючи важливість соціальної позиції, особливо виділяють роль її професійної сторони. В. Сластьонін вводить поняття «професійна позиція», визначаючи її суть як міру професійної зрілості педагога, його готовності до активного і творчого виконання професійних функцій [7].

Не менш важливий, на думку вчених, комунікативний аспект позиції вчителя. Н. Анікеєва у своїх роботах пише про педагогічну позицію як «про сукупність стосунків учителя: до учня, самого себе, до цілісного педагогічного процесу, до уроку» [2, с. 50].

У науковій літературі пропонуються також різні трактування поняття «педагогічна позиція». Так, В. Сластьонін, І. Ісаєв, Є. Шиянов стверджують, що позиція педагога – це система його інтелектуальних, вольових та емоційно-оціночних ставлень до світу, педагогічної діяльності та педагогічної реальності загалом. Ця позиція, з одного боку, визначається вимогами та очікуваннями суспільства до фахової підготовленості вчителя та його особистісно-професійних якостей, а з іншого – є результатом його власної активності як прояву певних переживань, мотивів, ціннісних орієнтацій і т. ін. [7]. Отже, саме в позиції вчителя проявляється його загальна соціальна спрямованість та тип професійної діяльності.

На думку Н. Боритко, педагогічна позиція – це спосіб реалізації базових цінностей особистості під час її взаємодії з іншими людьми, в якому відбивається єдність її свідомості та діяльності [3, с. 7–9].

А. Чернявська професійну позицію вчителя визначає як його інтегральну характеристику, яка свідчить про сформованість у педагога сталої системи ставлень до об'єктивних та суб'єктивних умов професії,



поглядів, уявлень, установках, теоретичних орієнтацій, поведінки та вчинків, які відстоюються та реалізуються ним у професійній діяльності [8].

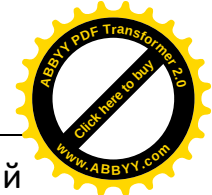
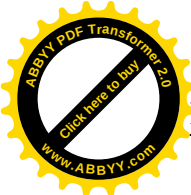
Як зауважує Є. Галицьких, у педагогічній позиції відбивається система ставлень вчителя до таких аспектів фахової діяльності:

- 1) до основних цілей і цінностей освіти, що суттєво впливає на професійне самовизначення особистості;
- 2) до викладання та змісту освіти, на основі чого накопичується досвід педагога-дослідника;
- 3) до учня як унікального сенсу, мети й цінності навчально-виховної роботи й водночас як автономного суб'єкта власної життєдіяльності, що забезпечує гуманістичне підґрунтя педагогічної взаємодії зі школярами;
- 4) до себе як розвиваючої індивідуальності, здатної до творчого діалогу з іншими освітянами, що є необхідною передумовою для ефективного професійного самовдосконалення [4, с. 90]. Виявлення вчителем гуманістичної позиції стосовно дітей є необхідною передумовою успішного здійснення навчально-виховної діяльності.

Професійна педагогічна позиція, за словами В. Слободчікова, унікальна і єдина у своєму роді. Вона одночасно є і педагогічно-особистісною (виявляється у всякій зустрічі дорослого і дитини), і педагогічно-професійною (виявляється при створенні умов досягнення професійних, педагогічних цілей). Не зайве буде спеціально зазначити, що педагог ніде і ніколи не зустрічається з дитиною як «об'єктом» (якщо він дійсно педагог, а не працівник з «людським матеріалом»): в особистісній позиції він завжди зустрічається з іншою людиною, а у професійній – з умовами його розвитку.

Для нашого дослідження цінними є ідеї А. Чернявської про необхідність формування в учителя такої позиції, яка дає йому можливість перейти на емпатійний рівень взаємодії з учнями. Авторка назвала цю позицію партнерською професійно-педагогічною позицію. Основними характеристиками цієї позиції були визначені такі:

- особистісна взаємодія та взаємодія вчителя та учнів; взаємозалежність педагога та школярів, яка формується на підґрунті визначених цілей освіти, які поділяють всі учасники педагогічного процесу;
- формування взаємостосунків з учнями та колегами на принципах взаємоповаги, взаємної відповідальності, свободи вибору, формування сумісних інтересів;
- визнання інтересів усіх учасників педагогічної взаємодії та їхнього права впливати на перебіг освітнього процесу;



- визначення видів активності, які реалізуються у спільній діяльності педагога та учнів, у самостійній роботі учнів та в індивідуальній роботі вчителя;
- розподіл відповідальності за результати педагогічного процесу зі школярами, які виступають як повноправні суб'єкти цього процесу;
- забезпечення різноманіття партнерських взаємостосунків у педагогічній взаємодії.

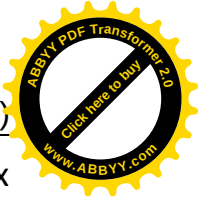
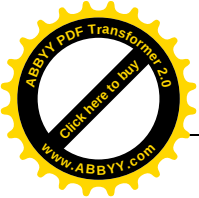
А. Чернявська також відзначила, що будучи цілісною системою, педагогічна позиція водночас включає в себе декілька підтипів різних позицій. За індивідуальним стилем діяльності, який дослідниця вважає комплексним показником діяльності вчителя, вона визначила такі підтипи:

- 1) партнерська педагогічна позиція, зорієнтована на передачу знань;
- 2) партнерська педагогічна позиція, сконцентрована на спілкуванні й розбудови взаємодії;
- 3) партнерська педагогічна позиція, центрована на становленні учня як особисті [8, с. 32–34].

Проте усі автори солідарні в одному: позиція вчителя може гальмувати розвиток конфлікту (тим самим запобігаючи появу у школярів шкідливих звичок) або стимулювати його продовження (створюючи ґрунт для закріплення у них навичок асоціальної поведінки).

Від того, яку позицію займає вчитель, багато в чому залежить і наявність труднощів у його роботі. На жаль, не лише початківці, але й досвідчені педагоги не завжди усвідомлюють стійку залежність між характером професійної позиції й результатами педагогічної діяльності. Несформованість професійної позиції породжує труднощі у встановленні духовних контактів з учнями, розумінні їх стану в конкретних ситуаціях, осмисленні внутрішнього психологічного настрою як власного, так і учнів, що не може не викликати конфліктів в їх стосунках. Нерідко вчителі зазнають утруднення в спілкуванні з вихованцями, не вміють налагодити взаємовідносини з ними і коригувати їх відповідно до педагогічних завдань; їм важко контролювати свій емоційний стан, виразити відношення до матеріалу, що вивчається.

Професійна позиція педагога – це єдність очікуваної поведінки у навчальному процесі та його реального втілення. Це сукупність стосунків з учнями, самим собою, у педагогічному процесі, формам його організації. Від позиції учителя, стилю його спілкування і керівництва навчально-виховним процесом, від того, наскільки йому вдається забезпечити контакт з учнями, значною мірою залежить успіх його роботи [5, с. 167].



Так, практика показує, що переважання в стилі педагога словесних форм дії значно збіднює сприйняття учнів, їх емоції. Цілісності розвитку особистості учня сприяє залучення його до різних форм активної діяльності. Тому, організовуючи педагогічний процес, учитель повинен створювати умови для самовираження і самоствердження кожного його учасника.

Зосередити педагогічний процес на розвитку особистості можливо при особистісному підході, при якому в центрі уваги педагога знаходиться учень, його можливості і здібності, а не при функціональному, орієнтованому на набір функцій (учень, який читає, виконує завдання вчителя за зразком). Головне у позиції учителя – це відношення до кожного школяра як до особи – самодостатньої, самобутньої, унікальної.

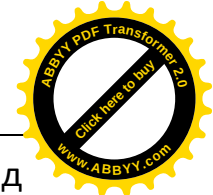
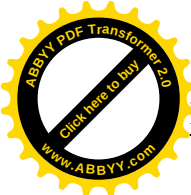
Навчальна робота має бути організована так, щоб, виконуючи її, учні переживали радість і легкість. Своєю позицією на уроці і поза ним учитель має стимулювати позитивні емоції особи, гасити негативні почуття і переживання, допомагати долати невдачі і знаходити вихід з будь-яких життєвих ситуацій. Свого часу ще Д. Родарі нарікав на те, що в школах діти мало сміються, переважає похмурість педагогічного процесу.

Ш. Амонашвілі був упевнений, що педагог повинен навчитися дарувати дітям радість. Він ввів у педагогіку поняття «пізнавальний гумор», вважаючи з його допомогою забезпечити в школі психолого-дидактичну атмосферу. Але для цього учитель має «вчитися дарувати дітям радість пізнання, сам сміятися і радіти на уроках разом з дітьми» [1, с. 196].

Позиція педагога припускає цілісний підхід до особи дитини (підлітка, молодшої людини), визначає гуманістичний характер навчально-виховного процесу і стосунків в системі «вчитель – учень». Головним показником професійної позиції є оптимістичний підхід до учня. Помилка багатьох учителів полягає в тому, що, визначаючи педагогічну стратегію і тактику, вони виходять лише з сукупності методичних прийомів, технічних засобів, виставляючи учневі бали. Методичні прийоми мають бути спрямовані не стільки на оцінку дій учня, скільки на визначення цінності їх впливу на його особу і розвиток його творчих здібностей.

На думку Л. Кондрашової, гуманістична позиція вчителя відрізняється від авторитарної адекватністю, гнучкістю і прогностичністю. *Адекватність* позиції учителя полягає в умінні бачити індивідуальність особи, динаміку її розвитку в позитивну або негативну сторону, зміну у фізичному й душевному світі дитини.

Гнучкість педагогічної позиції припускає здатність педагога змінювати характер педагогічної дії на учня по мірі їх дорослішання, відповідно до змін у житті кожного школяра і класного колективу.



Прогностичність позиції полягає в умінні вчителя передбачати хід подій, запобігати розвитку конфліктних ситуацій. Стиль спілкування педагога повинен випереджати появу психічних новоутворень у тих, хто навчається [5, с. 169].

Проблемне виховання окремих учнів класу (наслідок якого – поведінка, що відхиляється, і необхідність її корекції) є сигналом неадекватності позиції педагога, відсутності її гнучкості. Дії такого вчителя стають стереотипними, догматичними, не прогнозованими. Як наслідок, стосунки з учнями набувають негативну спрямованість.

Поведінка вчителя при подоланні конфліктної ситуації має враховувати його комунікативний стиль, а також стилі інших її учасників. Найчастіше вона реалізується як комбінація елементів таких стилів поведінки в конфліктній ситуації.

1. *Конкуренція, суперництво, прагнення стати центром ситуації.* У такій позиції інші погляди, потреби не сприймаються як значущі. Кожен обстоює свою позицію як єдино правильну. Активний, майже агресивний наступ має на меті вирішити конфлікт за рахунок інтересів інших осіб.

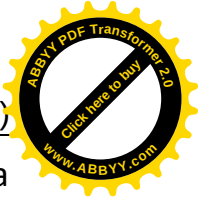
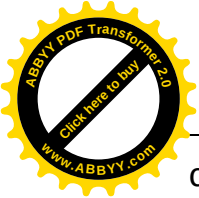
2. *Уникнення.* Характерною його особливістю є намагання віддалити, відсунути конфліктну ситуацію, сподіваючись, що все з'ясується само собою («поганий мир кращий за добру сварку»). Така стратегія не завжди свідчить про намір ухилитися від розв'язання проблеми, а може бути і конструктивною реакцією на конфлікт, коли вирішення її доцільніше відкласти на пізніше. Проте захоплення стратегією уникнення може спричинити втрату особистісних позицій у колективі.

3. *Пристосування.* Йдеться про взаємне пристосовування партнерів, за якого людина діє, не відстоюючи своїх інтересів.

4. *Співробітництво.* Полягає у прагненні врегулювати конфлікт з урахуванням інтересів, потреб обох сторін, пошуку взаємовигідних умов і шляхів досягнення порозуміння. Ця стратегія ефективна в налагодженні добрих стосунків, але вимагає більше часу, ніж інші. Крім того, обидві сторони повинні вміти пояснити свої бажання, висловити потреби, вислухати одна одну, виробити альтернативні варіанти дій.

5. *Компроміс.* Налаштовані на компроміс сторони стараються не загострювати ситуації, шукати оптимального рішення за рахунок взаємних поступок інтересами. Однак на відміну від співробітництва, сторони недостатньо враховують глибинні потреби, інтереси.

Байдужість педагога до інтересів, потреб і цінностей вихованця витісняють його з життя класу і він стає ізгоем у системі колективних



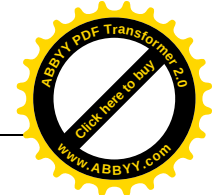
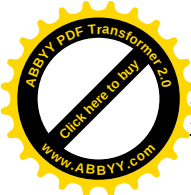
стосунків. Це призводить до конфліктів з учителем і однолітками та примушує шукати можливості для задоволення своїх потреб поза школою.

Позиція педагога визначає також тип виховання, характер взаємовідносин у системі «вчитель–учень». При позитивно спрямованій педагогічній позиції спеціально нічого не акцентують, не розвивають, а створюють умови, в яких кожна дитина може реалізувати свій природний потенціал. Кожен школяр є не лише об'єктом, але і суб'єктом педагогічного процесу, тому його розвиток і придбання їм життєвого досвіду повинно супроводжуватися повноцінною педагогічною підтримкою і попередженням помилкових дій, шкідливих звичок і негативної поведінки.

Висновки. Отже, позиція педагога у психолого-педагогічній літературі визначається як складне особистісне утворення, яке формується під впливом зовнішнього середовища й виявляється в його ставленні до різних аспектів педагогічної діяльності. Така позиція є результатом перетворення зовнішніх вимог до стану сформованості професійно-особистісних якостей, цінностей, знань та умінь майбутнього фахівця в його внутрішні вимоги до власного професійного зростання. У свою чергу педагогічна позиція педагога у вирішенні конфліктних ситуацій передбачає, що вчитель не намагається формувати особистостей з попередньо визначеними якостями, а допомагає їм саморозвиватися на основі врахування власних схильностей і прагнень, відпрацьовувати індивідуальний спосіб життя.

ЛІТЕРАТУРА

1. Амонашвили Ш. А. Здравствуйте, дети! / Ш. А. Амонашвили. – М. : Просвещение, 1989. – 144 с.
2. Аникеева Н. П. Психологический климат в коллективе / Н. Л. Аникеева – М. : Просвещение, 1989. – 224 с.
3. Борытко Н. М. Позиция педагога в воспитательном взаимодействии / Н. М. Борытко // Воспитание подрастающего поколения: идеалы, ценности, ориентиры : материалы обл. науч.-практич. конф. педагогов дополн. образования детей, (Волгоград, 29 мая 2001 г.). – Волгоград : Изд-во ВГИПК РО, 2002. – С. 3-13.
4. Галицких Е. О. Интегративный подход как теоретическая основа профессионально-личностного становления будущего педагога в университете : [монография] / Е. О. Галицких. – СПб. : РГПУ имени А. И. Герцена, 2001. – 262 с.
5. Кондрашова Л.В. Превентивная педагогика: [учеб. пособие]. – К. : Вища шк., 2005. – 231 с.
6. Мальковская Т. Н. Воспитание социальной активности старших школьников / Т. Н. Мальковская. – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1973. – 111 с.
7. Слостенин В. А. Педагогика : [учеб. пос.] / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; под ред. В. А. Слостенина. – М. : Академия, 2002. – 576 с.
8. Чернявская А.П. Партнерская позиция педагога как основа организации субъект-субъектного взаимодействия в школе // Педагогика и психология // http://vestnik.yspu.org/releases/pedagoka_i_psichologiy/36_1/.



РЕЗЮМЕ

Ю. С. Кулінка. Педагогическая позиция учителя как средство преодоления конфликтных ситуаций в отношениях с подростками.

В статье обосновано педагогическую позицию учителя как средство преодоления конфликтных ситуаций в отношениях с подростками. Раскрыта сущность понятий «позиция», «профессиональная позиция учителя», «педагогическая позиция», их связь с самосознанием человека. Обоснована роль профессиональной позиции педагога в преодолении конфликтных ситуаций в системе «учитель-ученик».

Ключевые слова: позиция, профессиональная позиция педагога, педагогическая позиция, подтипы педагогической позиции, стратегия разрешения конфликтов, ролевая позиция учителя в преодолении конфликтов в системе «учитель-ученик».

SUMMARY

Y. Kulinka. Pedagogical teacher's position as a method of overcoming of conflictual situations in teenager's relationships.

In the article the teacher's pedagogical position as a means of overcoming conflicts in relationships with adolescents is substantiated. The essence of the concepts «Position» and «teacher's professional position», «teaching position», their connection with the self-consciousness of human being is shown. The role of professional positions of a teacher in dealing with conflict situations in the «teacher-student» system is substantiated.

Key words: position, professional position of a teacher, teaching position, subtypes of teaching positions, strategies of conflict resolution, role position of a teacher in overcoming conflicts in the «Teacher-student» system.

УДК 378.147.091.33–027.22:796

Л. Л. Лисенко

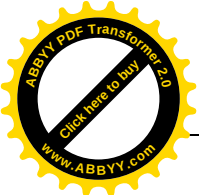
Чернігівський національний педагогічний
університет імені Т. Г. Шевченка

АКТИВІЗАЦІЯ ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ У ПРОЦЕСІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ

У статті теоретично обґрунтовано та розроблено систему науково-дослідницьких завдань для підвищення педагогічної компетентності майбутніх фахівців із фізичної культури та активізації їх творчої діяльності. Представлені завдання сприяють розвитку креативних здібностей та вмінь до інноваційної діяльності у процесі педагогічної практики в дошкільних навчальних закладах.

Ключові слова: творча діяльність, педагогічна практика, науково-дослідницькі завдання, майбутні фахівці з фізичної культури, педагогічна компетентність, дошкільні навчальні заклади.

Постановка проблеми. Важливого значення в особистому становленні майбутніх фахівців з фізичної культури набуває педагогічна практика, яка озброює їх досвідом практичної педагогічної діяльності і є поєднуючою ланкою між теоретичним навчанням та самостійною роботою студентів.



Згідно з Національною доктриною розвитку освіти в Україні, Державною програмою «Освіта» (Україна XXI століття), Законом України «Про вищу освіту» головним завданням реформування вищої школи є виховання творчої особистості, здатної здійснювати продуктивну професійну діяльність на високому науковому та фаховому рівнях, що вимагає від учителя участі в інноваційних процесах, прийняття нестандартних рішень, творчості в організації педагогічної діяльності.

У зв'язку з цим постає необхідність активізації творчої діяльності під час педагогічної практики та формування креативно-інноваційних умінь (уміння знаходити нове в педагогічних явищах; уміння робити вибір методичної концепції власної праці; вміння прогнозувати дослідницько-експериментальну роботу) майбутніх фахівців з фізичної культури.

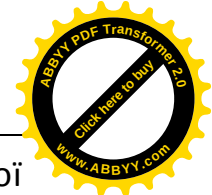
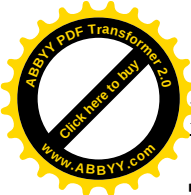
Аналіз актуальних досліджень. Необхідність формування творчої індивідуальності вчителя розглядалась у працях В. Андреева, М. Поташника, В. Сластьоніна, Н. Кузьміної, В. Кан-Калика та інших.

Актуальним питанням важливості педагогічної праці вчителя фізичної культури як фахівця компетентного, творчого та активного, спроможного здійснювати навчально-виховну діяльність із урахуванням різноманітних технологій присвячені роботи О. Петуніна, Б. Шияна, О. Тимошенка, Г. Астахова, М. Ісаченка, В. Філанковського, С. Бегідової та інших.

Різні аспекти розвитку творчості досліджували: О. Морозов, О. Цедринський (формування креативності викладача вищої школи в системі неперервної освіти); А. Тутолмін (становлення і розвиток творчої компетентності майбутнього вчителя (на основі системного підходу); Г. Семенова (педагогічні умови розвитку творчих здібностей майбутніх учителів на основі особистісно орієнтованого підходу); проблема розвитку творчості в підготовці спеціалістів фізичної культури і спорту знайшла своє відображення в роботах В. Філанковського (розглянуто технологічний підхід до формування творчої готовності вчителя фізичної культури), С. Бегідової (технологічні основи професійно-творчого розвитку особистості спеціаліста фізичної культури і спорту).

Аналіз наукової літератури дозволяє визначити, що на роль організації педагогічного процесу у формуванні творчої індивідуальності вчителя вказували у своїх дослідженнях Ю. Бабанський, В. Андреев, В. Давидов, В. Сластьонін та інші; засобами використання педагогічних і творчих задач займалися О. Ємець, О. Матвієнко, Л. Спірін та інші, групові форми роботи вивчала Р. Грановська та інші.

На наш погляд, існує проблема пошуку шляхів активізації творчої



діяльності студентів факультету фізичного виховання у процесі педагогічної практики, яка має бути спрямована на формування їх креативно-інноваційної компетентності. Одним із шляхів активізації творчої діяльності ми вважаємо впровадження науково-дослідницьких завдань під час педагогічної практики, адже у Концепції педагогічної освіти одним із завдань практичної підготовки вчителя є формування в нього творчого дослідницького підходу до педагогічної діяльності [3, с. 21].

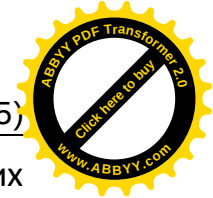
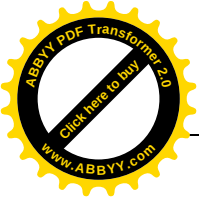
Метою статті – теоретично обґрунтувати та розробити систему науково-дослідницьких завдань для підвищення педагогічного компетентнісного арсеналу та активізації творчої діяльності майбутніх фахівців із фізичної культури у процесі педагогічної практики.

Виклад основного матеріалу. Характеризуючи сутність педагогічної діяльності вчителя фізичної культури, необхідно виходити з концепції А. Леонтьєва, згідно з якою розкривається структура трудової діяльності людини взагалі. Науковець у своїй концепції показує, що кожна трудова діяльність характеризується спрямованістю на досягнення певної мети.

Метою діяльності вчителя фізичної культури є зміцнення здоров'я школярів, забезпечення засвоєння ними теоретичних знань, формування рухових умінь і навичок, формування організаторських здібностей і навичок у галузі фізичної культури і спорту, формування потреби в регулярних заняттях, активізації пізнавальної діяльності, розвиток творчих здібностей, тобто формування фізичної культури школярів (М. Віленський, Р. Сафін, З. Вяткін, В. Філіппов). До структурних компонентів педагогічної діяльності вчителя відносять конструктивний, організаторський, комунікативний, гностичний (М. Віленський, В. Русанов, З. Вяткін, Н. Кузьміна), але, крім вище перелічених, виділяють інші, наприклад, інформаційний, діагностичний (О. Абдулліна, С. Єлканов), творчий (С. Бегідова). Усі зазначені компоненти мають свою специфіку і тісно взаємопов'язані між собою.

Розвиток творчості, за даними Е. Яковлевої, є однією з центральних ліній особистісного розвитку, що дозволяє людині проявити свою індивідуальність і унікальність.

Л. Зубченко розглядає педагогічну творчість учителя фізичної культури як сукупність спеціальних знань, умінь і навичок, мотиваційних установок щодо творчої педагогічної діяльності, яка спрямована на нестандартне вирішення основних завдань фізичного виховання школярів. С. Бегідова структуру професійно-творчого розвитку особистості розглядає як сукупність таких компонентів: творче мислення, моторна творчість, професійно-педагогічна творчість, творчий саморозвиток та акмеологічна орієнтація.



Педагогічна практика є важливим етапом формування професійних знань, умінь і навичок майбутнього фахівця з фізичної культури. Саме умови педагогічної практики створюють необхідність активізувати самостійну діяльність студента під час виконання різноманітних завдань [1, с. 5]. Впровадження системи науково-дослідницьких завдань у процес педагогічної практики майбутніх фахівців із фізичної культури дозволить підвищити їх компетентність, адже система даних завдань спрямована на пошукову діяльність, що виражається насамперед у самостійному творчому дослідженні, внаслідок чого суб'єктивний характер «відкриттів» студентів може набувати певної об'єктивної значущості та новизни.

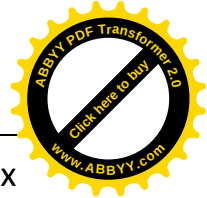
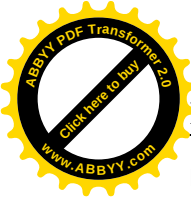
Нами впроваджено систему науково-дослідницьких завдань у програму педагогічної практики студентів факультету фізичного виховання з додаткової спеціалізації «фізичне виховання дітей дошкільного віку» (шифр 7.010203), яка займає важливе місце в системі професійної підготовки інструкторів із фізичного виховання в дошкільних закладах.

Педагогічна практика є органічною частиною навчального процесу в педагогічному університеті та озброює студентів досвідом професійної діяльності. У процесі проходження практики студенти оволодівають уміннями і навичками навчання й виховання дітей дошкільного віку, вчать самостійно і творчо застосовувати набуті знання. Головною метою педагогічної практики є формування знань, умінь, навичок самостійного проведення всіх організаційних форм фізичного виховання дітей дошкільного віку.

Головними завданнями педагогічної практики є:

- ознайомлення студентів із сучасним станом роботи дошкільних закладів, з пріоритетними напрямками їх навчально-виховної роботи;
- виховання професійних якостей особистості майбутнього інструктора з фізичного виховання в дошкільному навчальному закладі;
- формування у студентів професійних умінь, необхідних для успішного здійснення навчально-виховної роботи з дітьми дошкільного віку;
- встановлення зв'язків між теоретичними знаннями, отриманими при вивченні психолого-педагогічних та спеціальних дисциплін, і практикою;
- вивчення вікових і індивідуальних особливостей дітей дошкільного віку та специфіки роботи з ними;
- формування творчого, дослідницького підходу до педагогічної діяльності [4, с. 3].

Під час педагогічної практики, за даними Л. Зубченко, можна використовувати творчі завдання (збір матеріалів для написання доповідей, статей, рефератів, складання кросвордів, сценаріїв, узагальнень наукових досліджень; виступ із повідомленнями за цими матеріалами;



проведення педагогічних спостережень і відображення отриманих результатів при написанні творчих робіт (курсової або дипломної роботи, статті, наукового реферату); опис передового педагогічного досвіду кращих учителів фізичного виховання; розробка декількох варіантів планів-конспектів проведення нестандартних уроків із наступним їх колективним обговоренням, збір фактичного матеріалу за спільно розробленою методикою дослідження тощо для закріплення отриманих теоретичних знань і активізації самостійної творчої діяльності студентів.

Загалом науково-дослідна діяльність студентів у вищих навчальних закладах України забезпечує вирішення таких завдань, як формування наукового світогляду та оволодіння методами наукового дослідження; розширення наукової ерудиції майбутнього фахівця; розвиток нахилів до пошукової дослідної діяльності, до творчого розв'язання навчально-виховних завдань у сучасній школі; прищеплення студентам умінь і навичок самостійної науково-дослідної діяльності [5, с. 4].

Розроблені та впроваджені в практику нами науково-дослідні завдання спрямовані на формування таких умінь студентів: аналітико-синтетичних, діагностичних, прогностично-проектувальних та креативно-інноваційних – і застосування їх на практиці сприяє підвищенню професійної готовності майбутніх інструкторів з фізичного виховання.

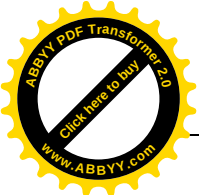
1. Вивчення досвіду роботи інструктора з фізичного виховання в дошкільному навчальному закладі.

При виконанні даного завдання студент повинен зібрати інформацію про роботу інструктора з фізичного виховання і відповідно її оформити (біографія, перспективні напрямки роботи, індивідуальні особливості в методиці проведення занять із фізичної культури та інших форм фізичного виховання). Обов'язково надати план-конспект одного заняття із фізичної культури, розробленого інструктором з фізичного виховання, можливо, комплексів ранкової гімнастики, сценарію спортивного свята чи розваги. Також слід визначити та охарактеризувати вид передового педагогічного досвіду (репродуктивний; раціоналізаторський; новаторський, або інноваційний).

Вимогою до оформлення даної інформації є наявність фотоматеріалів та відеозйомка проведення одного з занять із фізичної культури інструктором із фізичного виховання.

2. Контроль за рівнем розвитку фізичних якостей дітей дошкільного віку.

При виконанні даного завдання студенту-практиканту необхідно ознайомитись із середніми показниками розвитку фізичних якостей дітей дошкільного віку (програма «Малятко»).



Провести тестування в групі, за якою закріплений студент-практикант. Дати аналіз рівня розвитку фізичних якостей окремої дитини, і загального рівня розвитку фізичних якостей дітей відповідно до їх віку (за допомогою знань, отриманих на заняттях із метрології, інформатики, основ наукових досліджень). Для аналізу загального рівня розвитку фізичних якостей дітей дошкільного віку пропонуємо застосовувати наступні методи математичної статистики: метод середніх величин (середнє арифметичне ($\bar{X}$); стандартне відхилення (S); стандартна помилка середнього арифметичного ($S\bar{X}$); t – критерій Стюдента (t); рівень значимості вимірів (p); коефіцієнт варіації (V)).

На основі отриманих даних, їх аналізу студент-практикант робить загальний висновок щодо рівня розвитку фізичних якостей у даній віковій групі. Розробляє практичні рекомендації щодо підвищення ефективності навчального процесу з фізичного виховання для дітей даної групи та індивідуально для кожної дитини.

3. Контроль за рівнем розвитку координації рухів дітей дошкільного віку.

При виконанні даного завдання студенту-практиканту необхідно підібрати методики дослідження координації рухів. Це може бути нова фізична вправа (відповідна до віку дитини), можливо використовувати тест на точність попадання в ціль (кидки м'ячем в кільце) (з 10 кидків кількість влучних).

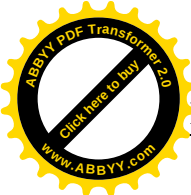
Рівень розвитку координаційних здібностей можна визначати за точністю відтворення параметрів рухової координації (часового, просторового, силового) за допомогою таких методик дослідження, як кінематометрія, хронометрія, динамометрія.

4. Характеристика рухового режиму закріпленої групи.

Для характеристики рухового режиму дітей певної групи слід визначити час, запланований на виконання певних форм організації з фізичного виховання для даної групи та їх реальний час, який витрачається. На основі отриманих даних устанавлюється вид рухового режиму та робиться загальний висновок.

Заходи фізичного виховання (на тиждень): заняття ранковою гімнастикою; заняття фізичною культурою; заняття хореографією; заняття фізичною культурою на свіжому повітрі; рухливі розваги; піші переходи; тривалість рухового компоненту; інші види рухової активності.

Для характеристики рухової активності дошкільників можливо використовувати метод крокометрії, за допомогою даного методу сумарно



вираховують кількість основних локомоцій під час організованої та довільної рухової діяльності дитини протягом дня, одержані показники зіставляють з науковими даними (Е. Вільчковський, Н. Денисенко) та на основі порівняння характеризують рухову активність дитини.

5. Характеристика рухового режиму дошкільного навчального закладу.

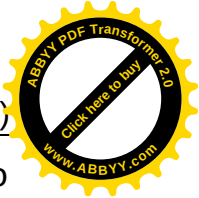
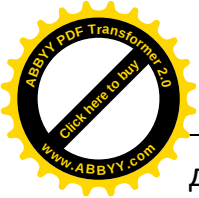
- скільки занять фізичною культурою проводиться в кожній групі за тиждень;
- скільки занять фізичної культури на свіжому повітрі проводиться в кожній групі за тиждень;
- скільки занять хореографією проводиться в кожній групі за тиждень;
- скільки раз на тиждень проводяться рухливі розваги;
- скільки раз на тиждень (місяць) проводяться піші переходи;
- чи достатня моторна щільність заходів фізичного виховання;
- різноманітність заходів фізичного виховання (перерахувати види);
- зробити загальний висновок про вид рухового режиму дошкільного навчального закладу.

6. Аналіз фізичного розвитку дітей закріпленої групи (за 2-3 роки) за показниками росту та ваги.

7. Аналіз фізичної підготовленості дітей (за 2-3 роки) тощо.

Впровадження в процес педагогічної практики розроблених нами науково-дослідницьких завдань стимулювало студентів до активної творчої роботи, сприяло формуванню у них оригінальності, творчого мислення. Однак слід відмітити, що не всі студенти мали змогу виконати дані завдання на високому рівні, деякі вибирали більш прості завдання (№ 1, 4, 5), або якість їх виконання мала бути кращою. Ми вважаємо, що існують причини для обґрунтування цього явища: це і мотиваційна готовність студента, і його індивідуальні психологічні особливості, рівень професійної компетентності тощо, проте викладач має відшукувати шляхи для вирішення даної проблеми з урахуванням індивідуально-типологічних особливостей студентів тощо.

Висновки. Аналіз проблеми активізації творчої діяльності в процесі педагогічної практики майбутніх фахівців із фізичної культури дали змогу зробити висновок про актуальність і доцільність впровадження системи науково-дослідницьких завдань для її вирішення. Встановлено, що активізація творчої діяльності студентів у процесі педагогічної практики відбувається під час виконання різноманітних видів робіт, однією з яких є науково-дослідна робота студентів. Розроблена нами система науково-



дослідницьких завдань (вивчення досвіду роботи інструктора з фізичного виховання в дошкільному навчальному закладі; контроль за рівнем розвитку фізичних якостей дітей дошкільного віку; характеристика рухового режиму дошкільного навчального закладу, групи тощо) сприяла формуванню у майбутніх фахівців із фізичної культури професійної компетентності, творчої активності, творчого мислення, розвитку здібностей до інноваційної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Арефьев В.Г. Самостійна робота студентів під час педагогічної практики : навчально-методичний посібник для студентів факультету фізичного виховання / В.Г. Арефьев, В. І. Куриш, Н.Д. Михайлова. – К. : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2007. – 104 с.
2. Бегидова С. Н. Теория и практика профессионально-творческого развития личности в процессе подготовки специалиста физической культуры и спорта: дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01, 13.00.04 / Бегидова Светлана Николаевна. – Майкоп, 2001. – 439 с.
3. Концепція педагогічної освіти // Інформ. збірник Міністерства освіти України. – К. : Педагогічна преса, 1999. – № 8. – С. 8–23.
4. Лисенко Л. Л. Педагогічна практика в дошкільних закладах : навчально-методичний посібник / Л. Л. Лисенко, О. В. Багінська. – Чернівці : ЧНПУ імені Т. Г. Шевченка, 2011. – 48 с.
5. Організація та методика проведення науково-педагогічних досліджень студентами вищих навчальних закладів : посібник для студентів вищих навчальних закладів / [М.І. Соловей, Є.С. Спіцин, К.К. Потапенко, З.М. Шалік]. – К. : Ленвіт, 2004. – 143 с.

РЕЗЮМЕ

Л. Л. Лысенко. Активизация творческой деятельности будущих специалистов по физической культуре в процессе педагогической практики.

В статье теоретически обоснована и разработана система научно-исследовательских заданий для повышения педагогической компетентности будущих специалистов по физической культуре и активизации их творческой деятельностью. Представленные задания способствуют развитию креативных способностей и умений к инновационной деятельности в процессе педагогической практики в дошкольных учебных учреждениях.

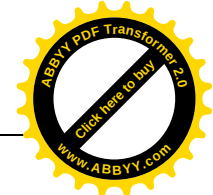
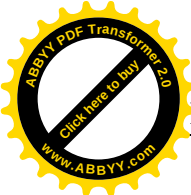
Ключевые слова: творческая деятельность, педагогическая практика, научно-исследовательские задания, будущие специалисты по физической культуре, педагогическая компетентность, дошкольное учреждение.

SUMMARY

L. Lysenko. Activation of creative activity of physical training teachers in the process of pedagogical practice.

In the article it is represented theoretical grounding and developed a system of scientific researching tasks for increasing of pedagogical competence of future Physical training specialists and activating of their creative imagination, developing of creative abilities and skills for innovative activity in the process of pedagogical practice at preschool establishments.

Key words: creative activity, pedagogical practice, scientific research tasks, future Physical training specialists, pedagogical competence, preschool establishments.



УДК 37.052.42.(075.8)

Г. О. Першко

Київський університет імені Бориса Грінченка

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ ОСОБИСТІСНИХ ЯКОСТЕЙ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ПІД ЧАС РОБОТИ З ДІТЬМИ, ЯКІ МАЮТЬ ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ

У статті розглядаються особистісні якості соціальних педагогів, необхідні для роботи з дітьми, які мають особливості психофізичного розвитку. Обґрунтовано, що соціально-педагогічна робота в інклюзивних навчальних закладах належить до таких видів професійної діяльності, у яких не тільки знання та уміння, але й особистісні якості фахівця впливають на її результативність.

Ключові слова: соціальний педагог, професійні особистісні якості, діти з особливостями психофізичного розвитку.

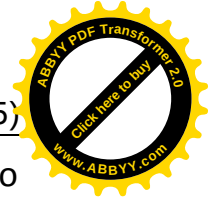
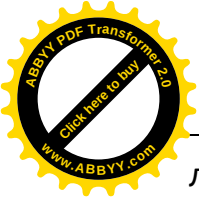
Постановка проблеми. Збільшення в Україні кількості інклюзивних навчальних закладів спричиняє гостру необхідність у фахівцях, здатних ефективно працювати з дітьми, які мають особливості психофізичного розвитку.

Аналіз актуальних досліджень. Прийняті на державному рівні нормативно-правові документи такі, як наказ Міністерства освіти і науки України № 855 від 11.09.2009 р. «Про затвердження Плану дій щодо запровадження інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на 2009-2012 роки», наказ Міністерства освіти і науки України № 912 від 01.10.10 року «Про затвердження Концепції розвитку інклюзивного навчання», Постанова Кабінету Міністрів України № 872 від 15.08.2011 р. «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах» забезпечують й гарантують дітям з особливостями психофізичного розвитку отримання якісної та доступної освіти.

Мета статті – охарактеризувати професійно значимі особистісні якості соціальних педагогів, необхідні для роботи з дітьми, які мають особливості психофізичного розвитку.

Виклад основного матеріалу. Працюючи в інклюзивному навчальному закладі соціальним педагогам необхідно володіти не лише знаннями та уміннями, а й особистісними якостями для здійснення успішної взаємодії з дітьми, які мають особливості психофізичного розвитку.

Соціальним педагогам мають бути притаманні такі якості, як доброта, любов до людей, душевність, доброзичливість, чуйність, готовність прийти на допомогу, бажання прийняти чужий біль на себе, милосердя, людяність, емпатія, комунікабельність, товариськість, гнучкість та делікатність, тактовність у спілкуванні, здатність правильно зрозуміти



людину і поставити себе на її місце, підтримати іншого і стимулювати його на розвиток власних сил, викликати довірливе ставлення до себе, організаційні здібності [5, с. 14–15].

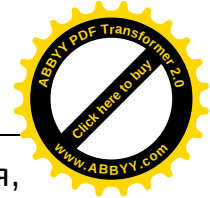
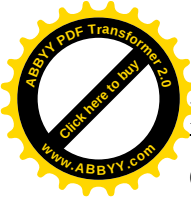
Науковці Ю. Василькова, М. Галагузова, Р. Овчарова виокремлюють кілька груп якостей, якими має володіти соціальний педагог:

- комунікативні: автентичність (здатність бути самим собою контактуючи з іншими), безконфліктність, відвертість, відкритість, впевненість у собі, делікатність, коректність, природність, щирість, психологічна гнучкість, тактовність, товариськість;
- творчі: артистизм, креативність, натхненність, багата уява та образність мислення, обдарованість;
- організаторські: енергійність, активність, самостійність, цілеспрямованість, менеджерські якості, переконливість, рішучість, самовладання, відповідальність, організованість;
- морально-етичні: альтруїзм, безкорисливість, високий культурний рівень, вихованість, гуманізм, доброзичливість, етичність, любов до дітей, людинолюбство, людяність, милосердя, моральність, особиста гідність, порядність, оптимістичність, співчутливість, справедливість, терплячість, турботливість, толерантність, чесність, чуйність, доброта, духовність, душевна теплота;
- ділові: компромісність, конкретність, переконливість, об'єктивність, неупередженість, витриманість, володіння собою;
- інтелектуальні: логічність мислення, освіченість, ерудованість, широкий світогляд;
- загальнопрофесійні: відданість справі, відповідальність, ініціативність, наполегливість, працелюбність, принциповість (відданість професійним цінностям), компетентність і професіоналізм.

На думку зазначених авторів, особистості соціального педагога мають бути притаманні низка вроджених і набутих якостей:

- гуманістичні (доброта, гуманізм, почуття власної гідності, любов до людини);
- толерантні (терпимість до інших поглядів, звичок, думок);
- психічні якості (високий рівень емоційних і вольових характеристик, стійкий рівень психічних станів, самоконтроль, самооцінка);
- психолого-педагогічні (емпатійність, комунікативність, візуальність, перцептивність) [1, с. 19–20].

До професійно бажаних особистісних характеристик, які мають бути притаманні фахівцю соціально-педагогічної сфери, Ш. Рамон, Р. Саррі, Б. Шапіро відносять здатність до емпатії (співпереживання), високий



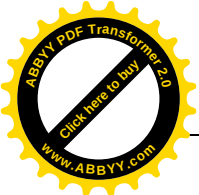
соціальний інтелект, відкритість, комунікабельність, терпіння, стресостійкість [3, с. 89–91].

Науковець Л. Султанова у своїх дослідженнях виокремлює такі особистісні якості соціального педагога:

- інтелектуальні: розвинуте емпіричне, образне, абстрактне мислення, критичність і незалежність суджень, здатність до аналізу і синтезу;
- комунікативні: потреба в соціальному спілкуванні, що передбачає спільну творчу діяльність, бажання ділитися думками, почуттями, безкорисна потреба приносити людям радість, толерантність до точки зору інших;
- креативно-естетичні: здібність до творчості, почуття прекрасного, розвинута уява, сприйняття нового, здатність бачити і розвивати в діях творче начало;
- креативні: вміння знайти кожній людині справу за інтересами і здібностями, базуючись на знаннях його особистісного потенціалу, захоплювати спільною ідеєю, добирати актив з дітей, батьків, колег, стимулювати діяльність людей через мотиваційну сферу, вміти координувати взаємодію різних закладів, соціальних служб, державних і громадських організацій;
- конструктивні: вміти конструювати соціально-культурну діяльність, гнучко реагувати на зміни, що відбуваються в соціокультурній сфері і молодіжному середовищі;
- перцептивні: вміння проникати у внутрішній світ дитини, вміння виявляти її відношення до оточуючого світу, її емоційний настрій і впливати на нього, володіти педагогічною пильністю і чутливістю, які дозволяють передбачити результати свого впливу;
- емоційно-вольові: емоційна стійкість, терплячість, стриманість, здатність до саморегуляції [6, с. 77].

Дослідниця Ю. Галагузова особистісні якості соціального педагога об'єднує у такі чотири групи:

- морально-гуманістичні якості (любов до людей, гуманність, доброзичливість, співчутливість, альтруїзм, милосердя, відповідальність);
- психологічні характеристики (високий рівень проходження психічних процесів, стійкі психічні стани, високий рівень емоційних і вольових характеристик, а також якості, що відображають стійкість до стресів – психофізична тренуваність, саморегуляція);
- психоаналітичні якості (самоконтроль, самокритичність, самооцінка);
- психолого-педагогічні якості (комунікабельність, емпатійність, толерантність, перцептивність, візуальність, красномовність, тактовність) [2, с. 118].



Бажання працювати з дітьми, які мають особливості психофізичного розвитку, формується у майбутніх соціальних педагогів Київського університету імені Бориса Грінченка під час Фестивалю творчості для дітей з обмеженими функціональними можливостями «Я вірю! Я прагну! Я буду...».

Студенти-учасники, беручи участь у фестивалі творчості, вітають дітей з особливостями психофізичного розвитку своїм виступом, а також спостерігають, як вони, виконуючи улюблені пісні, декламуючи вірші, діляться з оточуючими власними почуттями, думками, поглядами, мріями, сподіваннями.

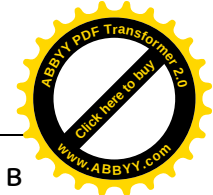
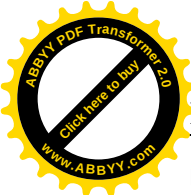
Після завершення фестивалю зі студентами проводиться активне обговорення їх участі у форматі інтенсивного обміну думками. Більшість студентів наголошують на необхідності проведення такого свята добра, віри та надії, на якому було б створено дружню та теплу атмосферу, подаровано дітям з особливостями психофізичного розвитку та їх батькам гарний настрій та безліч позитивних емоцій. Також студенти усвідомлюють, як за допомогою фестивалю розширюється коло знайомств дітей, наскільки важливою для них є підтримка у розвитку творчих здібностей.

Студенти активно залучаються також до благодійної акції «Подаруй дітям казку», присвячену Дню Святого Миколая, в рамках якої проводиться збір подарунків: іграшок, одягу і взуття, книжок, канцелярських товарів та багато інших необхідних речей, потрібних дітям. Студенти не тільки роздають подарунки дітям, а й влаштовують для них свято з ігровими конкурсами. Ще однією ініціативою є складання студентами для дитини із щирими привітаннями і найкращими побажаннями зі святом персональних листівок, які додають яскравості та оригінальності цьому заходу.

Організація благодійних акцій надає можливість студентам зробити свій внесок у добру справу, не залишатися байдужими до проблем дітей, зміцнювати моральні цінності доброчинності та милосердя.

Формування професійних особистісних якостей майбутніх соціальних педагогів здійснюється під час благодійної акції «Великодній кошик», яка проводиться Інститутом психології та соціальної педагогіки Київського університету імені Бориса Грінченка спільно з Всеукраїнським громадським центром «Волонтер» до Великодня. Студенти збирають онкохворим діткам, які знаходяться на лікуванні в ОХМАТДИТІ, розвиваючі іграшки, книжки, розмальовки, настільні ігри, різноманітні канцтовари, потрібні матеріали для здійснення творчої роботи, природні матеріали тощо.

Варто зазначити, що студенти не тільки передають дітям зібрані подарунки, а й здійснюють підготовку пам'ятних сувенірів, виготовлених



власноруч. Такий знак уваги з боку студентів викликає жвавий інтерес в онкохворих дітей, у результаті чого проводяться успішні творчі майстер-класи, присвячені Великодню, і спільними зусиллями виготовлення оригінальних та неповторних виробів разом з дітьми.

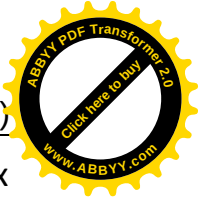
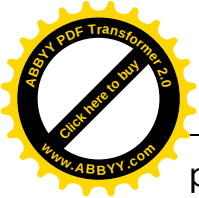
В Інституті психології та соціальної педагогіки Київського університету імені Бориса Грінченка розроблено та реалізовано також проект «Добрі справи» для вихованців відділення денного перебування молодих людей з обмеженими можливостями в Голосіївському р-ні м. Києва, завданнями якого є проведення спортивних змагань, тренінгових занять, конкурсів малюнків, годин спілкування, бесід, сюжетно-рольових ігор групою студентів з вихованцями закладу, а також організація методичного супроводу діяльності служби викладачами кафедри соціальної педагогіки та корекційної освіти.

Працюючи з дітьми, які мають особливості психофізичного розвитку, студенти надають допомогу, спрямовану на задоволення їхніх потреб, забезпечують соціальну, моральну, емоційну підтримку, набувають досвіду успішної комунікативної діяльності, милосердя, співчуття в процесі взаємодії та піклування.

Важливим є проведення кінофестивалю «Кіно без бар'єрів», під час якого студенти ознайомлюються із документальними фільмами, експериментальним відео, дитячими фільмами та анімаціями різних країн світу, які спрямовані на подолання упередженого ставлення до людей з інвалідністю. Результатом участі в кінофестивалі є розуміння студентами особливостей поведінки дитини з порушеннями психофізичного розвитку, її світосприйняття. Студенти переконуються, що така дитина має право на задоволення різнобічних соціальних потреб у пізнанні, спілкуванні, творчості, а також може бути такою ж здібною та талановитою, як і її одноліток, який не має проблем зі здоров'ям.

У академічних групах організовуються також відеолекторії, на яких відбувається демонстрація фільмів з їх наступним обговоренням та коментарями. Відеотека, що використовують для демонстрації студентам, містить художні фільми, документальні стрічки та фільми, що складаються з декількох частин. Тематика відеотеки розкриває різноманітні проблеми життєдіяльності людей з інвалідністю. Така позааудиторна робота в навчально-виховному процесі є надзвичайно важливою, оскільки формує толерантне ставлення студентів до дітей з особливостями психофізичного розвитку.

Варто зазначити, що студенти спеціальності «Соціальна педагогіка» Київського університету імені Бориса Грінченка працюють волонтерами в



реабілітаційних центрах, спеціалізованих школах-інтернатах, дитячих лікарнях, допомагають дітям з особливостями психофізичного розвитку у навчанні, організовують їхнє дозвілля. Все це сприяє формуванню професійних особистісних якостей студентів.

Висновки. Таким чином, формування професійних особистісних якостей соціальних педагогів, необхідних для роботи з дітьми, які мають особливості психофізичного розвитку, в інклюзивних навчальних закладах здійснюється як під час аудиторних занять, так і в позааудиторній роботі зі студентами шляхом проведення фестивалів, благодійних акцій, добровільних проєктів, кінофестивалів, відеолекторіїв, тематичних заходів, активного залучення до соціальних програм Всеукраїнського громадського центру «Волонтер».

ЛІТЕРАТУРА

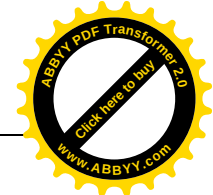
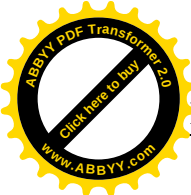
1. Архипова С. П. Методи та технології роботи соціального педагога : навч. посіб. / С. П. Архипова, Г. Я. Майборода, О. В. Тютюнник – К. : Слово, 2011. – 496 с.
2. Галагузова Ю. Н. Теория и практика системной профессиональной подготовки социальных педагогов: дисс. ... доктора пед. наук : 13.00.08. – / Юлия Николаевна. Галагузова. – М., 2001. – 373 с.
3. Обучение социальной работе: Преемственность и инновации / под ред. Ш. Рамон, Р. Сарри ; пер. с англ. под. ред. Ю.Б. Шапиро. – М. : Аспект Пресс, 1996. – 157 с.
4. Поліщук В. А. Теорія і методика професійної підготовки соціальних педагогів в умовах неперервної освіти : монографія / В. А. Поліщук ; за ред. Н. Г. Ничкало. – Тернопіль : ТНПУ, 2006. – 424 с.
5. Професія соціальний педагог / упоряд. : С. Максименко, О. Главник ; за заг. ред. К. Шендеровський, І. Ткач – К.; 2005. – 112с.
6. Султанова Л. Л. Теория и практика профессионально-педагогической подготовки социальных педагогов в колледже: Дисс. ... кандидата пед. наук: 13.00.06. / Людмила Леонидовна Султанова. – Тольятти, 1997. – 181 с.
7. Шмелева Н. Б. Становление и развитие социального работника как профессионала / Н.Б Шмелева. – Ульяновск, 1997. – 115 с.

РЕЗЮМЕ

Г. О. Першко. Формирование профессиональных личностных качеств социальных педагогов во время работы с детьми, которые имеют особенности психофизического развития.

В статье рассматриваются личностные качества социальных педагогов, необходимые для работы с детьми, которые имеют особенности психофизического развития. Обосновано, что социально-педагогическая работа в инклюзивных учебных заведениях принадлежит к таким видам профессиональной деятельности, у которых не только знания и умения, но и личностные качества специалиста воздействуют на ее результативность.

Ключевые слова: социальный педагог, профессиональные личностные качества, дети с особенностями психофизического развития.



SUMMARY

G. Pershko. Forming of professional personal features of social teachers during the work with children which have particularities of psychologicallyphysical development.

The article considers the personal characteristics of social workers, required to work with children with special needs. Proved that the social and educational work in inclusive schools is such a professional activity, where the skills and personal qualities influence on it's effectiveness.

Key words: social pedagogue, professional personal characteristics, children with special needs.

УДК 94 (477.83.86)

Л. М. Потапюк

Луцький національний технічний університет

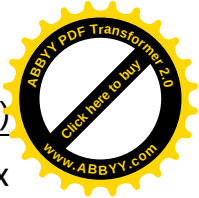
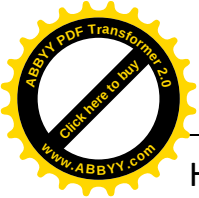
ВИСВІТЛЕННЯ ОСВІТЯНСЬКИХ ПРОБЛЕМ НА СТОРІНКАХ ЗАХІДНОУКРАЇНСЬКОЇ ГРОМАДІВСЬКОЇ ПЕРІОДИКИ

У статті здійснений всебічний аналіз змісту і специфіки діяльності педагогічних громад, товариств, об'єднань щодо висвітлення змісту й особливостей діяльності освітнянських проблем на сторінках західноукраїнської періодичної преси у другій половині XIX – початку XX століття; виокремлено причини переслідування друкованого слова; виявлений розвивальний потенціал національного виховання.

Ключові слова: українські громади, періодична преса, освіта, шкільництво, національне відродження, національне виховання, національна самосвідомість.

Постановка проблеми. Як правило, педагогічна думка взагалі й періодична преса зокрема є яскравим віддзеркаленням соціально-економічних та культурно-історичних процесів як у нашій країні, так і в усьому світі. Розчленованість території України, її соціальне й національне гноблення, постійні заборони й переслідування друкованого слова російським самодержавством і цісарським урядом значно ускладнювали процеси українського національного відродження. Однак переважна більшість перших періодичних видань за своїм духом були виявом опозиційних настроїв. Вони будили громадську думку, боролися з ліквідацією неграмотності, розширювали освітні горизонти учнів та їхніх батьків, в основу своєї діяльності ставили ідею національного самоусвідомлення в полікультурному просторі і, попри всі труднощі, відкрили всій світовій спільноті цілу плеяду відомих педагогів.

Аналіз актуальних досліджень. Зміст окремих освітнянських часописів став об'єктом уваги багатьох дослідників. У кінці XIX на початку XX століття важливі проблеми україномовної преси піднімалися у статтях К. Малицької та І. Франка. Ряд аспектів вищезгаданої теми зацікавили таких сучасних учених, як Н. Кошелеву, М. Кухту, С. Лободу, Д. Пенішкевич,

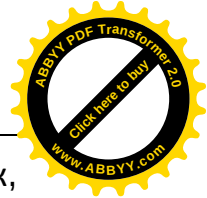
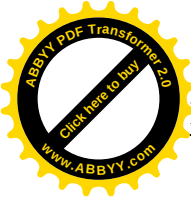


Н. Побірченко, О. Рєгу та ін. Водночас проблема аналізу освітянських аспектів у періодичній пресі залишається недостатньо розробленою і потребує ґрунтового дослідження.

Мета статті – проаналізувати зміст й особливості діяльності освітянських проблем на сторінках західноукраїнської періодичної преси.

Виклад основного матеріалу. У другій половині XIX – початку XX ст. основним центром книжково-журнальних видань стала Західна Україна. Характерним явищем тут було поступове витіснення аморфних альманахових видань, створення журналів з визначеними політичними та просвітницько-педагогічними програмами, які відображали й загальну орієнтацію суспільних сил. Дедалі помітніше місце, а згодом й провідну роль у журналах стала відігравати інформація щодо найважливіших проблем українського шкільництва, ознайомлення педагогів із найновішими досягненнями у різних галузях знань, причин негативного впливу на розвиток освіти у краї та ін.

Слід зазначити, що українська педагогічна преса Західної України виходила у світ саме завдяки зусиллям різноманітних педагогічних громад, товариств, об'єднань. Їх діяльність була зорієнтована перш за все на поширення освіти серед народу українською мовою шляхом запровадження недільних шкіл, створення та видання для цих шкіл підручників українською мовою, віщання інших українських книжок для початкового читання, збирання та віщання пам'яток фольклору, публікацію документів з минулого українського народу, пробудження загального інтересу до української культури тощо. Проте, як відомо, польське національно-визвольне повстання 1863 р. поставило під удар українські громади. Царський уряд вирішив, що за допомогою української книжки й освіти повсталі поляки привертали на свій бік українське селянство. Недільні школи були заборонені, почалися переслідування ліберальних громадівців. Кількість членів українських громад значно зменшилася, багатьох з них вислали з України. Після валуєвського циркуляру та Емського указу неможливість існування української періодики в Росії внаслідок репресивних дій царського уряду проти українства призвела до активізації стосунків австро-українських і російсько-українських діячів. Тому, саме від 1863 р. почалася східноукраїнська експансія в Західну Україну, що поступово спричинило розгерметизацію галицького русинства. Не маючи жодної друкованої трибуни в Росії, громадські діячі з України «обернулися лицем» до Галичини й пішли працювати сюди. Зокрема, до галицьких часописів зверталися П. Куліш, І. Нечуй-Левицький,



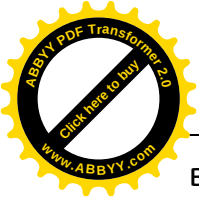
Панас Мирний, О. Кониський, С. Руданський, М. Драгоманов, І. Білик, Б. Грінченко, П. Грабовський, Леся Українка та ін.

З-поміж багатьох видань в окремі періоди спільними всеукраїнськими громадсько-просвітницькими органами виступали «народовські» видання – журнали «Правда» (1867–1898), «Зоря» (1880–1897), газети «Діло» (1880–1939), «Буковина» (1885–1910) тощо. До літературно-критичних набутоків цих видань належать наукові розвідки М. Драгоманова, І. Нечуя-Левицького, статті І. Франка, О. Кониського, П. Куліша, Б. Грінченка, братів Барвінських та ін.

Чимало у висвітленні суспільного й культурно-просвітницького життя, визвольної боротьби народів Росії й України, революційного руху в країнах Західної Європи зробили збірники й журнал «Громада» (1878 – 1882). Це були перші безцензурні українські видання, засновані в Женеві М. Драгомановим і його друзями С. Подолинським та М. Павликом. Так, М. П. Драгоманов ще у першому випуску «Громади» (1878) наголошував на тому, що «громадівці мусять для здійснення своїх завдань закласти українську пресу», яка покаже докладно теперішній стан України; допоможе тим українцям, які хочуть зробити щось добре для своїх громад; вияснити, як їм працювати, і до чого прямувати; сконсолідує їх. Під могутнім впливом цього твору перебувала уся передова Галичина, зокрема і М. Павлик, І. Франко, О. Терлецький та ін.

Не менш важливими були заслуги «Зорі», особливо в роки, коли до керівництва журналом прийшли І. Франко, Василь Лукич (В. Левицький). Журнал об'єднував майже всіх відомих на той час громадських діячів, був місцем літературних дебютів багатьох письменників. «Зоря» опублікувала чимало творів з літературної спадщини, історико-педагогічні матеріали, спогади, листування, статті. До найкращих матеріалів належали численні статті й рецензії І. Франка, П. Грабовського, М. Драгоманова, О. Маковея. Завдяки публікаціям названих авторів молодь активно знайомила з мовним багатством, зазірала до джерел народної мудрості, пізнавала своєрідність національного характеру й могла відчувати себе часткою рідного краю, осмислювала духовні вартості людини через її ставлення до природи.

В означеному ракурсі варто сказати, що піддавстрійська Галичина на той час була поділена на два табори – «народовців» і «старорусинів» (москвофілів). Після припинення видання журналу «Правда» (1867–1898), який виник за ініціативи П. Куліша, єдиним друкованим органом залишилася москвофільська політична газета «Слово», що почала виходити з початком впровадження конституційного ладу в Австрії (1861 р.). Однак

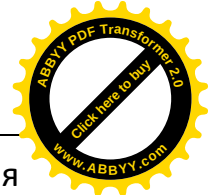
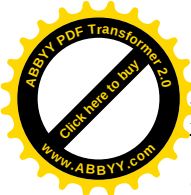


вона набирала все більше москвофільського характеру, ставала «ворожою», нецікавою, а у 1897 р. взагалі перестала існувати. 1 жовтня 1879 р. у Львові вийшов перший номер приватної загальнополітичної інформаційної газети «Батьківщина», яку заснував Юліан Романчук. Вона не тільки повідомляла читачів про події довкола них: у краю, в державі і в світі, але й говорила з селянами їх мовою про їхні ж потреби. У більшості матеріалів пропагувалася ідея національної єдності, класового миру серед українців; розвивалася думка про те, що політичне визволення може стати лише наслідком економічного та культурного піднесення українців, на що й повинна бути спрямована праця патріотів» [5, с. 378–379].

З приводу цього відомий дослідник української преси Ю. Шаповал вважає «Батьківщину» «підґрунтям до появи найсерйознішого на той час видання – газети «Діло» [9, с. 6], перший номер якої вийшов у 1880 р. у Львові. Першим редактором газети призначили В. Барвінського – найвизначного діяча Галичини другої половини XIX століття, який, ще навчаючись у гімназії в Тернополі, активно займався громадськими справами. Саме він став ініціатором створення нового пресового органу, а згодом і активним його дописувачем. Варто зазначити, що уже в перший рік свого існування В. Барвінський започаткував у газеті різні рубрики. Він наполегливо переконував у «потребі провідного політичного органу, щоб національну ідеологію утвердити в нашій інтелігенції, та щоб опанувати думку нації». Про це наголошувалося на таємній нараді, темою зібрання якої був «критичний розгляд причин ганебної поразки «народовців» на виборах до австрійського парламенту в 1879 році» [2, с. 114].

Газета стала об'єднанням усіх галицьких українців (русинів), тобто людей реальної праці, яких серйозно хвилювала доля народу, оскільки «потрібно було ставити чоло польському шовінізмові, полонізації наших народних шкіл, підняти нашу національну свідомість, постійно порушувати суспільні, економічні, громадсько-культурні справи, тобто висвітлювати весь спектр українства в Австро-Угорській імперії» [2, с. 115]. Видання орієнтувалося передусім на інтелігенцію, однак належна увага зверталася й на інші верстви народу; наполегливо дбало про його загальні громадські інтереси. Традиційною у часописі була тема шкільництва. Так, із 30 існуючих державних гімназій Східної Галичини, не дивлячись на ухвалений крайовим сеймом законопроект про обов'язкове вивчення в середніх школах української й польської мов, який не виконувався на практиці через шалений опір польської більшості, лише дві з них були українськими.

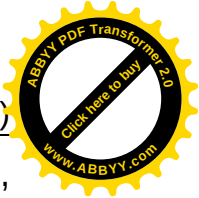
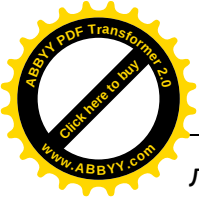
Важлива роль у демократизації деяких «москвофільських» і «народовських» видань належала І. Франкові, який разом із М. Павликом у



1875 році зреформував журнал «Друг». Принципове значення для переорієнтації журналу мали й листи М. Драгоманова про потребу більш тісного зв'язку з реальним життям народу. Виступи журналу проти соціальної несправедливості й національного гніту, пропаганда літератури, тісно пов'язаної з визвольною боротьбою, викликали нападки реакційної інтелігенції та переслідування цензури. Проте навіть після закриття «Друга» І. Франко й М. Павлик зуміли видати два номери нового прогресивного журналу «Громадський друг», а після їх конфіскації – два збірники «Дзвін» і «Молот» (1878) [4, с. 21–22].

Найкращі традиції демократичних видань намагався продовжувати й розвивати літературно-науковий і громадський журнал «Світ» (1881–1882), де, за словами Франка, вперше на ґрунті прогресивних ідей зустрілися галичани, російські українці та українські емігранти. Значення цього журналу пов'язане з пропагандою політичних і наукових праць, з поширенням художніх надбань світової літератури [4, с. 22–23]. Після занепаду журналу «Світ» (вересень, 1882), розпочалося співробітництво з газетою «Діло» І. Франка, де він активно друкувався. Так, в статтях «Сила податкова Галичини» і «Що коштують наші школи» діяч навів усі цифрові дані, що характеризували державний бюджет 1883 р.; потім роз'яснив, які суми витрачаються на освіту – «цифра непропорційно низька в порівнянні до людності й обширності нашого краю, який творить четверту часть держави» [5, с. 387]. Слід сказати, що газета боролася і за український університет у Львові, відкриття у ньому українських кафедр. Наслідками цієї боротьби стало кроваве пролиття 1912 р., коли було вбито студента Адама Коца; прийняття урядом з 1.09.1914 р. рішення про передачу Львівського університету українцям.

Хоча газета і виходила у Львові з 1880 до 1939 року, історичні обставини, які склалися на той час, не давали їй можливості спокійно існувати. Так, з початком Першої світової війни, з приходом російської армії до Львова, газету було закрито. З 1914 по 1915 рік вона виходила у Відні як тижневик. У Львові її видання відновилось з 24.09.1915 року. Згодом польська окупаційна влада заборонила цей орган. Заборонялась і сама назва газети. Щоб мати змогу друкуватись, «Діло» вимушене було міняти назву на «Українська думка», «Громадська думка», «Український вісник», «Громадський вісник», «Свобода» і т.д. Лише у 1922 р. польська влада згодилася на повернення історичної назви газети. З того часу «Діло» почало набирати потужних обертів: збільшилась кількість друкованих сторінок, з'явився спеціальний ілюстрований додаток, почали виходити

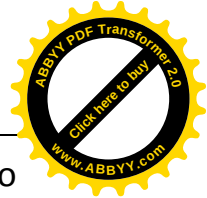
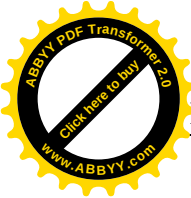


літературно-науковий тижневик «Неділя», сатиричний тижневик «Зиз», літературно-мистецький тижневик «Назустріч», спортивний тижневик «Змаг», «Бібліотека найзнаменитіших повістей», «Бібліотека Діла». Всього за своє існування світ побачив 15290 номерів часопису. Після «вибуху» Другої світової війни, з приходом Червоної Армії до Львова, газету «Діло» остаточно було закрито [2, с. 116].

Новий етап у розвитку демократичності пов'язаний із журналом «Народ» (1890–1895), редагованим І. Франком і М. Павликом – своєрідним органом галицької радикальної партії. У тісному зв'язку з актуальною політико-економічною тематикою були й друковані тут науково-критичні виступи та художні твори, зорієнтовані на сучасність. Серед авторів журналу, крім видавців, були М. Драгоманов, Леся Українка, П. Грабовський, А. Кримський, В. Стефаник, Лесь Мартович, Н. Кобринська та ін. [4, с. 22–23].

Друкованим органом, навколо якого об'єдналися демократичні сили української культури, науки і літератури, став редагований І. Франком журнал «Житіє і слово» (1894–1897) – спочатку загальнодемократичний науковий, а потім громадсько-політичний та літературно-художній місячник. Прагнучи всебічно сприяти ідейно-естетичному зростанню української літератури, журнал ґрунтовно поставив дослідження найбільш прогресивних традицій української народної творчості й літератури, широко інформував про політичне й культурно-просвітницьке життя народів світу й сучасні літературно-естетичні теорії, друкував переклади найвизначніших творів світової літератури. Основну цінність у журналі становили оригінальні твори І. Франка, Лесі Українки, П. Грабовського, М. Коцюбинського, О. Маковея, У. Кравченко та ін. Ґрунтовно й систематично було налагоджено рецензування поточної друкованої продукції. Значну історико-педагогічну цінність становили публікації епістолярної спадщини М. Драгоманова, Ю. Федьковича, С. Руданського, Х. Алчевської та ін. Плідні традиції української періодики продовжував заснований 1898 р. (після припинення журналів «Зоря», «Житіє і слово», «Правда») «Літературно-науковий вісник». Упродовж кількох наступних десятиліть він зберігав за собою роль основного організатора літературного життя в Україні [4, с. 22–23].

Водночас приватними заходами редактора Григорія Врецьони у Галичині видавався перший професійний вчительський журнал «Шкільний часопис» (1880), який тісно співпрацював з Українським педагогічним товариством. На його сторінках публікували статті дидактично-педагогічного характеру, матеріали з різних галузей знань, значну увагу

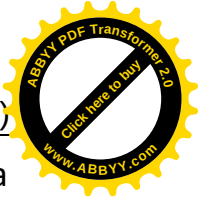
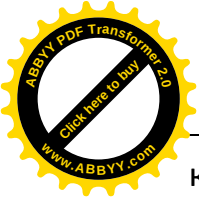


приділяли українському шкільництву, зокрема було чимало матеріалів про українські початкові школи та середні навчальні заклади. У часописі друкувалась інформація про діяльність українського педагогічного товариства, яке не мало власного періодичного видання; подавались звернення до громадськості з проханням надати інформацію про українські школи в містах і селах, оскільки звіти Крайової шкільної ради відображали лише загальний стан шкільної справи і не давали конкретного матеріалу про становище українських шкіл [10].

Так як «Шкільному часопису» не вдалося зацікавити широкий загал освітніми проблемами, 10 травня 1889 р. світ побачив його останній випуск. Згодом започаткували нове педагогічне видання під назвою «Учитель», яке Г. Врецьона передав для потреб Українського Педагогічного Товариства. Грошову підтримку у сумі 500 ринських щорічно журнал отримував від самого товариства та від Галицького сейму. Спочатку зміст «Учителя» гостро критикували на загальних зібраннях УПТ, оскільки він не приділяв достатньої уваги найважливішим проблемам педагогів: на його сторінках не обговорювали зміни у шкільному законодавстві, не критикували незадовільний стан українських підручників... Така критика спонукала видавців сміливіше говорити про негаразди українського шкільництва. Вони засуджували виступи польських і німецьких викладачів, які нарікали на недостатнє вивчення і знання польської та німецької мов у галицьких школах; на сторінках журналу подавали дані, де за кількістю годин згадані мови стояли на перших місцях; висвітлювали детальну інформацію про діяльність проводу УПТ, його філій, їх фінансовий стан; приділяли увагу боротьбі вчительства за покращення свого матеріального становища і т.д. [8]. Загалом, від часу свого заснування і до 1904 р., журнал був єдиним педагогічним виданням у Галичині, яке намагалося подавати об'єктивну інформацію про стан української освіти у краї.

Слід чітко усвідомити, що в кінці XIX століття значне підвищення активності українського вчительства, котре намагалося боротися за свої права, спостерігалось і на Буковині. Так, товариство «Українська школа» видало науково-методичний журнал «Руська школа» (1888). Вступна стаття цього часопису передбачала тематику публікацій за такими напрямками, як наукова інформація з різних галузей людських знань, українська література та історія, педагогічна сторінка, духовне життя українців та аналіз нових творів шкільної, наукової та белетристичної літератури.

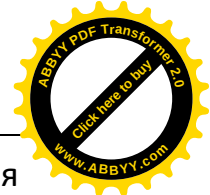
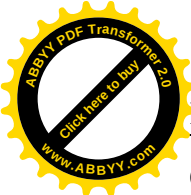
У потоці урядових і угодівських видань особливе місце належало часописові «Буковина», редагованому спочатку Ю. Федьковичем, а потім О. Маковеем і Л. Турбацьким. Часопис прагнув згуртувати навколо себе



культурно-просвітницькі сили західних і східних українських земель та порушувати найважливіші проблеми суспільного життя. Один за одним тут з'являлися твори М. Вовчка, О. Кобилянської, історико-літературні розвідки І. Франка, статті О. Маковея й Л. Турбацького, які характеризували нагальні проблеми Буковини й Наддніпрянщини, а також Західної Європи.

Буковинська учительська організація «Взаємна поміч галицьких і буковинських учителів і учительок», метою якої було згуртування учительства Галичини і Буковини для забезпечення собі і своїм сім'ям моральної та матеріальної допомоги, видавала друкований орган «Промінь» (1904). За видання і редагування газети відповідав відомий громадсько-культурний діяч, педагог, організатор школи, автор багатьох педагогічних праць галичанин Іван Герасимович. Хоча «до редакційного комітету ввійшли представники від буковинського і галицького вчительства» [1], «румуни дуже не любили галичан з причини їхньої більшої національної свідомості й рухливості» [7, с. 51–52]. Спочатку «Промінь» виходив під назвою «Суспільно-науковий орган русько-українського вчительства в Галичині і Буковині», в 1905–1906 рр. – «Суспільно-науковий орган українського вчительства», у 1907 – «Независимий орган українського учительства». У 1905 р. у часописі була започаткована рубрика «Причинки до інтерпретації галицьких шкільних законів», де подавалися кваліфіковані юридичні поради на запитання вчителів, з якими вони зверталися до редакції [3]. У «Промені» друкувалися ювілейні статті про видатних громадсько-політичних та культурно-педагогічних діячів Б. Грінченка, І. Франка, М. Павлика, Є. Пігуляка, Е. Канта. Під рубрикою «Надіслане» надавали місце для публікацій різним політичним силам, які висловлювали свої погляди щодо розвитку українського шкільництва.

І. Герасимович намагався згуртувати українських учителів краю до спільної організації, яка б відстоювала свої професійні права та інтереси. Газета була активним борцем за пробудження національної свідомості народу, за рідномовне шкільництво, ставила перед собою мету «порушувати фахові справи педагогічно-дидактичного змісту, слідити за розвитком і хибами краєвого шкільництва, вести оцінку підручників шкільних і подавати цілий ряд статей з різних галузей» [1, с. 1]. Таким чином просвітянин основну роль у формуванні національної свідомості відводив українським учителям Буковини, наголошуючи на нагальній потребі їх залучення до активного громадського й політичного життя; «розробив і впроваджував у власній педагогічній і громадській діяльності найбільш



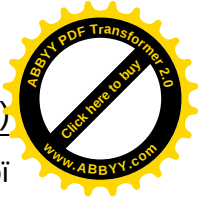
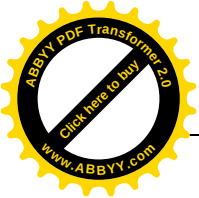
ефективні й реальні для буковинських українців шляхи і форми досягнення високих суспільних ідей, спрямованих на самоствердження, національний розвиток і добробут народу» [6, с. 120].

У вересні 1907 «Промінь» припинив свою діяльність, оскільки головний редактор змінив місце роботи. Однак не можна обминути ту діяльність, яку здійснював І. Герасимович після Першої світової війни. Так, починаючи з 1920, він видавав газету «Українське слово» у Берліні, де жив певний час; у 1922 р., переїхавши до Львова, займався журналістською та просвітницькою діяльністю; із 1932 по 1933 рр. редагував учительський журнал «Рідна школа».

Висновки. Отже, усе вищезазначене дає підстави стверджувати, що завдяки надзвичайній активності громадівців на Західній Україні видавалося ряд відомих змістовних культурно-просвітницьких часописів. Розкриття педагогічних проблем на сторінках громадівської періодичної преси велося в таких напрямках, як поширення знань серед народних мас; організація шкільної справи в Україні; удосконалення організаційно-педагогічних засад діяльності народної школи; підготовка вчителя нової генерації, формування світогляду кожного педагога, визначення його прав і обов'язків; підвищення рівня викладання та виховання дітей; забезпечення педагогічних умов морального виховання молоді. Серед основних причин переслідування друкованого слова слід виділити соціально-економічні та культурно-історичні процеси у суспільстві загалом. Часописи і газети були цікавими та корисними не лише змістом своїх матеріалів, а й способом їх подання, що спонукало до роздумів над станом освіти і бажання працювати в інтересах українського народу. Ґрунтовні розвідки й статті відомих громадських діячів, спрямовані на розвиток національної освіти і виховання в Україні, пропагуючи загальнолюдські та демократичні ідеї, знаменували собою найвищі досягнення культурно-просвітницької думки в Україні ХІХ ст. Зроблені висновки не вичерпують усіх аспектів окресленої проблеми. На основі заявлених моментів нашої розвідки відкриваються нові перспективи для подальших наукових студій в означеному ракурсі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Від видавництва // Промінь. – 1904. – Ч. 1-2. – С. 1.
2. Газета Українського відродження / Дзвін. – 2007. – № 2. – С. 114-116.
3. Інститут української літератури ім. Т.Шевченка НАН України, відділ рукописних фондів і текстології. – Ф. 64, спр. 203. Товариство «Промінь» у Вашківцях. Листівка до видавничої спілки. 1906 р. – Арк. 1.
4. Історія української літератури ХІХ століття: У 3 кн. – Кн. 3: навч. посібник / За ред. М.Т. Яценка. – К.: Либідь, 1997. – 432 с.
5. Михайлин І. Л. Історія української журналістики ХІХ століття / І. Л. Михайлин. – К.: Наукова думка. – 2005. – С. 378–379, 387.



6. Пенішкевич Д. Іван Герасимович – провідник ідей української національної освіти і культури / Д. Пенішкевич // Педагогіка і психологія. Науковий вісник Чернівецького університету. – 2004. – № 211. – С. 120.
7. Попович О. Відродження Буковини: Спомини / О. Попович. – Львів : Червона калина, 1933. – С. 51-52.
8. Учитель. – 1899. – 5 лютого.
9. Шаповал Ю. Г. «Діло» (1880-1939.): Поступ української суспільної думки / Ю. Г. Шаповал. – Львів : Б. в., 1999. – С. 6.
10. Шкільний часопис. – 1882. – 1 червня.

РЕЗЮМЕ

Л. М. Потапюк. Освещение просветительских проблем на страницах западноукраинской гражданской периодики.

В статье осуществлен всесторонний анализ содержания и специфики деятельности педагогических обществ, объединений по освещению содержания и особенностей образовательных проблем на страницах западноукраинской периодической печати во второй половине XIX–начало XX столетия; выделены причины преследования печатного слова; обнаружен развивающий потенциал национального воспитания.

Ключевые слова: украинские общины, периодическая печать, образование, национальное возрождение, национальное воспитание, национальное самосознание

SUMMARY

L. Potapyuk. Opening of educational problems on the pages of westernukrainian citizen periodisation.

In the article it is implemented a comprehensive analyze of a content and a specificity pedagogical organization activitie's, companies, units, according the illustration of content and features of educational problem's activity on the pages of western Ukrainian periodical issues in the second half of XI – beginning of XX century; it is isolated reasons of persecution of printing word; it is found a developing potential of national bringing-up.

Key words: Ukrainian communities, periodic press, education, schoolboyish behaviour, national revival, national education, national consciousness.

УДК 378.14

Ю. А. Романенко

Приватний вищий навчальний заклад
«Донецький інститут соціальної освіти»

САМОРЕАЛІЗАЦІЯ СТУДЕНТІВ ЧЕРЕЗ ПРОЕКТНУ ДІЯЛЬНІСТЬ

Автор розглядає питання необхідності використання методу проектів на сучасному етапі розвитку вищої освіти України, з'ясовуючи сутність поняття «метод проектів», концептуальні ідеї, педагогічні принципи реалізації проектів у вишу; формулює основні вимоги до використання цього методу; розкриває загальні підходи до структурування проектів; визначає критерії оцінювання проектної діяльності студентів і тим самим теоретично обґрунтовує методологічні основи навчання студентів за методом проектів.

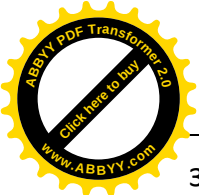
Ключові слова: метод проектів, концептуальні ідеї, методика організації, структурування проектів, методологічні основи навчання.

Постановка проблеми. Сьогодні суспільству необхідні громадяни, які б були здатними активно діяти, самостійно приймати рішення, гнучко адаптуватися до умов життя, що постійно змінюються. А для цього студент має цікавитися проблемами сьогодення, вміти використовувати свої знання на практиці, робити необхідні висновки щодо власного самовдосконалення та самореалізації, а також він має бути озброєний навиками творчого та критичного мислення. Ось чому виникла проблема використання методу проектів у навчальному процесі закладів вишу нашої країни.

Аналіз актуальних досліджень. Метод проектів не є принципово новим у світовій педагогіці. Його представниками кінця XIX – початку XX століть є Софія Русова (Україна), Станіслав Шацький (Росія), Вільгельм Август Лай (Німеччина), Джон Дьюї, Вільям Кілпатрик (США). Метод проектів як педагогічна технологія виник в 1920-х роках у США, розроблений американським філософом і педагогом Дж. Дьюї та його учнем В. Кілпатриком. Його називали також методом проблем, і пов'язувався він з ідеями гуманістичного напрямку в філософії та освіті. *Концептуальні ідеї* Дж. Дьюї це: 1) здібності особи, закладені природою, а заклад має створити умови для їх розкриття; 2) знання повинні служити для пристосування людини до навколишнього середовища й мати практичну спрямованість; 3) головне – не кількісні характеристики знань, набуті особами, а вміння використовувати їх у конкретній ситуації; 4) важливо підкорити зміст навчання вирішенню практичних проблем, що відповідають силам, інтересам об'єкта; 5) розв'язання проблем вимагає поєднання розумової та фізичної праці, що має розвивальну й суспільну цінність [1, с. 79].

Ми зазначаємо, що ці ідеї сучасні й актуальні. Але перед нами постало запитання: для чого і коли будуть корисні студентам набуті у виші знання? Для цього і потрібна проблема, що взята із реального життя, яка знайома і важлива для студента, і для розв'язання якої йому необхідні отримані знання. Але вирішити цю проблему студенти мають самостійно. Таким чином, рішення приймає контури проектної діяльності, а студенти будуть долучені до процесу самореалізації (тобто до реалізації свого творчого, людського потенціалу [2, с. 1101]).

Російські фахівці вважають, що сучасна реалізація методу проектів потерпіла деяку еволюцію [3]. Ми з цим згодні, бо народившись з ідеї вільного виховання, метод проектів стає інтегрованим компонентом розробленої структурованої системи навчання, суть якої стимулювати інтерес студентів до визначених проблем шляхом використання набутих



знань і крізь проектну діяльність показати їх практичне застосування. Іншими словами, від теорії до практики – об'єднання академічних знань з прагматичними при відповідному балансі на кожному етапі навчання.

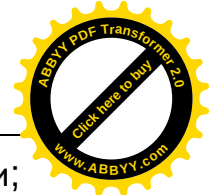
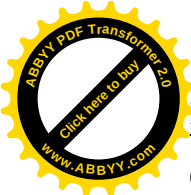
Практично паралельно з американськими педагогами (1905 р.) методом проектів займаються й російські вчені (С. Шацький). За часи радянської влади ідеї цього методу дуже поширювалися, але недостатньо продумано і послідовно втілювалися в навчальний процес закладів освіти, і в 1931 році метод проектів було засуджено. Проте в зарубіжних вишах США, Великій Британії, Бельгії, Ізраїлю, Фінляндії, Німеччини, Італії, Нідерландах та інших країн цей метод мав широке поширення. Його популярність росла за рахунок об'єднання теоретичних знань і їх практичного застосування з метою вирішення конкретних проблем навколишнього середовища в сучасній діяльності закладу освіти. Тезис сучасного розуміння методу проекту *«Все, що я пізнаю, я знаю, для чого це мені потрібно, і де, і як я можу ці знання використати»* [3, с. 66].

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні методологічних основ навчання студентів за методом проектів у виші. **Основні завдання дослідження:** а) з'ясувати сутність поняття «метод проектів»; б) визначити принципи, процесуальність реалізації проектів, критерії оцінювання.

Виклад основного матеріалу. *Метод проектів* – це галузь дидактики, часних методик, коли він використовується в рамках якогось предмета. *Метод* – дидактична категорія. А саме система засобів, операцій володіння практичними або теоретичними знаннями. Це шлях пізнання, засіб організації процесу пізнання. *Метод проектів* – це засіб досягнення дидактичних цілей крізь детальну розробку проблеми, яка має завершитись реальним практичним оформленням результатом [4].

У розв'язанні проблеми, з одного боку, застосовуються різні методи та форми навчання, а з іншого, – необхідність інтегрування знань та вмінь із різних галузей науки, техніки, технології тощо. Результатом проекту, коли розглядається теоретична проблема, є конкретне її вирішення, а коли практична проблема – конкретний результат, який готовий до впровадження.

Ми розглядаємо метод проектів як технологію, яка включає дослідницький, пошуковий, проблемний та творчий методи. *Найзагальніші педагогічні принципи реалізації проектів*, які, на нашу думку, мають враховуватись у будь-якій вишівській проектній діяльності, а саме: а) надання переваги кооперації учасників проекту над їх змагальністю; б) поєднання когнітивних, афективних та діяльнісних способів навчання; в) формування індивідуальних навичок і компетенцій



студентів; г) зв'язок життя у ВНЗ із життям поза його стінами; г) стимулювання мотивації викладачів та студентів до активної діяльності; д) сприяння розвитку організаційних засад життя навчального закладу.

Основні вимоги до використання цього методу:

1. Наявність проблеми, яка вимагає інтегрованого знання, дослідження для її вирішення (наприклад, проблема забруднення навколишнього середовища чи при використанні органічних речовин у побуті тощо).

2. Практична, теоретична, пізнавальна значимість запланованого результату (наприклад, лист у районну чи міську ради, доповідь у відповідні служби, виступ на конференції, підготовка статті, випуск альманаху, газети).

3. Самостійна (індивідуальна, парна, групова) діяльність студентів.

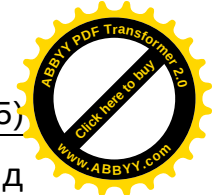
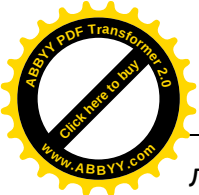
4. Структурування змістової частини проекту (з визначенням поетапних результатів).

5. Використання дослідницького методу, що передбачає наступні дії: а) визначення проблеми і завдання для її дослідження; б) висування гіпотези вирішення проблеми; в) обговорення методів дослідження; г) обговорення засобів оформлення результатів; г) збирання, систематизування та аналізування отриманих даних; д) оформлення результатів та їх презентація; е) висування нових проблем.

Під час дослідження перед нами постало запитання: З чого ж потрібно розпочинати роботу над проектом? Аналіз літературних джерел показав, що роботу над проектом викладач має розпочати саме із запитань до себе: Як проект вмальюється в навчальний план? Чи вистачить обладнання, літератури для організації роботи? Чи залучать до роботи з проектом інших викладачів і з яких дисциплін? Чи збігається викладання необхідних тем з часом проведення проекту? Залучати до участі батьків і як саме?

Підібрати тематику проекту викладач може з урахуванням навчальної ситуації зі своєї дисципліни та інтересів і можливостей студентів, а також із застосуванням позааудиторного часу з метою розвитку пізнавальних, творчих, прикладних здібностей студентів. Як правило, це питання, знання яких цікавлять студентів більш ширше. Також теми проектів відносяться до практичних питань, які актуальні в повсякденному житті і разом із цим залучають знання студентів не з одного предмета. Таким чином, інтеграція знань відбувається природньо.

Ми вважаємо, що тем для проектів невичерпно багато. Це жива творчість викладача, яку ніяк не можна регламентувати. Ми наводимо

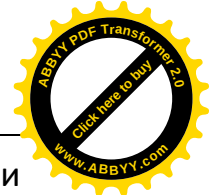
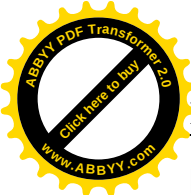


лише незначну кількість можливих тем проектів, які варто реалізувати під час вивчення хімії у ВНЗ, а саме: «Вплив миючих засобів на організм людини», «Як переробити всі відходи», «Вплив культури знань на відношення до паління», «Ці дволиці нітрати», «Раціональне харчування як основа здорового способу життя», «Токсичні ефекти харчових домішок», «Вода знайома і не знайома», «Біотехнології у нашому житті», «Глобальне потепління на Землі», «Життя як спосіб існування білкових тіл».

Коли викладач визначився із ідеєю проекту, то має визначитися із його значенням (соціальним, культурним, економічним, екологічним, політичним тощо) та окреслити систему знань, вмінь, навичок, якими вже володіють студенти і які мають здобути. Таким чином слід окреслити проблему, яку необхідно буде розглянути, проаналізувати, послідовно вивчити із різних аспектів.

Зупинимося на *загальних підходах до структурування проектів*. Перш за все починають з відбору теми проекту, його типу, кількості учасників. Далі викладач обмірковує можливі варіанти проблеми, які важливо дослідити в рамках наміченої теми. Проблеми висувають студенти з подачі викладача (запитання, ситуації, відеорядок тощо) шляхом проведення «мозкової атаки», колективного обговорення. Наступним етапом є визначення завдань групам, обговорення можливих методів дослідження, пошук інформації, творчі рішення. Потім починається самостійна праця учасників проектів за своїми індивідуальними або груповими дослідницькими, творчими завданнями. У групах проводяться проміжні обговорення отриманих даних. Організація роботи з тем проекту в групах (збір інформації, аналітична робота, консультації викладача, корегування, подальший пошук інформації, аналіз нових фактів, узагальнення – обговорення – отримання результатів, оформлення матеріалів). «Захист» проектних робіт, підведення підсумків. По закінченню роботи над проектом, на нашу думку, необхідно організувати зовнішню оцінку проектної діяльності, таким чином можливо відстежити ефективність як роботи студентів, так і самого проекту.

Ми вважаємо, що під час здійснення проектів викладач має бути готовим вирішувати деякі *педагогічні проблеми*, а саме: а) змінювати зміст традиційного навчання дисциплін та комплектувати їх під час здійснення навчальних проектів; б) розробляти завдання та визначати методи самостійної пошукової та дослідницької роботи студентів при виконанні навчальних дослідницьких проектів, методів колективного вирішення проблем; в) чергувати методи фронтальної, групової та індивідуальної



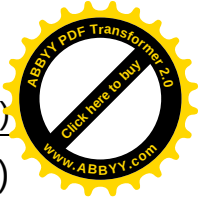
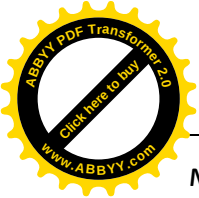
роботи студентів; г) використовувати комп'ютери як інструменти повсякденної навчальної роботи студентів і педагогів; г) організовувати спільну роботу викладачі різних предметів під час комплектації навчальних дисциплін; д) готуватися до оволодіння новим змістом, новими методами та організаційними формами навчання.

Реалізація методу проектів на практиці веде до *зміни позиції викладача*. Із носія готових знань він перетворюється в організатора та координатора пізнавальної діяльності студентів. Змінюється і психологічний клімат у групі, орієнтація йде на різні види самостійної діяльності студентів, на пріоритет пошукової, дослідницької, творчої діяльності студентів, що природньо призводить до їх самореалізації. Викладач координує діяльність студентів на різних етапах проекту. Не завжди є можливість оцінити проміжні результати проектів, але постійний моніторинг самостійної діяльності необхідний, щоб вчасно внести корективи, прийти на допомогу.

Ефективність активності та самостійної діяльності студентів ми відстежували за результатами їх звітів про хід роботи над проектом. Анкета для студентів складалася з наступних питань, які, на наш погляд, допомогли нам під час розробки наступних проектів: Як Ви організовували свою діяльність? Якими видами інформації користувалися і як її відбирали? Який вид роботи Ви обрали і чому? Яким чином Ви використовували комп'ютер? Чому Ви навчилися під час роботи над проектом? Що нового Ви дізналися про себе і про своїх товарищів у групі? Що Вам сподобалось у завданнях, а що ні?

Ми вважаємо, що *критерії оцінювання проектів* можуть бути наступними: значимість і актуальність висунутих проблем, їх адекватність вивченої тематиці; коректність використаних методів дослідження й обробки результатів; активність кожного учасника проекту відповідно до його індивідуальних можливостей; колективний характер прийняття рішень; необхідна і достатня глибина проникнення в проблему, застосування знань з інших галузей; доведеність прийнятих рішень, вміння аргументувати свої висновки; естетика оформлення результатів проекту; ефективність презентаційного матеріалу, вміння відповідати на запитання опонентів, лаконічність і аргументованість відповідей кожного члена групи із зазначеної теми.

Метод проектів можна виконати із застосуванням нових інформаційних технологій (комп'ютерні телекомунікації, електронні бази даних, віртуальні бібліотеки, кафе, музеї, інтерактивне телебачення, відео,



мультимедійні засоби, аудіо- і відеоконференції, факс, радіозв'язок тощо) або традиційних засобів (книги, довідники, відеозаписи тощо).

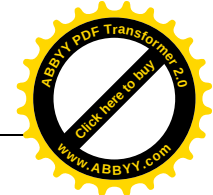
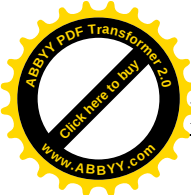
Дослідження показало, що метод проектів дозволяє вирішити *завдання формування і розвитку критичного* (аналітичного, асоціативного, самостійного, логічного, системного) та *творчого* (комбінованого, прогнозованого, евристичного, інтуїтивного, інсайт) *мислення студентів*. Одержати *навички роботи з інформацією*: відбирати з різних джерел, аналізувати, систематизувати й узагальнювати отримані дані відповідно завдань, визначати проблеми в різних галузях, робити аргументовані висновки, будувати систему доказів, статистично обробляти дані, генерувати нові ідеї, можливі шляхи пошуків рішення, оформлювати результати. *Всім цим вмінням студентів необхідно навчати*. Для цього і використовується метод проектів, а щоб оволодіти цим методом нами розроблено навчально-методичні посібники [4, 5].

Отже, визначивши сутність методики організації навчального процесу за методом проектів, ми дійшли висновку, що саме ретельне застосування цієї технології у вищих навчальних закладах під час організації самостійної роботи допоможе студентам набути корисні знання, уміння та навички для майбутнього. Але це не означає, що всі інші методи, засоби, форми навчання треба замінити методом проектів, крім того ми вважаємо, що і зловживати цим методом ні в якому разі не можна.

Висновки. Таким чином, *з'ясувавши* сутність поняття «метод проектів»; *визначивши* принципи, процесуальність реалізації проектів, критерії оцінювання, ми *обґрунтували* теоретико-методологічні основи навчання студентів за методом проектів у закладі вишу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Проектна діяльність у ліцеї: компетентнісний потенціал, теорія і практика: науково-метод. посіб. / за ред. С. М. Шевцової, І. Г. Єрмакова, О. В. Батечко, В. О. Жадька. – К. : Департамент, 2008. – 520 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К. : Ірпінь: ВТФ «Перун», 2003. – 1440 с.
3. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров; Под ред. Е. С. Полат. – М. : Академия, 2002. – 272 с.
4. Романенко Ю. А. Сучасні педагогічні технології: навч.-метод. посіб. / Ю. А. Романенко. – Донецьк : ДІСО, 2010. – 152 с.
5. Романенко Ю. А. Методические рекомендации по курсу «Новые технологии обучения»: Учебно-методическое пособие для студентов химических и педагогических специальностей и преподавателей / Ю. А. Романенко. – Донецк: ДонНУ, 2009. – 76 с.



РЕЗЮМЕ

Ю. А. Романенко. Самореализация студентов через проектную деятельность.

Автор рассматривает вопрос необходимости использования метода проектов на современном этапе развития высшего образования Украины, выясняя суть понятия «метод проектов», концептуальные идеи, педагогические принципы реализации проектов в вузе; формулирует основные требования к применению этого метода; раскрывает общие подходы к структурированию проектов; определяет критерии оценивания проектной деятельности студентов и тем самым теоретически обосновывает методологические основы обучения студентов, используя метод проектов.

Ключевые слова: метод проектов, концептуальные идеи, методика организации, структурированию проектов, методологические основы обучения студентов.

SUMMARY

Y. Romanenko. Student's self-realization from project activity.

The author considers the point of necessity of using projects method at the modern level of higher education development in Ukraine, finding out the essence of concept «projects method», conceptual ideas and pedagogical principles of projects realization at the institution of higher education; formulates basic requirements for using this method; discloses general ways to projects structuring; defines evaluation criteria of students' project work and, thus, gives theoretical justification of methodological background of students' study using the projects method.

Key words: projects method, conceptual ideas, methodology of organization, of higher education, methodological background of students' study.

УДК 378.124.08

О. М. Семенов

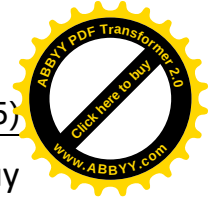
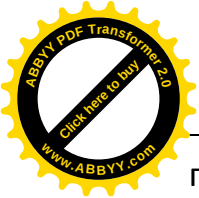
Інститут педагогічної освіти
і освіти дорослих НАПН України

НАУКОВИЙ ТЕКСТ ЯК ЗАСІБ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ДОСЛІДНИКА

У статті акцентується увага на особливостях професійної самореалізації педагога в науково-дослідницькій діяльності. Розглядаються аспекти культури роботи з науковим текстом. Доводиться важливість текстової, жанрової, стилістичної, термінологічної, лексикографічної, бібліографічної компетенцій дослідника, індивідуального стилю автора наукового продукту у формуванні культури професійної самореалізації.

Ключові слова: професійна самореалізація, професійний саморозвиток, науковий текст, педагог-дослідник, текстова, жанрова, стилістична, термінологічна, лексикографічна, бібліографічна компетенції.

Постановка проблеми. В умовах освітніх процесів вищі педагогічні навчальні заклади все частіше пропонують розглядати як своєрідні інститути духовних цінностей, технологій і творчості. Такі вимоги загострюють увагу до якості освітньої діяльності у вищій школі, а, отже, до професійної компетентності, професійної майстерності викладачів, що знаходять вияв у

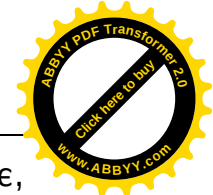
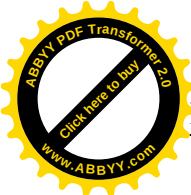


професійній самореалізації. Ідеться про цілеспрямовану і максимальну реалізацію особистісного потенціалу, здібностей і можливостей педагога, усвідомлене здійснення внутрішніх можливостей власного розвитку, виявлення індивідуальності, свободи у педагогічній діяльності [6; 8]. Таку характеристику доповнимо й міркуваннями М. Ситникової, котра визначає професійну самореалізацію викладача вищої школи як процес переходу індивідуального в соціальне, в ході якого відбувається розкриття набутого особистістю професійного потенціалу [10, с. 15].

Динамічний розвиток наукових знань, поглиблення вимог до наукових публікацій загострюють увагу до науково-дослідницької діяльності педагога, що знаходить вираження в наукових продуктах як засобах вияву і формування культури професійної самореалізації. Кожний науковий текст (усний і писемний) виступає носієм та результатом когнітивної діяльності автора, а також дослідницьким матеріалом для діяльності читача-інтерпретатора, тобто йдеться про мовну особистість дослідника, зокрема, згідно із класифікацією російського мовознавця Ю. Караулова, лінгвокогнітивний, мотиваційний та інтелектуальний рівні її вияву.

Однак, як показує аналіз мовної практики учасників дослідницьких проєктів (наукових статей, науково-навчальних посібників, дисертацій, монографій), рівень термінологічної, бібліографічної, лексикографічної, стилістичної компетенцій культури педагогів далеко недостатній. Типовими недоліками логіко-композиційної структури наукових текстів залишається «безбарвність» (Н. Зелінська), декларативність і калейдоскопічність основних положень. Наукові продукти пропонуються без власного індивідуального почерку й «відчуття своєї Самості» (С. Гончаренко).

Серед причин такого стану – відсутня цілеспрямована й системна робота з усвідомленого засвоєння культурних норм наукового дослідження у вищій школі. До того ж розвивальна функція підручника, навчального посібника, з якою найчастіше доводиться працювати студенту, виконуючи кваліфікаційне дослідження, часто мінімальна: монолог автора науково-навчального тексту вибудований здебільшого у формі завершених фрагментів і не спонукає читача до дискусії. Водночас саме науковий текст (М. Котюрова, Н. Ракитіна, Н. Салосина) увиразнює індивідуальність автора, його індивідуальну манеру викладу і побудову думки, здатність надавати конкретним, логічним, власне науковим відомостям особливого форми словесної творчості, інноваційно оформляти структуру думки, розширює й поглиблює наукову картину світу як, власне, самого автора, так і адресата.



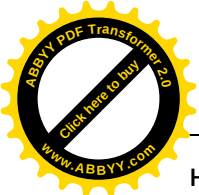
Аналіз актуальних досліджень. Вивчення наукових студій засвідчує, що питання самореалізації, педагогічної акмеології, професіоналізму, професійної майстерності, професійно-педагогічної самореалізації вчителя, викладача вищої школи є одним із ключових, про що свідчать дослідження Є. Барбіної, Н. Бібік, Н. Гузій, Г. Данилової, А. Дубасенюк, І. Зязюна, Н. Кузьміної, Н. Ничкало, О. Пехота та ін. В останні роки захищені докторські дисертації С. Півкіна [6], Л. Рибалко [8], М. І. Ситнікової [10], присвячені різним аспектам професійно-педагогічної самореалізації фахівця. На перетині педагогіки, андрагогіки, психології наукової діяльності, функціональної стилістики та когнітивної лінгвістики розгортаються дослідження з проблем культури, стилістики, редагування, авторської індивідуальності наукового тексту (Є. Баженова, Н. Баландіна, Валгіна, Н. Зелінська, М. Котюрова, Н. Колесникова, Н. Непийвода, Г. Онуфрієнко, С. Ракитіна, П. Селігей, І. Синиця).

Мета статті – з'ясувати деякі особливості культури дослідницької праці з науковим текстом, зокрема культури читання, укладання і наукового редагування, зацентрувати увагу на деяких аспектах текстової, жанрової, стилістичної, редакторської, лексикографічної, бібліографічної, термінологічної компетенцій як складників культури професійної самореалізації педагога-дослідника. Джерельною базою для аналізу виступають тексти авторефератів дисертацій, наукових статей і виступів на спеціалізованих вчених радах.

Виклад основного матеріалу. Змістом наукового тексту є наукове знання. Науковому знанню притаманні онтологічність, методологічність, аксіологічність, комунікативність, а, отже, і науковому тексту характерні ті ж риси. Метою цілісного комунікативного блоку є повідомлення об'єктивної інформації, доведення істинності наукового знання, пояснення причини явищ, опис істотних ознак предмета наукового пізнання.

Для формування культури професійної самореалізації (саморозвитку) важлива передусім культура читання, укладання і створення якісного наукового тексту, що передбачає оволодіння *текстовою* компетенцією. Цю компетенцію педагога-дослідника складають широкий спектр знань, умінь, навичок, здібностей, що пов'язані з написанням, сприйняттям, розумінням, інтерпретацією різних за жанровою і стилістичною приналежністю текстів, а також готовність моделювати, продукувати зв'язний текст з урахуванням структурно-сміслових, жанрово-композиційних особливостей.

Для створення власного наукового продукту важлива культура читання, одна з функцій пізнавальної діяльності людини, що спрямована

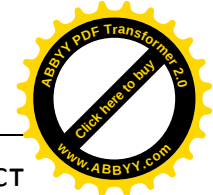
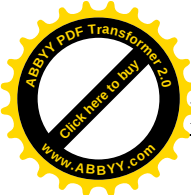


на вилучення наукової інформації із друкованих джерел. Серед факторів, що знижують швидкість читання, фахівці називають неуважність, відсутність мети читання, нездатність виділити потрібну інформацію, зрозуміти смисл слова, тексту. Формуючи програму читання наукового тексту, варто поставити собі такі запитання: чого я очікую від цього тексту, яку інформацію хочу вилучити і з якою метою.

Процес читання невіддільний від процесів сприймання (безпосереднє сприйняття значення повідомлення), усвідомлення (осмислення повідомлення через аналіз вербальної форми) і розуміння наукового тексту, залежать від сформованої наукової культури читача в цілому, а також від складності й насиченості самого тексту. Важливою умовою успішного сприймання реципієнтами наукових текстів є потреба, зацікавленість, внутрішня мотивація. Осмислення сприйнятого значною мірою залежить від досвіду та фонових знань особистості, оперативної пам'яті, творчого мислення.

Упродовж сприймання й усвідомлення наукового тексту ми замінюємо смислові елементи тексту на еквівалентні (тотожні) елементи власного смислового поля. Підтвердженням сприймання тексту є розуміння його смислової структури, тобто розкриття сутності предметів та явищ, описаних у науковому тексті, усвідомлення зв'язків, стосунків та залежностей між ними, порівняння пропонованого змісту з наявними знаннями для того, щоб вилучити нову для себе інформацію й, відповідно, нове знання. Лексичний, когнітивний рівень і рівень розуміння тексту реалізуємо шляхом інтелектуального діалогу з автором наукового продукту: аналізу логічної структури тексту й заголовка, складання плану, тез і анотації, виділення ключових слів і термінів, постановки запитань. Урешті-решт, початок, середина і кінець тієї ж наукової статті адресовані вже різним користувачам, зважаючи на наше збагачення досвіду під час читання.

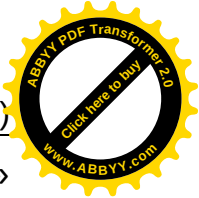
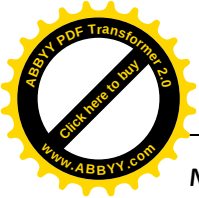
Написання наукового тексту виступає завершальним (або проміжним) етапом у вирішенні певного творчого завдання, відображенням наукового пошуку, оригінальних міркувань. Для створення наукового тексту важливі, доводить Н. Валгіна [2], прагматична установка тексту (визначається його типом, жанром, завданнями) і прагматична установка автора, що знаходить вияв в авторській модальності. Аналіз наукових текстів засвідчує, що ці прагматичні установки можуть суміщатися, а можуть і протирічити одна одній. Отже, є необхідність у саморозвитку жанрової компетенції, зокрема вміннях обирати доцільний жанр наукового продукту.



Найбільш поширений жанр наукової прози – наукові статті. Текст наукової статті – це своєрідний портрет автора, що відображає професійну майстерність, культурний рівень, кругозір, культуру мислення і культуру мовлення. Наукові статті виконують дослідницьку (подають наукові результати), презентаційну (презентують дослідника у науковому товаристві), оцінну (містять оцінку стану наукових досліджень з певної проблеми), комунікативну (служать засобом спілкування дослідників) функції. Як свідчить аналіз наукової періодики, дослідники надають перевагу власне науковим, науково-популярним, науково-методичним статтям, за способом розкриття суті питання – оглядовим, аналітичним, рідше – проблемним і методологічним.

Ознаками мови статті вважають ясність, стислість, точність наукової термінології, вірогідність вихідної інформації, критичність у відборі фактів, доказовість змісту тексту, закінченість (цілісність розкриття одного або кількох питань), логічність і обґрунтованість висновків, наявність міркувань і посилань. Зміни у структурно-функціональному наповненні наукових мовленнєвих жанрів стимулюють розширення і поглиблення ознак мови наукової статті: виразності, аргументованості, цілісності, членованості, зв'язності, комунікативності, проблемності. Ідеться, зокрема, і про інформативну, логічну, оцінну насиченість наукового тексту, тобто ступінь смислової і змістової новизни, що виявляється в авторській концепції, системі авторських оцінок, які допомагають читачеві зрозуміти зміст тексту. Цього досягають шляхом доказовості та об'єктивності викладу, насиченості вузькоспеціалізованими і загальнонауковими термінами. Ступінь інформативності повідомлення залежить від потенційного читача. Підвищення інформативної насиченості за мінімальної витрати мовних засобів дозволяє говорити про мовну економію у структурі висловлювання.

Важливим етапом роботи зі створення наукового тексту є культура фахового наукового редагування і саморедагування. Теоретичним підґрунтям до оволодіння культурою редагування слугує функціональна стилістика. Складність цього етапу, зауважують А.Зосімов, В.Голік полягає в тому, що довгі дні, тижні, місяці, роки роботи над відповідною темою призводять до запам'ятовування цілих шматків тексту і «блокують зір». Ідеться про те, що, як тільки мозок ухоплює початкові букви слова чи початкове слово фрази, він відразу ж без допомоги зору, за допомогою асоціативної пам'яті добудовує слово чи фразу, відключаючи водночас на деякий термін зір. Ви начебто дивитися на речення, слова, букви, але не бачите їх [4]. «Свіже» перечитування статті через певний період дає



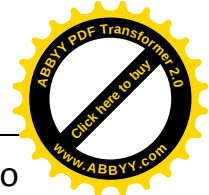
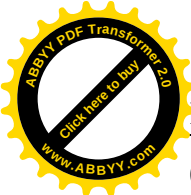
можливість удосконалити вступ, основну частину чи висновки, «відсіяти» зайві слова, повтори, спростити довгі фрази, а, можливо, навіть переструктурувати матеріал.

Часто ми зосереджуємо увагу на змісті тексту, а рефлексія щодо форми слабка. То ж завдання цієї складової – передусім не виправити мовні недоліки, а забезпечити гармонійну єдність змісту і форми наукового тексту, тобто «створити цілісний пізнавальний образ функціонального простору» [7]. Перевіряємо, як «працюють» різні методи викладу й названі вище ознаки тексту, як структура накладається на зміст і навпаки. Звертаємо увагу на об'єктивність відбору фактів та їх репрезентативність, що слугує підставою для науково обґрунтованих висновків, і після цього здійснюємо мовно-стилістичну правку тексту.

Важливою є *стилістична* компетенція, готовність будувати стилістично коректні наукові тексти різних жанрів. Ідеться, зокрема про інформативну, логічну, оцінну насиченість наукового тексту, тобто ступінь смислової і змістової новизни, що виявляється в авторській концепції, системі авторських оцінок, які допомагають читачеві зрозуміти смисл тексту. Дослідницької мети – створення наукового тексту з чіткою структурою – досягають шляхом дотримання мовних норм і, зокрема, морфологічних та синтаксичних. Це виявляється в деякій обмеженості у використанні одних граматичних форм і частій повторюваності інших. У науковій мові, зокрема переважають іменники, дієслова, прикметники і меншою мірою – займенники, частки. Ускладнюють сприйняття наукового тексту синтаксичні структури з відокремленими дієприкметниковими та дієприслівниковими зворотами.

Перевіряємо уживання в науковому тексті термінології. Наприклад, серед існуючих словосполучень *об'єм* роботи і *обсяг* роботи обираємо другий варіант. Згідно із словниками, *об'єм* – «величина чогось у довжину, висоту й ширину, вимірювана в кубічних одиницях (куба, мозку, серця тощо)»; *обсяг* – «взагалі розмір, величина, кількість, значення, важливість чогось (бюджету, знань, роботи тощо)». Розрізняємо і такі варіанти: *обробка* інформації та *опрацювання* інформації. *Обробка* – це «надання чомусь потрібного вигляду, доведення до певного стану; упорядкування, вдосконалення чогось»; *опрацювання* – це «глибоке вивчення чогось, докладне ознайомлення з чимось».

Для перевірки термінів певної галузі обираємо словники, а коли наявні кілька словників останніх років, звертаємо увагу на такі пріоритети, як галузева енциклопедія, галузевий словник, універсальна енциклопедія.



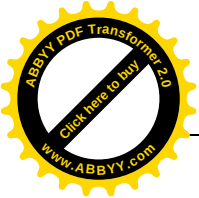
Отже, є необхідність розвивати *термінологічну* компетенцію. Варто уважно ставитися до фахових термінів: уникати полісемічності, перенасиченості, термінологічних запозичень, використовувати тільки зрозумілі й недвозначні терміни. Використовувати якомога частіше терміни, утворені на власній основі (*корінь, наголос, довкілля, дослідник*).

Рівень професійного саморозвитку і самореалізації значною мірою визначається *лексикографічною* компетенцією. Ідеться зокрема, про сформованість стійкої усвідомленої потреби та інтересу в опануванні здобутків української лексикографії і правильному послуговуванні словом, про вміння й навички сприймати, впізнавати, аналізувати, коментувати, зіставляти мовні явища і факти.

Джерелом надійної інформації про літературну норму є академічні словники: одномовні орфографічні словники академічного та шкільного типів, праці довідникового зразка С. Головащука, видання про труднощі написання та вимови Євгенії Чак, Бориса Антоненка-Давидовича, словники українських синонімів Святослава Караванського, паронімів Олександри Сербенської, іншомовних слів за ред. О. Мельничука, перший том фундаментального академічного тлумачного «Словника української мови» у двадцяти томах, головне призначення яких – служити фактором нормалізації мовної діяльності. Ці дидактичні засоби мають на меті забезпечити загальноосвітні й культурно-освітні потреби, а також науково-освітні вимоги.

При своїй типовості кожний науковий текст індивідуальний. Це залежить від автора, його досвіду текстотворення, прагнення до самовираження і знаходить вияв в авторських стилістичних прийомах застосування різних мовних засобів. У цьому контексті є потреба дискусії стосовно проблеми співавторства: урахування тонкощів наукової етики і визначення творчого внеску кожного з учасників у зміст та концептуальну ідею наукової статті (монографії, підручника), збереження чи уніфікація ідіостилю тощо. Сьогодні викристалізовується новий напрям досліджень (лінгвоперсонологія), який зосереджується на окремих мовних особистостях, зокрема відомих учених [див.1].

Академіки Василь Кремень, Іван Зязюн, Нелля Ничкало, Семен Гончаренко, Олександра Савченко, Микола Вашуленко, Любов Мацько (і цей список персоналій можна продовжувати) відзначаються українською елітарністю, правдивим тоном, що пов'язаний із внутрішнім простором, власними інтенціями спонукають усвідомити рівень особистої відповідальності за науковий продукт, цілеспрямовано і постійно вдосконалювати себе і в науковій праці побачити насамперед власні «горизонти акме».



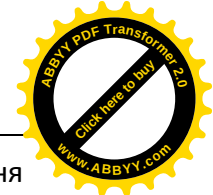
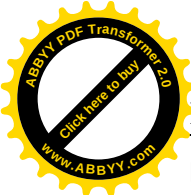
Готуючи власний науковий текст, важливо систематично ознайомлюватися з жанровим репертуаром, жанровими стратегіями і тактиками, метамовою відомих дослідників. І в цьому контексті цілком очевидною є вага *бібліографічної* компетенції дослідника. Мета бібліографічних посилань – аргументувати, доповнити або проілюструвати власну думку фактами з інших наукових текстів; підтвердити чи спростувати чужу думку; порівняти різні підходи вчених стосовно аналізованої проблеми. Сьогодні це показник зрілості, етична складова і критерій виваженого аналізу наукових робіт. Семен Устинович Гончаренко, характеризуючи етичні вимоги до вченого, надає пріоритету моральним вимірам науки та соціальній відповідальності спільноти вчених і кожного зокрема [3, с. 2]. Імперативами вченого мають стати служіння Істині, корисність діяльності для суспільства, чесне ставлення до наукових результатів.

Висновки. Отже, узагальнення дослідницьких матеріалів дає підстави окреслити важливість науково-дослідницької діяльності педагога, наукових продуктів як ефективних засобів вияву і формування культури професійної самореалізації. Культура читання, укладання і наукового редагування допомагають вибудувати науковий текст як цілісний комунікативний блок, що виступає носієм та результатом когнітивної діяльності автора. Вагома роль у цьому процесі текстової, жанрової, бібліографічної, стилістичної, термінологічної, лексикографічної компетенцій дослідника, які сприяють розвитку мовної індивідуальності автора наукового продукту. Це залежить від автора, його мовних, інтелектуальних здібностей, мовного чуття, досвіду текстотворення і редагування.

Колективні наукові тексти (у співавторстві) загострюють дискусії стосовно до збереження чи уніфікації ідіостилу. Це питання розкриємо в подальших наукових студіях.

ЛІТЕРАТУРА

1. Баландіна Н. Штрихи до лінгвоперсонології академіка В. М. Русанівського (до 80-річчя від дня народження) / Надія Баландіна // Філологічні науки: збірник наукових праць. – Вип. 1 (7). – Полтава, 2011. – С.122-130.
2. Валгина Н. С. Теория текста: учебн. пособие / Н. С. Валгина. – М. : Логос. 2003.- 280 с. // Режим доступу 5.06.2012: <http://www.evapist.ru/text14/01.htm>. –
3. Гончаренко С. У. Про фундаментальні і прикладні педагогічні дослідження, або «Не споруджують освіту на піску // Шлях освіти. – 2010. – №2. – С.2-10.
4. Зосимов А.М. Дисертаційні помилки: монографія/ А. М. Зосимов, В. П. Голік. Х. : ВД «ІНЖЕК», 2005. – 216 с.
5. Карпова Е. А. Акмеологические основы самореализации личности в основных сферах жизнедеятельности человека / Е. А. Карпова // Материалы



Всероссийской юбилейной научной конференции, посвященной 120-летию со дня рождения С. Л.Рубинштейна, 15–16 октября 2009 г. // Режим доступа 15.04.2007:

http://www.ipras.ru/cntnt/rus/top_menu_rus/trudy_inst1/psihologiy3/tom_3.html?forprint=1– Загол. з екрану. – Мова рос.

6. Пивкин С. Д. Самореализация языковой личности переводчика в системе дополнительного профессионального образования: автореф. дисс. ...докт. пед. наук: спец. 13.00.08 / Сергей Дмитриевич Пивкин // Казанский национальный исследовательский технологический университет». – Ульяновск, 2012. – 41с.

7. Потапова Н. В. К вопросу об особенностях редактирования текста научной литературы /Н. В. Потапова //// Режим доступа:

http://www.nbuv.gov.ua/portal/natural/Titd/2010_3/16.pdf . – Загол. з екрану.

8. Рибалко Л.С. Акмеологічні засади професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя: автореф. дис. ...докт. пед. наук: спец. 13.00.04 / Людмила Сергіївна Рибалко// Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди. – Харків, 2008. – 45с.

9. Салосина И. В. Текстовая компетентность: от восприятия к интерпретации/ И. В. Салосина // Вестник ТГПУ; Серия «Психология».– 2007. –Вып. 10. – С. 55-59.

10. Ситникова М .И Формирование культуры профессионально-педагогической самореализации преподавателя высшей школы: автореф. дисс. ...докт. пед. наук: спец. 13.00.08 / Мария Ивановна Ситникова // Белгородский государственный университет. – Белгород, 2009. – 40с.

РЕЗЮМЕ

О. М. Семенов. Научный текст как средство профессиональной самореализации исследователя.

В статье акцентируется внимание на особенностях профессиональной самореализации педагога в научно-исследовательской деятельности. Рассматриваются аспекты культуры работы с научным текстом. Доказывается важность текстовой, жанровой, стилистической, терминологической, лексикографической, библиографической компетенций исследователя, индивидуального стиля автора научного продукта в формировании культуры профессиональной самореализации.

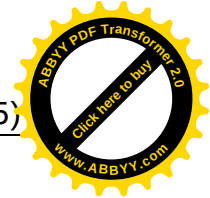
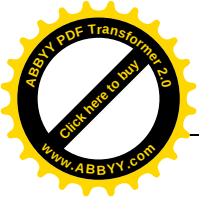
Ключевые слова: профессиональная самореализация, профессиональное саморазвитие, научный текст, педагог-исследователь, текстовая, жанровая, стилистическая, терминологическая, лексикографическая, библиографическая компетентности.

SUMMARY

O. Semenog. Scientific text as means of professional self-realization of researcher.

The article is focused on the features of teacher professional fulfillment in scientific research. The aspects of culture work with scientific text are presented. It is proved the importance of text, genre, stylistic, terminological, lexicographical, bibliographical competencies of researcher. Also it is mentioned the importance of author's scientific product individual style in building the culture of professional development.

Key words: professional self-realization, professional self-development, scientific text, the teacher-researcher, text, genre, stylistic terminological, lexicographical, bibliographical competence.



О. О. Стадник

Житомирський державний
університет імені Івана Франка

ДОСЛІДНИЦЬКА РОБОТА ЯК ЗАСІБ ТВОРЧОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ УЧНІВ

У статті розглядається проблема розвитку творчих здібностей, формування творчої активності та самореалізації підростаючого покоління засобами пошуково-дослідницької діяльності. Висвітлюються основні критерії творчості у пізнавальній діяльності учня та домінантні якості особистості, які визначають її здатність до творчої самореалізації.

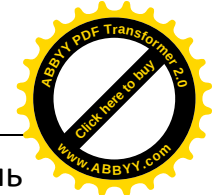
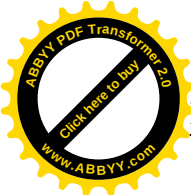
Ключові слова: дослідницька робота, творчі здібності, самореалізація учнів, пізнавальні діяльність, основні критерії творчості.

Постановка проблеми. Реформування освітньої галузі передбачає перехід сучасної освіти від авторитарної до особистісно орієнтованої моделі, тому вимоги до розвитку професійно-творчих якостей особистості учнів змінюються та зростають. Метою особистісно орієнтованої освіти є підтримка й розвиток людини, створення для неї умов опанування методиками самовдосконалення та самореалізації на різних етапах, у різних сферах життєдіяльності. Виходячи з цього, пріоритетним напрямком загальноосвітньої школи на сьогодні є організація такого процесу освітньої діяльності, в якому кожний учень міг би стати суб'єктом власного розвитку, вмів би здобувати та переробляти інформацію шляхом самостійної дослідницької практики в межах власної, самостійно виконаної роботи.

Аналіз актуальних досліджень. Проблеми самовиховання і самовдосконалення особистості вивчали ще К.Ушинський, М. Пирогов, Л. Толстой. Педагогічні аспекти самореалізації як активної пізнавальної та творчої діяльності у нових умовах освітнього процесу розробляють І. Бех, І. Волощук, І. Зязюн, О. Киричук, В. Кузь, О. Коберник, О. Кононко, Л. Левченко, В. Оржеховська, В. Радул, А. Сиротенко, О. Сухомлинська, С. Уланова, В. Хайруліна, К. Чорна.

Мета статті – проаналізувати пошуково-дослідницьку діяльність як засіб самореалізації творчого потенціалу учнів в умовах навчально-виховного процесу.

Виклад основного матеріалу. Багато рис характеру формуються у процесі розвитку людини, особливо інтенсивно в дитячому та юнацькому віці під впливом виховання і самовиховання. У процесі становлення особистості й накопичення життєвого досвіду в людині виробляються власні погляди, переконання, формуються моральні принципи й ідеали,



що відбиваються на її характері. Позашкільна освіта відіграє особливу роль у духовному, інтелектуальному і фізичному розвитку особистості, здобутті знань, умінь, навичок та задоволенні потреб у творчій самореалізації. Хто, як не педагог, повинен це розуміти? Самореалізацію визначають як свідомий процес розгортання та зростання сутнісних сил людини, зокрема дитини, підлітка, юнака: її задумів, творчих здібностей, умінь, потреб, мотивів, життєвих цінностей [1].

Формування особистості, здатної до творчого пошуку, самодостатньої в усіх аспектах життєдіяльності, пов'язано з тим, що дитина має:

1) пізнати світ (цьому сприяють: психічні процеси пізнавальної діяльності, властиві їй від народження; агенти соціалізації – вихователі, вчителі, службовці-посередники у процесі засвоєння соціального досвіду попередніх поколінь; внутрішнє прагнення до саморуху);

2) одержати знання, уміння і навички, необхідні для виконання тих або інших дій і діяльності в цілому;

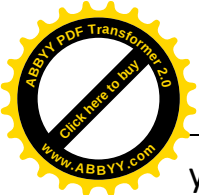
3) отримати навички творчої самореалізації;

4) навчитися спілкуватися з іншими людьми, із групами людей, із навколишнім світом;

5) навчитися переборювати внутрішні протиріччя, набути здатності до самопізнання, самовдосконалення.

Реалізацію завдань щодо формування творчої особистості уможливорює використання комплексної системи методів активного навчання (МАН) з поступово зростаючою складністю. Управління творчою самореалізацією здійснюють через системність і послідовність упровадження ускладнених МАН, використання можливостей індивідуальної і групової форми роботи.

Системність використання методичних прийомів активізації забезпечує активне, а не репродуктивне вивчення навчального матеріалу. Такі заняття розширюють знання тих, кого навчають, не перевантажуючи їх; заняття проводяться у формі гри або інших активних форм. Ігрові заняття, тренінги, бесіди, дебати, імітаційні вправи, дослідницькі задачі вимагають самостійності, творчості, здійснення пошукової, проективної роботи, а головне – певних знань. Творчість учнів у процесі навчання є можливою лише на базі глибоких та міцних знань. Ми вважаємо, що будь-яка діяльність, у тому числі здобуття знань, для учнів є творчою. Саме тому кожен учень повинен пройти власним шляхом творчої самореалізації, подолання якого потребує певного часу. Педагог перебуває поруч з учнем і допомагає йому, направляє на шлях творчості, на розумовий розвиток



учнів, що забезпечує формування їхніх творчих здібностей, здатність і вміння знаходити нові шляхи для розв'язання практичних завдань, творчого застосовування набутих знань у майбутній діяльності.

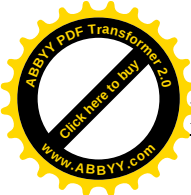
Основними критеріями творчості у пізнавальній діяльності учня є:

- самостійність (повна або часткова);
- пошук і вибір можливих варіантів руху до мети;
- створення або конструювання нового продукту (в індивідуальному досвіді учня – нового, невідомого для нього наукового знання або методу, але відомого, як правило, в суспільному досвіді).

Формування творчих здібностей школярів можливе за умов раціональної організації навчального процесу, основу якого становлять методи навчання. Вони історично змінюються разом зі зміною цілей і змісту освіти. Дедалі частіше приділяється увага питанню активізації методів навчання у зв'язку з перебудовою системи освіти, удосконаленням навчально-виховного процесу в цілому. Це значно посилює інтерес до нових або модернізованих методів. Для кращого засвоєння навчального матеріалу все більше застосовуються активні методи навчання [2].

Домінантними якостями особистості, які визначають її здатність до творчої самореалізації, є допитливість, сміливість, впевненість у своїх власних силах і здібностях, креативність, наполегливість, ініціативність, самостійність, нестандартність, виражена сила «Я», розвинуте уявлення, фантазія, здатність до дослідницької діяльності. Ефективність процесу творчої самореалізації учнів у навчально-виховному процесі значною мірою зумовлює застосування інноваційних технологій навчання і виховання, про що свідчить вивчення досвіду роботи педагогічних працівників середніх загальноосвітніх навчальних закладів та навчальних закладів нового типу. Серед відомих на сьогодні технологій навчання, найбільш продуктивною щодо зазначеної проблеми є евристична технологія, оскільки в її основі лежить творче мислення, процедура пошуку нового, намагання формалізації творчої діяльності. Метою такого навчання є не передача знань і формування на їх основі умінь і навичок, а, перш за все, накопичення самим учнем особистого досвіду та створення нової для нього освітньої продукції [3].

Проблема розвитку творчої самореалізації дітей та учнівської молоді в процесі пошуково-дослідницької діяльності розглядається в сучасній педагогічній літературі з різних позицій: позиції програмно-цільового, особистісно орієнтованого, системного, комплексного, індивідуально-творчого підходів, а також на основі побудови концептуальних моделей навчання та розвитку [5, с. 45].



Поняття «пошуково-дослідницька діяльність» трактується як різновид навчально-творчої діяльності школярів, що приводиться з дотриманням вимог до наукових досліджень, передбачає створення оригінального особистісного значущого продукту шляхом самостійного використання засвоєних знань, умінь і навичок навчально-пізнавальної діяльності, перенесення їх у нові умови, комбінування відомих способів діяльності чи створення нових підходів до вирішення проблеми [5, с. 11].

Тому важливим є накопичення педагогами-практиками науково-методичних знань про формування та розвиток творчої особистості, психологію творчості, особливості наукової творчості, сучасні освітньо-розвиваючі технології, специфіку навчання школярів методів наукового пізнання.

Етапи навчання дітей методів наукового пізнання як результат численних наукових досліджень досить широко висвітлюються в сучасній науково-методичній літературі. Серед основних вирізняють етапи кумуляції, діагностики, мотивації, рефлексії, застосування, узагальнення, перенесення досвіду, організації самоконтролю й самокорекції.

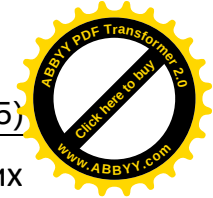
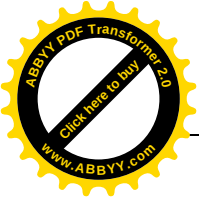
Етап кумуляції належить до періоду навчання дітей у початкових класах. Це етап емпіричного накопичення учнями досвіду навчальної діяльності.

Діагностика як етап визначення в учнів рівнів сформованості умінь навчальної діяльності виконується з певною метою за допомогою діагностичних завдань репродуктивного, продуктивного та творчого характеру.

Етап мотивації передбачає створення під час занять атмосфери зацікавленості, позитивних емоцій, стійкого інтересу до оволодіння новими знаннями та вміннями. Учніма надається можливість успішно працювати, закріплювати досягнуті позитивні результати. Важливим є той факт, що тільки на основі досягнутого позитивного результату формується стійкий інтерес до різних видів навчально-творчої діяльності.

Етап рефлексії характеризується усвідомленням учнями суті та структури сформованих умінь. Тренувальний етап у процесі навчання має важливе значення, оскільки в цей період відбувається відпрацювання певного вміння та поступовий перехід від репродуктивної до продуктивної й творчої діяльності.

Етап узагальнення характеризується переростанням пізнавального процесу в пізнавальну потребу, до того ж стає очевидною часткова автоматизація вмінь, рівень засвоєння знань значно підвищується.



Конструктивний етап характеризується перенесенням набутих знань і вмінь на інші теми і предмети, різні сфери діяльності; характерним є вплив одного виду діяльності на інший [5, с. 47–48].

Дослідницька діяльність школярів на всіх її етапах відбувається при безпосередній участі та підтримці вчителя чи наукового керівника і потребує постійного спонукання та заохочення. Сприяти формуванню внутрішньої (пізнавальної) мотивації школярів до дослідницької діяльності на кожному із етапів можна шляхом її емоційного насичення. Провідна роль у цьому процесі належить педагогу. Схематично цей процес розвитку мотивації можна зобразити так: значення (зміст) + емоції (підкріплення) = мотивація.

Організуючи пошуково-дослідницьку діяльність школярів, слід зважати на їх вікові особливості, зокрема потребу в спілкуванні, самоствердженні, самостійності. Важливим є створення таких умов, за яких би кожен учень бачив результати своєї діяльності, відчував її значущість, отримував задоволення від процесу діяльності. Цьому мають сприяти всі заходи дослідницького спрямування, зокрема тематичні учнівські конференції, конкурси, виставки творчих досягнень, тижні науки і техніки, конкурси-захисти індивідуальних пошуково-дослідницьких робіт.

Отже, збагачення мотивації до дослідницької діяльності, як різновиду навчально-творчої, є вагомим чинником у розвитку й збагаченні мотиваційної сфери школярів, сприяє формуванню та розвитку творчих здібностей, їх самоствердженню та самореалізації [4, с. 77].

Висновки. Талановиті діти у нас є і завжди будуть, а це означає, що наукову роботу учнів викреслити з життя сучасної школи неможливо. Тому важливо підвищувати науковий рівень дослідницьких робіт і їх виховної ролі. Треба працювати над підвищенням престижу школяра, який займається науково-дослідницькою роботою. Тому завдання педагога полягає ще й у психологічній підготовці юних дослідників. Необхідно навчити їх боротися із труднощами, знаходити успіх у самому процесі дослідження, у власних відкриттях; слід надати учням можливість виступити з повідомленнями на шкільних конференціях, спонукати до участі у проведенні нестандартних уроків у різних класах школи, показати важливість дитячої наукової творчості.

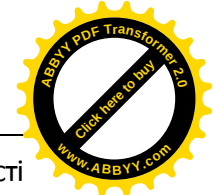
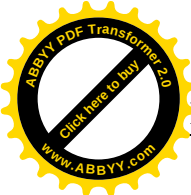
ЛІТЕРАТУРА

1. Левченко Л. С. Творча самореалізація старшокласників у науково-дослідницькій діяльності шкіл нового типу [Електронний ресурс] / Л. С. Левченко— Режим доступу :

<http://ukrreferat.com/index.php?referat=80931>

2. Логвіна-Бик Т. А. Шкільний курс біології та методика його викладання: загальні проблеми [Електронний ресурс] / Т. А. Логвіна-Бик. — Режим доступу :

<http://lib.mdpu.org.ua/e-book/biologiya/biologiya.files/Page334.htm>



3. Пономарьова Г. Науково-методичні основи творчої самореалізації особистості обдарованого учня молодшого шкільного віку у навчально-виховному процесі [Електронний ресурс] / Науковий вісник України. Наукові статті та публікації. – Режим доступу:

<http://visnyk.com.ua/stattya/1860-naukovo-metodichni-osnovi-tvorchoyi-samorealizatsiyi-osobistosti-obdarovanogo-uchnja-molodshogo-shkilnogo-viku-u-navchalno-vihovnomu-protsesi.html>

4. Розвиток творчих здібностей дітей та учнівської молоді в системі роботи Сумського територіального відділення МАН України: Методичний посібник / Упор. Бондар Л. М., Перепелиця Н. В., Сидоренко Н. Ю.; Під заг. ред. Тихенко Л. В. – Суми : ВТД «Університетська книга», 2008. – 275 с.

5. Тихенко Л. В. Розвиток творчих здібностей учнівської молоді в освітньо-виховній системі «Мала академія наук України» : навч.-метод.й посіб. / Л. В. Тихенко. – Суми : ВТД «Університетська книга», 2007. – 120 с.

РЕЗЮМЕ

О. О. Стадник. Исследовательская работа как способ творческой самореализации учеников.

В статье рассматривается проблема развития творческих способностей, формирования творческой активности и самореализации подрастающего поколения средствами поисково-исследовательской деятельности. Освещаются основные критерии творчества в познавательной деятельности ученика и доминантные качества личности, которые определяют ее способность к творческой самореализации.

Ключевые слова: исследовательская работа, самореализация учащихся, творческие способности, познавательная деятельность, основные критерии творчества.

SUMMARY

O. Stadnyk. Researching work as a method of creative self realization of pupils.

The article is considered with a problem of the development of creative abilities, forming of creative activity and self-realization of a younger generation by means of investigative work. The main criteria of creativity in the cognitive activity of a pupil and the dominant qualities of personality, which define his ability to creative self-realization, are observed.

Key words: investigative work, creative abilities, self-realization, the cognitive activity, criteria of creativity.

УДК 37.032.2-159

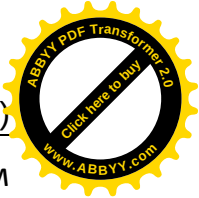
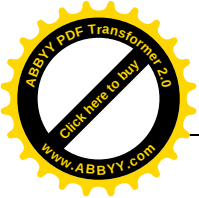
М. М. Шеремета, І. Д. Омері, О. Д. Мойсак

Київський університет імені Бориса Грінченка

ЗДОРОВ'ЯЗБЕРІГАЛЬНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ СТУДЕНТІВ-СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ТА АСПЕКТИ ЇЇ ФОРМУВАННЯ

У статті розкривається сутність понять «технологія», «здоров'язберігаючі освітні технології», характеризуються їх види. Розглядається проблема формування здоров'язберігальної компетентності студентів-соціальних педагогів у період навчання у вищому навчальному закладі та підкреслюється важливість формування ставлення до свого здоров'я як до необхідної умови успішного здійснення професійної діяльності.

Ключові слова: соціальна педагогіка, здоров'язберігальна компетентність, соціально-педагогічні технології, професійна діяльність, педагогічні умови.

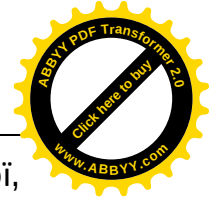
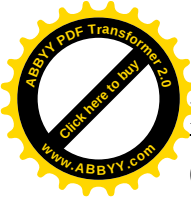


Постановка проблеми. Вищі навчальні заклади за своїм призначенням покликані забезпечити підготовку фахівців, які спроможні сформувати вмотивоване ставлення молодшої людини до процесу власного оздоровлення, віднайти такі методи впливу на особистість, що спрямовували б її до здоров'язберігальної компетентності у професійній діяльності.

Під здоров'язберіганням слід розуміти процес збереження і зміцнення здоров'я, направлений на перетворення інтелектуальної та емоційної сфер особистості студента, підвищення ціннісного ставлення до власного здоров'я і здоров'я інших на основі усвідомлення студентом особистої відповідальності за успішну професійну діяльність. Для розв'язання завдання з формування здоров'язберігальної компетентності у майбутніх соціальних педагогів вищих навчальних закладів необхідно розробити та впровадити здоров'язберігальні технології у навчально-виховний процес з урахуванням компонента здоров'язберігання студентів, що буде сприяти вдосконаленню їх професійної підготовки.

Аналіз актуальних досліджень. Нині значна увага науковців звернена на питання мотивації до необхідності ведення здорового способу життя як важливого чинника розвитку особистості, організації систематичної роботи з виховання у дітей навичок здорового способу життя з використанням багатого національного досвіду і стійких традицій українського народу та готовності педагогів до означеного виду діяльності. Різні аспекти здоров'язберігальної компетентності розкриваються у працях багатьох учених та практиків, які працюють у системі вищої освіти. Так, вплив соціального середовища на формування особистості студентів та взаємодію соціальних інститутів у формуванні здоров'язберігання відображено у працях С. Омельченка, Ю. Поліщука та ін.; важливе значення мають дисертаційні дослідження Д. Вороніна, Г. Капранової, С. Кириленка та ін., в яких розкриваються питання формування культури здоров'я та здорового способу життя учнівської молоді; у працях О. Вакуленка розкриті соціально-педагогічні аспекти формування здоров'язберігання.

Сучасні дослідження розглядають проблему здоров'язберігання з багатьох позицій. Так, у працях Н. Гундарова, В. Крюкова, О. Сахно, Л. Сущенко розглядаються філософські та соціальні аспекти здорового способу життя як основної умови збереження здоров'я людини. Істотним є вклад науковців у медико-біологічну сферу, де вищезазначену проблему розглядали М. Амосов, Г. Апанасенко, Н. Борисенко, А. Мартиненко. Психолого-педагогічний аспект привернув увагу О. Бондаренко,



О. Дубогай, М. Гончаренко, В. Горащука, М. Гриньової, О. Жабокрицької, С. Кириленко, С. Кондратюк, В. Оржеховської, С. Свириденко та інших.

У навчально-виховному процесі вищих навчальних закладів, під час формування у майбутніх соціальних педагогів здоров'язберігальної компетентності, багато науковців та практиків звертаються до технологій, які дають змогу науково обґрунтувати цю проблему з урахуванням низки її аспектів, що потребує здійснення інтегрального оцінювання ступеня розробленості цієї проблеми в науковій літературі. Так, В. Бобрицькою викладені методологічні та методичні основи формування здорового способу життя у майбутніх учителів, а також здоров'язберігальні технології в системі вищої педагогічної освіти; важливими є праці П. Гусака, Н. Зимівець, В. Петрович, які здійснюють опис теорії й технологій відповідального ставлення молоді до власного здоров'я.

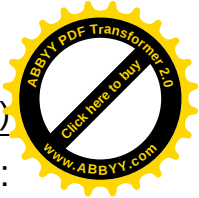
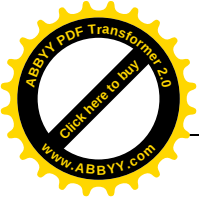
Мета статті – розкрити соціально-педагогічні технології формування здоров'язберігальної компетентності у майбутніх соціальних педагогів.

Виклад основного матеріалу. На наш погляд, пріоритетними мають бути технології, в яких студент опановує власний здоров'язберігальний потенціал, учиться активно його застосовувати. Формування компетентності, тобто здатності застосовувати знання та вміння в реальній життєвій ситуації, є однією з найбільш актуальних проблем сучасної освіти.

Дослідження розвитку і формування здоров'язберігальної компетентності фахівців у соціально-педагогічній теорії та практиці спрямовує нас до головного поняття дослідження «здоров'язберігальна компетентність».

Незважаючи на те, що науково-методична база для підготовки майбутніх соціальних працівників і соціальних педагогів існує, на практиці ми бачимо студентів та випускників цієї спеціальності, які ще недостатньо і не до кінця усвідомлюють значення власної духовності та етики спілкування, необхідності власного саморозвитку, самовдосконалення та здоров'язберігання як передумови успішної реалізації свого професійного і людського потенціалу.

Це потребує цілеспрямованого продовження у період підготовки у вищому педагогічному навчальному закладі. З цією метою у ВНЗ у навчальний план включено курс «Вступ до спеціальності», де розглядаються питання сфери професійної діяльності соціального педагога, специфіка професійної діяльності, професійний портрет соціального педагога, етапи професійного зростання.



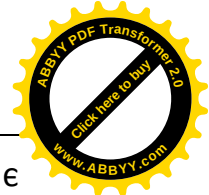
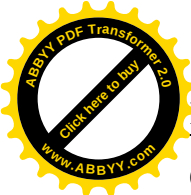
Так, Т. Веретено та О. Денисюк виділяють ключові компетентності: професійну, управлінсько-організаторську (менеджерську), комунікативну, особистісно-розвивальну, прогностичну, здоров'язберігальну [3, с. 102–103].

Усвідомленим є той факт, що саме здоровий спосіб життя є тим соціально-педагогічним підґрунтям, яке сприяє процесу соціального становлення особистості фахівця, полегшує цей процес і що сформованість здоров'язберігальної компетентності є передумовою всієї подальшої успішної та ефективної життєдіяльності як в особистому житті, так і в професійній діяльності.

В ієрархії чинників творчого потенціалу, кар'єрного росту, активної життєдіяльності і самореалізації соціального педагога важливе місце належить професійному здоров'ю. Професійне здоров'я соціального педагога позначається на результатах усієї професійної діяльності. Соціальний педагог з низьким рівнем професійного здоров'я не може забезпечити своїм клієнтам необхідний рівень уваги, індивідуальний підхід, створити ситуацію успіху. Він не може формувати культуру здоров'я, оскільки для цього необхідний особистий приклад. Неблагополуччя психологічного здоров'я, деформації особистості педагога, прояви синдрому емоційного згорання, педагогічних криз безпосередньо впливають на здоров'я клієнтів [6, с. 400].

Одним із важливих напрямів модернізації системи педагогічної освіти на сучасному етапі повинна стати підготовка майбутнього соціального педагога до збереження і зміцнення свого професійного здоров'я. У період навчання у вищому навчальному закладі важливо сформувати у майбутніх педагогів ставлення до свого здоров'я як до необхідної умови успішного здійснення професійної діяльності, сприяти усвідомленню студентами значимості професійного здоров'я для здоров'язберігаючої спрямованості педагогічної діяльності, визначенню майбутніми педагогами власної відповідальності і активної ролі у збереженні і зміцненні власного професійного здоров'я.

Здоров'язберігальна компетентність соціального педагога вимагає органічного єднання особистісних та професійних якостей, широкої освіченості в різноманітних сферах життєдіяльності. Тому у процесі формування здоров'язберігальної компетентності майбутнього соціального педагога важливими є такі дисципліни: анатомія, фізіологія, валеологія, психологія, педагогіка, соціальна педагогіка. Знання основ медицини будуть корисними для роботи соціального педагога в медико-



соціальних закладах. Здійснення соціальної допомоги передбачає попередній збір інформації, її системний аналіз, висування гіпотез, побудову моделей розвитку. Завдяки цьому відбувається якісне визначення проблеми в усій її повноті, планування фахівцем подальших дій, які мають зумовити зміни існуючого становища. При цьому соціальний педагог не зосереджується лише на індивіді, він вивчає соціальні аспекти проблеми, сприяє їх конструктивному розв'язанню. Водночас напрацювання соціальної роботи становить інтерес для представників інших спеціальностей і наукових дисциплін, бо вона вивчає реальні соціальні факти, конкретний практичний досвід. Сукупність цих фактів є основою наукового аналізу в межах різних дисциплін, який дає змогу виявити та науково осмислити тенденцію розвитку досліджуваних подій і процесів [7, с. 59].

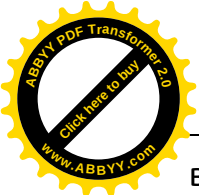
Формування здоров'язберігальної компетентності майбутнього соціального педагога повинно бути спрямоване на набуття і розвиток системи знань, умінь; професійно значущих рис і якостей особистості, оволодіння технологіями здоров'язбереження, які забезпечать можливість здійснювати ефективну педагогічну діяльність.

Поняття «технологія» в педагогіку прийшло з виробництва, де визначається як сукупність різних елементів, зокрема прийомів, операцій, дій, процесів та їхня послідовність, тобто це своєрідна майстерність людини. Таким чином, «технологія» виступає як алгоритм, за допомогою якого отримується запланований результат.

Аналізуючи поняття здоров'язберігаючої технології, В. Єфімова відзначає відсутність у спеціальній літературі його єдиного тлумачення [4, с. 134]. Так, Л. Тихомирова наголошує на тому, що дане поняття стосується не певного виду технологій здоров'язберігаючого змісту, а виступає якісною характеристикою технології, що застосовується в освітньому процесі.

Нарешті, значна кількість робіт вітчизняних і зарубіжних учених не тільки погоджується з тим, що «під здоров'язберігаючими освітніми технологіями треба розуміти всі педагогічні технології, які не шкодять здоров'ю студентів», а намагається виділити в їхньому складі певні здоров'яформуючі технології, оздоровчі технології, технології навчання здоров'я [5, с. 6–8]. Поняття «здоров'язберігаючі технології» об'єднує в собі всі напрями діяльності загальноосвітнього закладу щодо формування, збереження та зміцнення здоров'я студентів.

Під здоров'язберігаючими технологіями вчені пропонують розуміти: сприятливі умови навчання (відсутність стресових ситуацій, адекватність

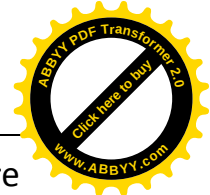
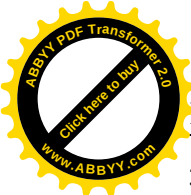


вимог, методик навчання та виховання); оптимальну організацію навчального процесу (відповідно до вікових, статевих, індивідуальних особливостей та гігієнічних норм); повноцінний та раціонально організований руховий режим. Така диференціація має певний сенс з погляду як теорії, так і практики організації навчально-виховного процесу. Тому розглядаємо насамперед цільові, а не змістові орієнтири здоров'язберігаючих технологій як засобу формування здоров'язберігаючої компетентності студента.

Сутність здоров'язберігаючих та здоров'яформуючих технологій постає в комплексній оцінці умов виховання і навчання, які дозволяють зберігати наявний стан студентів, формувати більш високий рівень їхнього здоров'я, навичок здорового способу життя, здійснювати моніторинг показників індивідуального розвитку, прогнозувати можливі зміни здоров'я і проводити відповідні психолого-педагогічні, корегувальні, реабілітаційні заходи з метою забезпечення успішності навчальної діяльності та її мінімальної фізіологічної «вартості», поліпшення якості життя суб'єктів освітнього середовища [1, с. 1–4].

Аналіз класифікацій існуючих здоров'язберігальних технологій дає можливість виокремити такі типи (за О. Ващенко) [2, с. 1–6]:

- здоров'язберігаючі – технології, що створюють безпечні умови для перебування, навчання і праці в школі та ті, що вирішують завдання раціональної організації виховного процесу (з урахуванням вікових, статевих, індивідуальних особливостей та гігієнічних норм), забезпечують відповідність навчального та фізичного навантажень можливостям дитини;
- оздоровчі – технології, спрямовані на вирішення завдань зміцнення фізичного здоров'я учнів, підвищення потенціалу (ресурсів) здоров'я: фізична підготовка, фізіотерапія, ароматерапія, загартовування, гімнастика, масаж, фітотерапія, музична терапія;
- технології навчання здоров'ю – гігієнічне навчання, формування життєвих навичок (керування емоціями, вирішення конфліктів), профілактика травматизму та зловживання психоактивними речовинами, статеве виховання. Ці технології реалізуються завдяки включенню відповідних тем до предметів загально-навчального циклу, введення до варіативної частини навчального плану нових предметів, організації факультативного навчання та додаткової освіти;
- виховання культури здоров'я – виховання в учнів особистісних якостей, які сприяють збереженню та зміцненню здоров'я, формуванню уявлень про здоров'я як цінність, посиленню мотивації до ведення



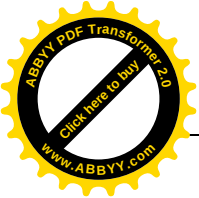
здорового способу життя, підвищенню відповідальності за особисте здоров'я, здоров'я родини.

Тобто, незалежно від педагогічних технологій, що застосовуються в навчальному процесі вищого навчального закладу під час підготовки майбутніх соціальних педагогів, вони повинні містити елементи здоров'язберігаючих технологій.

Висновки. Отже, основою соціально-педагогічних технологій формування здоров'язберігальної компетентності у майбутніх соціальних педагогів ми вважаємо забезпечення умов для фізичного, психічного, соціального та духовного комфорту (відповідно до основних складових здоров'я). Здоров'язберігальні технології, з одного боку, формують уявлення про належні, природовідповідні характеристики життєорганізації людини, а з іншого – сприяють збереженню і зміцненню здоров'я суб'єктів освітнього процесу, їх продуктивній навчально-виховній взаємодії, заснованій на науковій організації праці та культурі здорового способу життя. Ця мета безпосередньо впливає з основної мети освіти загалом: навчити студента мислити, працювати, сформувати стійкі якості самоактуалізованої творчої особистості, підготувати його до подальшого професійного життя.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бойченко Т. Валеологія – мистецтво бути здоровим / Т. Бойченко // Здоров'я та фізична культура. – 2005. – № 2. – С. 1-4.
2. Ващенко О. Готовність вчителя до використання здоров'язберігаючих технологій у навчально-виховному процесі / О. Ващенко, С. Свириденко // Здоров'я та фізична культура. – 2006. – № 8. – С. 1-6.
3. Веретено Т. Г. Вступ до спеціальності: соціальна педагогіка. Модуль 2 : навч. посіб. / Т. Г. Веретено, О. М. Денисюк. – К. : Київськ. ун-т імені Бориса Грінченка, 2011. – 124 с.
4. Єфімова В. М. Інструментальна складова здоров'язбережувальних технологій у професійній підготовці майбутніх учителів / В. М. Єфімова // Валеологія: сучасний стан, напрямки та перспективи розвитку / Матеріали VШ Міжнар. наук.-практ. конфер., квітень 2010 р. : У 3-х т. / За ред. М. С. Гончаренко. – Харків, 2010. – Т. I. – С. 132-139.
5. Здоров'язберігаючі технології в навчальному закладі / упоряд. О. Колонькова, О. Литовченко. – К. : Шк. світ, 2009. – 128 с.
6. Мешко Г. М. Формування стратегії збереження професійного здоров'я майбутніх педагогів / Г. М. Мешко // Соціально-педагогічні аспекти сприяння здоров'ю учнівської та студентської молоді : Матер. III Міжнар. соц-педагог. конфер., (м. Луцьк, жовтень 2008 року). – Луцьк, 2008. – С. 399-405.
7. Шептенко П. А. Методика и технология работы социального педагога / П. А. Шептенко, Г. А. Воронина. – М. : Академия, 2001. – 208 с.



РЕЗЮМЕ

М. Н. Шеремета, И. Д. Омери, А. Д. Мойсак. Компетентность студентов-социальных педагогов и аспекты ее формирования.

В статье раскрывается сущность понятий «технология», «здоровьесохраняющие образовательные технологии». Рассматривается проблема формирования здоровьесохраняющей компетентности социальных педагогов в период обучения в высшем учебном заведении и подчеркивается важность формирования отношения студентов к своему здоровью как к необходимому условию успешной профессиональной деятельности.

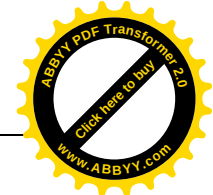
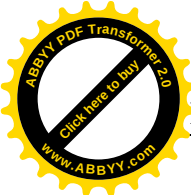
Ключевые слова: социальная педагогика, здоровьесохраняющая компетентность, социально-педагогические технологии, профессиональная деятельность, педагогические условия.

SUMMARY

O. Sheremeta, I. Omeri, O. Moisak. Competence of social teachers and aspects of her forming.

In the article is opened the essence of notions «technology», «healthpreserving educational technologies». It is considered a problem of healthpreserving competence's formation of social teachers in the period of learning in the higher school and importance of forming of student's attitude to their health as to necessary condition of successful professional activity.

Key words: social pedagogy, of healthpreserving competence, social pedagogical technologies, professional activity, pedagogical condition.



РОЗДІЛ V. УПРАВЛІННЯ ІННОВАЦІЙНИМ РОЗВИТКОМ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ

УДК 378:51:001

Т. И. Апанович

Таврический национальный университет
им. В. И. Вернадского

ОСОБЕННОСТИ ТЕСТОВОГО КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ «ТУРИЗМ» ПО КУРСУ «ВЫСШАЯ МАТЕМАТИКА» В УСЛОВИЯХ КРЕДИТНО-МОДУЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ

В статье рассматриваются особенности контроля учебной работы студентов направления подготовки «туризм» в условиях кредитно-модульной системы организации учебного процесса. Для более объективного и оперативного получения результата об уровне усвоения учебного материала по курсу «Высшая математика» разработана тестовая форма контроля.

Ключевые слова: кредитно-модульная система обучения, тестовая форма контроля, учебный процесс и работа, уровень усвоения материала, высшая математика.

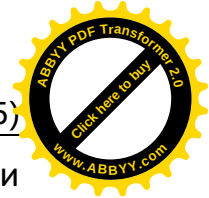
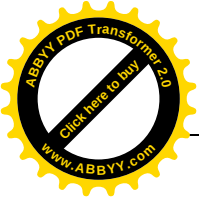
Постановка проблемы. Участие украинской высшей школы в Европейском пространстве высшего образования, предполагаемое Болонским процессом, означает необходимость внесения в сложившуюся систему высшего образования значительных перемен. Одной из них должна стать перестройка учебного процесса в высшей школе под европейские стандарты [4].

Кредитно-модульная система (КМС) организации учебного процесса – это модель организации учебного процесса, которая основывается на объединении модульных технологий обучения и зачетных кредитов или зачетных образовательных единиц.

КМС способствует равномерной и более осмысленной учебной деятельности, позволяет эффективно сочетать как аудиторную (лекции, практические занятия, консультации и т.д.) так и самостоятельную (индивидуальную) работы студентов в течение всего учебного года.

При кредитно-модульной системе обучения результаты учебной работы студентов должны постоянно фиксироваться преподавателем с целью

- *для преподавателя:* своевременно выявлять и устранять пробелы, связанные с изучением той или иной темы;
- *для студентов:* накопления рейтинговых баллов, тем самым существенно повышается мотивация обучения, заинтересованность к обучению, активизируется участие в учебном процессе.



В связи с этим актуальна проблема оценивания, проверки и контроля знаний, умений и навыков студентов. В рамках традиционной системы обучения осуществляют регулярную проверку знаний каждого обучающегося достаточно тяжело, точнее сказать, невозможно из-за нехватки времени. Тестовая система позволяет это сделать.

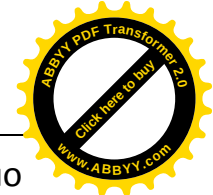
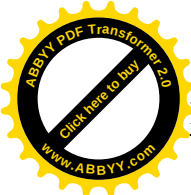
Переход от традиционных форм контроля (письменные контрольные работы, устный опрос и т.д.) и оценивания знаний к компьютерному тестированию отвечает закону Украины «Про Основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007-2015 роки» от 09.01.2007 № 537-V» [2, с. 102].

Анализ актуальных исследований. Разработкой и внедрением в учебный процесс тестовых технологий занимались В. С. Аванесов, Е. М. Ахметханова, В. П. Беспалько, В. Г. Власов, А. В. Власов, А. В. Спиваковский и др. По мнению ученых, по сравнению с традиционными формами контроля знаний тестирование имеет следующие преимущества:

- объективность в оценке;
- быстрое получение результатов тестирования;
- преподаватель освобождается от проверки письменных работ;
- полнота охвата материала;
- тестовые задания развивают мышление обучаемых, так как от них требуется не только выбрать правильный ответ, но и серьезно проанализировать его;
- тестовый контроль позволяет также определить, насколько усвоен каждый вопрос изученной темы, и внести коррективы в учебный процесс;
- тестирование на компьютере интереснее по сравнению с традиционными формами опроса, что создает положительную мотивацию студентов к учебе.

Но отмечая достоинства, не следует забывать о недостатках применения тестового контроля. Основные недостатки – это относительная трудность создания хорошего теста, проверенного эмпирически, имеющего устойчивые коэффициенты валидности и надежности; отсутствие диалога «студент» – «преподаватель»; преподаватель не видит алгоритма решения задач; мыслительная деятельность обучаемого и результат может быть только вероятностным.

Цель статьи – разработать систему тестирования по дисциплине «Высшая математика» для студентов направления подготовки «Туризм». Каждое тестовое задание имеет своей целью проверку степени выполнения требований по трём направлениям: иметь представление; знать, уметь, использовать; владеть навыками.



Изложение основного материала. Целью разработки тестов по дисциплине «Высшая математика» для студентов направления подготовки «Туризм» является обеспечение оперативной обратной связи, позволяющей преподавателю регулировать учебный процесс для обеспечения более полного и глубокого усвоения учебного материала. Узнать степень подготовки студентов к занятию, развить у учащихся сообразительность, быстроту мышления.

Тестовую форму контроля можно использовать во время входного (рубежного), промежуточного и итогового контролей, при организации самостоятельной работы студентов в режиме самоконтроля, самопроверки при повторении учебного материала, при дистанционном обучении.

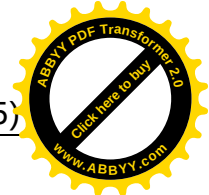
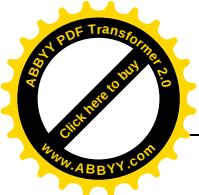
Отметим, что контроль знаний студентов следует проводить не только используя тестовые технологии, а также в ходе повседневной учебной работы, в пределах обычных организационных форм занятий. Параллельно с проведением тестов полезно использовать традиционные методы контроля знаний студентов – самостоятельные и диагностические работы, устные опросы.

Специфика высшей математики как учебной дисциплины, а также специфика методов преподавания и оценивания результатов обучения накладывают ряд ограничений на использование компьютерного тестового контроля. В основном это ограничения связанные с трудностями ввода и вывода символьной информации.

Начальный этап организации компьютерного тестирования заключается в разработке методики проведения компьютерного тестирования и предполагает большую методическую работу, заключающуюся, главным образом, в формировании содержания тестовых заданий, в распределении их по типам и уровню сложности, а также в создании программного варианта теста. Содержание и постановка вопросов должны обеспечивать валидность и надежность тестовых заданий и всего теста в целом. Кроме того, необходимо учитывать возможности программной оболочки, которая позволяет решить поставленную задачу лишь в определенной мере.

При составлении тестов по курсу «Высшая математика» для студентов направления подготовки «Туризм» мы опирались на следующие требования к тестам:

- надежность;
- валидность (или адекватность целям проверки);
- определенность;
- простота;



- однозначность;
- равнотрудность.

Учебный материал для тестов отбирался и формировался согласно содержанию рабочих планов по курсу «Высшая математика» для студентов направления подготовки «Туризм». Учебная программа делилась на разделы (блоки), на основании чего составлялся перечень тестов, который охватывал все темы разделов программы (а также темы, которые были отнесены к самостоятельному изучению); далее на основе этого перечня формировались пакеты тестовых заданий.

Курс «Высшей математики» для студентов направления подготовки «Туризм» ТНУ им. Вернадского изучается в течение одного семестра (72 ауд. часа). Поэтому пакет тестовых заданий разбивается на несколько основных блоков, которые включают в себя следующие разделы: «Элементы линейной алгебры», «Элементы аналитической геометрии», «Векторная алгебра», «Аналитическая геометрия в пространстве», «Введение в анализ и дифференциальное исчисление», «Интегральное исчисление», «Дифференциальные уравнения».

Специфика дисциплины потребовала формирования теоретических вопросов и практических заданий в тестовые задания четырех основных типов:

- **Тип А (закрытый однозначный)** – это тип тестовых заданий с выбором единственно правильного ответа из нескольких предложенных вариантов.

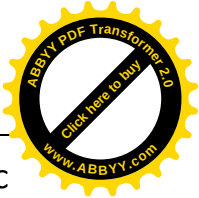
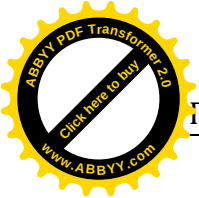
Пример 1.

Вопрос 6	
Указать значение m , если $\begin{vmatrix} -7 & -9 \\ m & 1 \end{vmatrix} = -79$	
Ответ 1	9
Ответ 2	2
Ответ 3	-8
Ответ 4	7
Ответ 5	-7
Номер правильного ответа	

- **Тип В (открытый однозначный)** – это тип тестовых заданий с вводом единственного правильного ответа.

Пример 2.

Вопрос 8
Вычислить площадь фигуры, ограниченной линиями: $y = 4 \cos x, \quad y = \sin x, \quad x = \frac{\pi}{2}, \quad x = \pi.$
Ответ:



• **Тип С (закрытый многозначный)** – тип тестовых заданий с множественным выбором ответов. В этом случае в отличие от заданий типа А, предлагается выбрать все правильные ответы из нескольких данных. При этом не исключено, что правильный ответ может быть единственным.

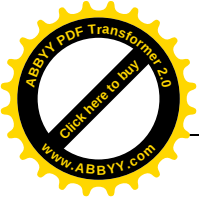
Пример 3.

Вопрос 59	
Какое из утверждений ложное?	
Ответ 1	$\cos \varphi = \frac{m_1 m_2 + n_1 n_2 + l_1 l_2}{\sqrt{m_1^2 + n_1^2 + l_1^2} \cdot \sqrt{m_2^2 + n_2^2 + l_2^2}}$ – угол между двумя прямыми $L_1: \frac{x-x_1}{m_1} = \frac{y-y_1}{n_1} = \frac{z-z_1}{l_1}$ и $L_2: \frac{x-x_2}{m_2} = \frac{y-y_2}{n_2} = \frac{z-z_2}{l_2}$.
Ответ 2	$Ax + By + Cz + D = 1$ – общее уравнение плоскости.
Ответ 3	$m_1 m_2 + n_1 n_2 + l_1 l_2 = 1$ – условие, при котором две прямые $L_1: \frac{x-x_1}{m_1} = \frac{y-y_1}{n_1} = \frac{z-z_1}{l_1}$ и $L_2: \frac{x-x_2}{m_2} = \frac{y-y_2}{n_2} = \frac{z-z_2}{l_2}$ перпендикулярны.
Ответ 4	$d = \frac{ Ax_0 + By_0 + Cz_0 + D }{\sqrt{A^2 + B^2 + C^2}}$ – расстояние от точки $M(x_0; y_0; z_0)$ до плоскости $Ax + By + Cz + D = 0$.
Ответ 5	$\frac{x-x_1}{x_2-x_1} = \frac{y-y_1}{y_2-y_1} = \frac{z-z_1}{z_2-z_1}$ – уравнения прямой, проходящей через две данные точки $M_1(x_1; y_1; z_1)$ и $M_2(x_2; y_2; z_2)$.
Номер правильного ответа	

• **Тип D (вопрос на соответствие)** – тип тестовых вопросов с подбором пар соответствия элементов двух представленных множеств.

Пример 4.

Вопрос 17	
Установите соответствие между выражениями (1-4) и их значениями А-Д	
Выражение	Значение выражения
1. $\begin{vmatrix} -3 & 5 \\ 2 & 0 \end{vmatrix}$	А $\frac{14}{3}$
2. $\lim_{x \rightarrow -1} \frac{x^2 - 4x - 5}{x^2 - 2x - 3}$	Б -10
3. Производная функции $y = \sin 5x$ в точке $x_0 = 0$	В $\frac{3}{2}$
4. $\int_1^4 \sqrt{x} dx$	Г 0
	Д 1



	А	Б	В	Г	Д
1.					
2.					
3.					
4.					

При подведении итогов, составления таблицы результатов усвоения студентами изученных тем мы опирались на показатели качества тестов (надежность и валидность) и нормирование (проверка тестовых работ, система оценивания, тестовые нормы), предложенные А. Н. Майоровым [3].

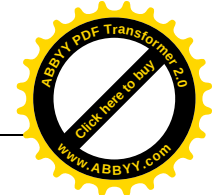
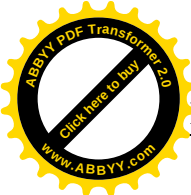
Всеобъемлемость тестовых заданий стимулирует студентов к систематической самостоятельной работе с целью достижения высоких результатов, а у преподавателя появляется дополнительная оперативная информация об уровне знаний обучающихся, что дает ему возможность управлять познавательной деятельностью каждого студента и повышать качество обучения.

Выводы. Таким образом, применение тестового контроля, в сочетании с новыми образовательными технологиями позволяет обеспечить кардинальное улучшение учебного процесса за счёт активизации обучающей, контролирующей, организующей, диагностирующей, воспитательной и мотивирующей функции таких заданий. Задания в тестовой форме, сочетаемые с модульным принципом организации учебного процесса, обеспечивают высокий уровень усвоения учебного материала, последовательность и прочность его изучения.

В дальнейшем предполагается разработать методику организации контроля внеаудиторной самостоятельной работы студентов направления подготовки «Туризм» в процессе изучения курса «Высшая математика» в условиях кредитно-модульной системы обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аванесов В. С. Форма тестовых заданий : [учеб. пособ.] / В. С. Аванесов. – [2-е изд.]. – М. : Центр тестирования, 2005. – 155 с.
2. Закон України «Про Основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007-2015 роки» № 537-V від 09.01.2007 // Відомості Верховної Ради України. – 2007. – № 12. – С. 102.
3. Майоров А. Н. Теория и практика создания тестов для системы образования (Как выбирать, создавать и использовать тесты для целей образования) / А. Н. Майоров. – М. : Интеллект-центр, 2002. – 296 с.
4. Наказ МОН України «Про впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу» від 30.12.2005 № 774 [Електронний ресурс] – Режим доступу : http://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/3177/



РЕЗЮМЕ

Т. І. Апанович. Особливості тестового контролю знань студентів напряму підготовки «Туризм» з курсу «Вища математика» в умовах кредитно-модульної систем навчання.

У статті розглядаються особливості контролю навчальної роботи студентів напряму підготовки «туризм» в умовах кредитно-модульної системи організації навчального процесу. Для більш об'єктивного та оперативного отримання результату про рівень засвоєння навчального матеріалу з курсу «Вища математика» розроблена тестова форма контролю.

Ключевые слова: кредитно-модульна система навчання, тестова форма контролю, навчальний процес та робота, рівень засвоєння матеріалу, вища математика.

SUMMARY

T. Apanovich. Peculiarities of controlling the education of students specializing in «Tourism» conditions of credit-modular system of education organization.

The article overviews the peculiarities of controlling the education of students specializing in «Tourism» conditions of credit-modular system of education organization. To make the evaluation of students progress during the course of «Advanced Mathematics» more objective and quick we have worked out the method of testing.

Key words: Credit-modular system of education, method of testing, the education of students, evaluation of students progress during, advanced mathematics.

УДК 378.147+784.3

Л. А. Бондар

Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ
Криворізького національного університету

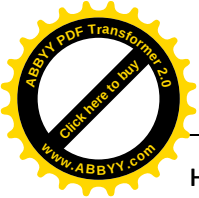
МЕТОДИЧНА РОЗРОБКА ПРАКТИЧНИХ ЗАВДАНЬ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ

У статті розглядається проблема якості інформаційно-методичного забезпечення самостійної роботи студентів-філологів та подається методична розробка практичних завдань з англійської мови, що спрямовані на вибір лексичної одиниці, словотворення, пояснення, знайдення відповідників, переклад, які дадуть змогу поринути у світ іншої культури, збагатити свої знання, навчити майбутніх учителів самостійно працювати з матеріалом, подолати мовний бар'єр тощо.

Ключові слова: інформаційно-методичне забезпечення, самостійна робота, практичні завдання, проблема якості, методична розробка.

Постановка проблеми. Невпинне зростання обсягу знань у сучасному суспільстві вимагає від кожної людини самостійності у всіх сферах її життєдіяльності. Пріоритетом вищої освіти у світовому, європейському, національному просторі є формування нової генерації фахівців, здатних учитися впродовж усього життя, готових до постійного самовдосконалення, самостворення, самореалізації.

Проблема підготовки майбутніх спеціалістів до самозростання та самоосвітньої діяльності актуальна, для її вирішення необхідно вдосконалювати систему навчально-методичної діяльності. Навчальний час, відведений для самостійної роботи студента, визначається



навчальним планом і знаходиться в межах від 1/3 до 2/3 від загального обсягу дисциплін [3, с. 63–64].

Аналіз актуальних досліджень. У теорії та практиці вищої школи накопичено значний досвід, що став основою для розроблення теоретико-методологічних засад професійної підготовки фахівців (І. Зязюн, В. Кремень, М. Князян, В. Кушнір, В. Луговий, В. Майборода, М. Васильєва). Дослідження навчально-методичної діяльності розкрито у наукових розвідках як вітчизняних, так і зарубіжних учених (В. Буряк, В. Козаков, І. Репко, О. Хорошайло).

Сучасний етап організації навчально-методичного процесу у вищих навчальних закладах, формування у майбутніх фахівців професійних компетенцій не відповідає європейським і світовим стандартам, а тому почати, на нашу думку, потрібно з практичних завдань і конкретних вправ.

Ураховуючи цілі навчальної теми, конкретизувавши вимоги до знань, умінь і навичок, які потрібно сформувати в студентів у процесі реалізації самостійної навчально-пізнавальної діяльності, ураховуючи вимоги організації СРС, ми розробили систему завдань різних рівнів складності. Складаючи систему завдань для СРС, ми врахували необхідність актуалізації мотивів навчальної діяльності студентів та трансформації характеру цих мотивів від пізнавального й наукового до професійного.

Практичні завдання призначені для студентів гуманітарних спеціальностей вищих навчальних закладів і укладений відповідно до програми з дисципліни «Іноземна мова за професійним спрямуванням».

Завдання зорієнтовані на розвиток у студентів навичок читання й перекладу фахових, англомовних текстів, добраних з оригінальної літератури.

Мета статті – подати методичну розробку практичних завдань з англійської мови.

Запропонована система вправ ставить за мету: 1) навчити студентів об'єднувати засвоєні раніше знання (чому сприяють текстові завдання до кожного тексту); 2) будувати висловлювання понадфразового рівня; 3) створювати монологічні висловлювання текстового рівня; 4) формувати навички та вміння мовлення.

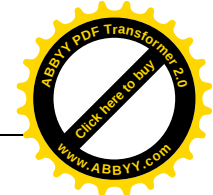
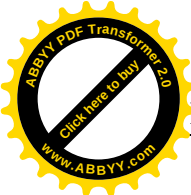
Основними типами лексичних вправ є вправи на вибір лексичної одиниці, словотворення, пояснення, знайдення відповідників, переклад тощо.

Виклад основного матеріалу. Зразки практичних завдань:

Lesson I.

I. Read and translate the text «A RETRIEVED REFORMATION» [1, с. 7–30].

II. a) Read the following words and word-combinations and give their Ukrainian equivalents:



- | | |
|-------------------------------------|--|
| – a dress with long sleeves; | – neat and tidy; |
| – the right to trial by jury; | – search for a clue; |
| – a bullet-proof vest; | – cigarette ash; |
| – yellow rose buds; | – a noted British scientist; |
| – a door with stained glass panels; | – a profitable business; |
| – the sound of a dentist's drill; | – the solid stone walls of the church. |

II. b) Translate the following words and word-combinations into English and find sentences where they are used:

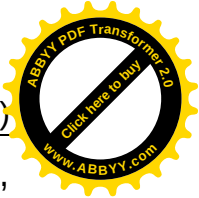
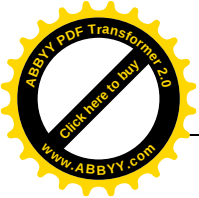
- | | |
|-----------------------|---------------------------------------|
| – державний кордон; | – збиратися продати майно; |
| – свердли́ти дірку; | – небезпека зведення старих рахунків; |
| – монета в 10 центів; | – екіпаж; |
| – міфічний птах; | – центр міста. |

III. Translate the following sentences into Ukrainian using the equivalents from the text:

1. Many people in the crowd (зомлівати) in the heat.
2. The jury found him (винуватий) of murdering three people.
3. Sue whistled (м'яко) to herself.
4. Do not (підрізати гілки) fruit trees when they are in bud.
5. I put on my coat and wound a scarf round my (шия).
6. He was jailed for 12 months for (нічна крадіжка зі зломом).
7. The authorities had recently (звільнити) two political prisoners.
8. His hair was pulled back into a (охайний) ponytail.
9. We sent a reporter to investigate the (чутки).

IV. Choose the right word from the brackets according to the text:

1. A (man, jailer, guard) came into the prison shoe-shop where Jimmy Valentine was working busily, and took him to the front office.
2. He had spent nearly (ten, six, three) months of a four-year sentence.
3. At a quarter past seven on the (last, future, next morning) Jimmy stood in the warden's office.
4. The clerk handed him a (busroad, carroad, railroad) ticket and the five dollar bill.
5. Mr. James Valentine was walking in the sunshine paying no attention to the songs of the birds, the (grey, yellow, green) trees, and the smell of the flowers.
6. There on the (table, chair, floor) was still Ben Price's collar-button that had been torn from the detective's shirt during the arrest.
7. It had cost him over nine hundred dollars to make all those drills, punches, braces and bits, jimmies, clamps, and augers of the (fashion, old, latest) designs.



8. He was now well-dressed, and carried his dusted and cleaned (bag, phone, suitcase) in his hand.

9. It was a neat job with no clue to the (author, thief, judge).

V. Think of the words that fit definitions below. All the required words are in the text

1. a group of people, usually 12, who judge a court case _____
2. a flat piece of wood, glass, or other material that forms part of something such as a door or wall _____
3. a tool for making a hole in something _____
4. to make your body, or a part of it, stiff and strong in order to do something that needs a lot of physical effort _____
5. a part of a tool used especially in the past for making holes in things _____.
6. a long narrow piece of metal that is used to break a lock or force open a window or door _____
7. a tool used for holding or fastening two things together firmly
8. a tool used for making holes in wood or in the ground _____
9. the crime of entering a building illegally in order to steal things _____

VI. Some of the following sentences are true, some are false. If the sentence isn't true correct it to be true:

1. After breakfast all the family went downtown together – Mr Adams, Annabel, Jimmy, and Annabel's married sister with her two little sons, aged five and nine.

2. Annabel, whose heart was full of happiness and lively youth, put on Jimmy's hat, and picked up the stone.

3. The vault was a large one but it had a new patented door.

4. While they were busy watching TV and the vault Ben Price came in and was looking between the railings.

5. Agatha's mother beat the door of the vault with her hands.

6. In a minute Jimmy was drilling the iron door.

7. In eight minutes – breaking his own record – he threw back the bolts and opened the door.

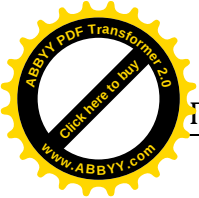
8. Agatha was not saved.

9. At the door a big man lay in his way.

VII. Divide the text into several logical parts, give a heading to each of them. Give a short SUMMARY of the story.

Lesson II.

I. Read and translate the text «ONE THOUSAND DOLLARS» [1, c. 30-53]



II. a) Read the following words and word-combinations and give their Ukrainian equivalents:

- | | |
|---------------------------|--|
| – make a will; | – a pearl necklace; |
| – use an approach; | – idle curiosity; |
| – sigh wearily; | – public expenditure; |
| – the bacillus; | – with shoulders bowed; |
| – heir to the throne; | – assure someone of something in chorus; |
| – frown on someone; | – current account. |
| – rubbing the magic lamp; | |

II. b) Translate the following words and word-combinations into English and find sentences where they are used:

- | | |
|---|--------------------------------|
| – відкрити рахунок; | – через допитливість; |
| – згідно заповіту; | – витрати на щось; |
| – зітхати стомлено; | – доступний для використання; |
| – нахмуритися через щось; | – бути в розпорядженні когось; |
| – стерти щось; | – гарне намисто. |
| – запевнити когось у чомусь неприємні запахи; | |

III. Translate the following sentences into Ukrainian using the equivalents from the text:

1. I really (повинен) make a will, just in case something happens.
2. I can't think of his name – can you (нагадувати) me?
3. Taming wild (тварини) requires a great deal of patience.
4. Technical specifications are included in (додаток) to Chapter 9.
5. There was only pound 50 in his bank (рахунок).
6. We need a fresh approach to sports in (освіта).
7. Jan (зітхати) heavily and shook her head.
8. The house shook and the doors and windows (тріщати).
9. A (відповідний) procedure for complaints should be established.

IV. Choose the right word from the brackets according to the text:

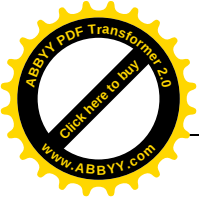
1. Miss Lotta Lauriere was assisting Nature with a (money, powder puff, snow) almost ready for her call at a crowded matinee, when her dresser mentioned the name of Mr. Gillian.

2. What do you (talk, speak, say) to a little thing in the pendant line?

3. (Twenty-two, thirteen, nine) hundred dollars it cost at Tiffany's.

4. A (deaf, dumb, blind) man sat upon a stool on the sidewalk selling pencils.

5. Lawyer Tolman looked at him hostilely and inquiringly through his gold-rimmed (glasses, binoculars, watches).



6. He gave the driver the address of his late uncle's (house, flat, home).
7. 'I suppose you know that I (hate, adore, love) you.'
8. She gave him some paper and a (pen, pencil, eraser) and then went back to her secretaire.

V. Think of the words that fit definitions below. All the required words are in the text

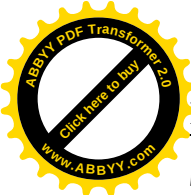
1. a legal document that explains what you want to happen to your money and possessions after you die _____
2. to tell someone again about an event from the past or about a fact that they used to know _____
3. to need someone or something _____
4. to attract and keep someone's interest or attention _____
5. a particular way of thinking about or dealing with something _____
6. to breathe out slowly making a long soft sound, especially because you are disappointed, tired, annoyed, or relaxed _____
7. if something rattles, it makes short sharp knocking sounds as it moves or shakes _____
8. a microorganism _____
9. a type of bacteria with a long straight shape, some of which cause diseases _____

VI. Some of the following sentences are true, some are false. If the sentence isn't true correct it to be true:

1. Nine blocks down Broadway Gillian poked up the trap with his cane and got out.
2. A blind man sat upon a stool on the sidewalk selling pens.
3. He drew a big book from his coat-pocket and held it out.
4. Lawyer Tolman looked at him hostilely and inquiringly through his gold-rimmed glasses.
5. Miss Hayden was writing compositions in the library.
6. Gillian made out his account of his expenditure of the thousand dollars in these words: 'Go away'.
7. They took out a big envelope sealed with stamp.
8. Gillian tore the account and dropped it into his pocket.
9. Tolman and Sharp shook their heads cheerfully at each other when Gillian left, for they heard him whistling gaily in the hallway as he waited for the elevator.

VII. Divide the text into several logical parts, give a heading to each of them. Give a short SUMMARY of the story.

Висновки. Ці завдання дадуть змогу поринути у світ іншої культури, збагатити свої знання, навчити майбутніх учителів самостійно працювати з



матеріалом, подолати мовний бар'єр, розвивати творчі здібності студентів, активізувати їх розумову діяльність, пам'ять, нешаблонне мислення. Впровадження в навчально-виховний процес ВНЗ подібних вправ і завдань для самостійної роботи студентів позитивно впливатиме на формування світогляду, розвиток творчих здібностей і навичок самостійного наукового пізнання, самоосвіти і самореалізації особистості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Доценко І. В. О. Генрі. Вибрані твори : посібник для студентів та викладачів вищих навчальних закладів / І. В. Доценко, О. В. Євчук. – Вінниця : НОВА КНИГА, 2005. – 176 с.
2. Козаков В. Самостійна робота студентів та її інформаційно-методичне забезпечення : навч. посібник / В. Козаков. – К. : Вища школа, 1990. – 248 с.
3. Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу. Документи і матеріали. Травень – грудень 2004 р. – Ч. 2 / упор. : Степко М. Ф., Болюбаш Я. Я., Шинкарук В. Д., Грубінко В. В., Бабин І. І. – Тернопіль : Вид-во ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2004. – 202 с.
4. Педагогика и психология высшей школы. – Ростов-н-Д : Феникс, 1998. – С. 102–103. – (Серия : «Учебники. Учебные пособия»).
5. Сисоева С. О. Освіта і особистість у швидкозмінному світі // Педагогіка і психологія професійної освіти : результати досліджень і перспективи : зб. наук. пр. / за ред І. А Зязюна та Н. Г. Ничкало. – К. : Вища школа, 2003. – С. 39-50.
6. Ялинский А. Е. Элитное образование и современные технологии обучения / А. Е. Ялинский // Высшее образование сегодня. – 2002. – № 6. – С. 20–22.
7. Harmer J. How to Teach English / J. Harmer. – London : Longman, 1998.

РЕЗЮМЕ

Л. А. Бондар. Методическая разработка практический заданий по английскому языку для самостоятельной работы студентов-филологов.

В статье рассматривается проблема качества информационно-методического обеспечения самостоятельной работы студентов-филологов и подается методическая разработка практических задач по английскому языку, которые направлены на выбор лексических единиц, словообразования, объяснения, определения соответствий, перевод, которые дадут возможность вникнуть в мир другой культуры, обогатить свои знания, научить будущих учителей самостоятельно работать с материалом, преодолеть языковой барьер.

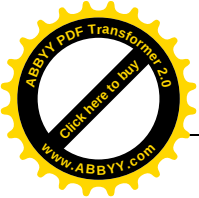
Ключевые слова: информационно-методическое обеспечение, самостоятельная работа, практические задания, проблема качества, методическая разработка.

SUMMARY

L. Bondar. Methodical practical tasks for english from considers the problem of students` independent work.

In the article it is considered a problem of quality of informational methodological providing of independent work of students philologists and given a methodical working of English language's practical tasks which are directed on lexical unit's choice, wordbuilding, explanation, determination of conformity, translation which will give the opportunity to drop into a piece of another culture, enrich their knowledge, to teach future teachers to work independently with the material, overcome language's barrier.

Key words: informational and methodological providing, independent work, practical tasks, a m of quality, methodological working.



Л. О. Демінська

Донецький державний інститут здоров'я,
фізичного виховання і спорту

ТЕХНОЛОГІЧНА МОДЕЛЬ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ НА ЗАСАДАХ АКСІОЛОГІЇ

У статті розглядається актуальність гуманізації і аксіологізації системи освіти, обґрунтовується необхідність розробки технологічної моделі професійно-педагогічної підготовки майбутніх вчителів фізичного виховання на засадах аксіології. Розроблена технологічна модель вказує на основні напрями формування аксіологічної компетентності майбутнього вчителя фізичного виховання.

Ключові слова: модель, професійно-педагогічна підготовка, аксіологічна компетентність, технологічна модель, майбутній вчитель фізичного виховання.

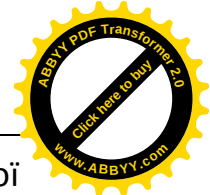
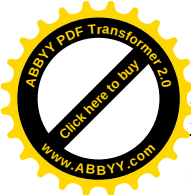
Постановка проблеми. Провідною сучасною тенденцією розвитку професійної освіти є аксіологізація. Як стверджує Г. А. Мелекесов, аксіологізація – спосіб реалізації аксіологічного підходу в освіті, який оформився як провідний методологічний підхід в педагогічній науці. Аксіологізація – компонент гуманізації освіти, оскільки в теорії і в реальній практиці вона визначає склад та ієрархію гуманістичних цінностей освіти, системоутворювальних елементів у яких людина виступає як головна цінність.

Професійно-педагогічна підготовка майбутнього вчителя фізичного виховання на засадах аксіології потребує розробки та формування аксіологічної компетентності вчителя. Аксіологічна компетентність спрямована на аксіологічний підхід у професійній діяльності вчителя, який повинен свої знання та педагогічний досвід використовувати для збереження та розвитку здоров'я та особистості учня, як вищої цінності педагогічного процесу.

На думку В. В. Ягупова, у педагогіці гуманізація освіти полягає в утвердженні особистості учня як найвищої соціальної цінності, у найповнішому розкритті її здібностей та задоволенні різноманітних освітніх потреб, забезпеченні пріоритетності загальнолюдських і громадянських цінностей, гармонії стосунків учня і оточення на основі засвоєння широкого кола гуманітарних знань, сприянні його практичної реалізації та самореалізації [7].

Процес формування аксіологічної компетентності майбутнього вчителя фізичного виховання потребує створення технологічної моделі, яка необхідна для організації педагогічних умов формування професійних знань, умінь та особистих якостей вчителя.

Аналіз актуальних досліджень. Технологічна модель професійно-педагогічної підготовки була створена на засадах наукових досліджень



вчених та практиків, які розглядали питання щодо змісту професійної підготовки майбутніх вчителів фізичного виховання.

Актуальність та важливість використання аксіологічного підходу у процесі професійно-педагогічної підготовки вчителя підкреслюють багато вчених, а саме: М. Г. Племенюк, С. А. Хазова, Н. А. Гущина, Г. Н. Левашова, Н. І. Постнікова, О. І. Вишневський та багато інших. Так, на думку Н. А. Гущиної, аксіологічний підхід традиційно вважається за одну з методологічних основ гуманістично-орієнтованої педагогічної освіти, оскільки він направлений на формування гуманних професійно-ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя в процесі його підготовки у вищому навчальному закладі.

Важливе значення має використання системного підходу до процесу організації професійно-педагогічної підготовки. Як стверджує М. М. Фіцула – системний підхід у педагогічному процесі дозволяє здійснити зв'язок мети, завдань, змісту, форм і методів навчання у взаємодії компонентів педагогічного процесу [5].

Крім того, Т. С. Федорова, Л. Ф. Батан, П. І. Третьяков, Е. Ямбург та інші, підкреслюють те, що особистісно-орієнтований урок дозволяє створити умови для гармонійного та всебічного розвитку особистості та фізичного, духовного та психологічного здоров'я учнів. А. В. Мудрик підкреслює важливість особистісного підходу у сучасній гуманістичній педагогічній концепції.

Особливої актуальності набуває культурологічний підхід до професійно-педагогічної підготовки. Головним чином, культурологічний підхід спрямовано на формування аксіологічної культури вчителя фізичного виховання. Як зазначає Ю. О. Соловйова, аксіологічна культура спрямована на розвиток системи цінностей та ціннісних орієнтацій майбутніх вчителів та формування готовності до професійної діяльності на засадах аксіології.

Компетентнісний підхід, перш за все, є необхідною умовою формування аксіологічної компетентності майбутнього вчителя фізичного виховання. Компетентнісний підхід до професійно-педагогічної підготовки дозволяє забезпечити формування важливих професійних якостей, які дозволять повно реалізувати себе в конкретних видах трудової діяльності, відповідати суспільно-необхідному розподілу праці й ринковим механізмам стимулювання [6].

Для грамотної організації процесу навчання, на думку М. А. Данилова та М. М. Скаткіна необхідно «використовувати принципи

навчання, як категорію дидактики, яка характеризує способи використання законів навчання відповідно до мети виховання й освіти. Принципи навчання визначають зміст, методи й організацію навчального процесу і разом з правилами навчання є для педагогів надійним керівництвом до дії».

Зміст професійно-педагогічної підготовки повинен сприяти формуванню мотивації до професійної діяльності на засадах аксіології. Так, на думку І. В. Зайцевої, мотивацію слід розглядати не тільки як умову ефективного навчання, а й як важливий чинник розвитку особистості майбутнього фахівця. Її основними структурними елементами є пізнавальна мотивація й мотивація досягнення успіху, стимулювання яких безпосередньо сприяє підвищенню ефективності навчальної діяльності [2].

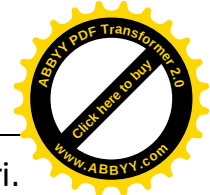
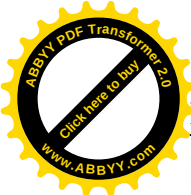
Ю. В. Воронова при вивченні питань формування мотивації майбутніх фахівців з фізичної культури до професійної діяльності, вказують на те, що в процесі професійної підготовки відбуваються зміни мотиваційної сфери студентів та переосмислення ними загальних цінностей, що є показниками психологічної готовності до професійної праці в галузі фізичної культури [1].

Ми вважаємо необхідним використання у процесі професійно-педагогічної підготовки активних методів навчання, таких як: дискусія, ділова гра, мозкова атака, імітаційна гра та аналіз професійних ситуацій. На думку Г.В. Борисової, Т.Ю. Аветової та Л.І. Косової, використання активних методів дозволяє розвивати у студентів здібність до самостійного вирішення проблем, що означає: здібність до аналізу інформації й визначення проблеми; уміння знаходити можливості й ресурси для вирішення проблеми; уміння виробляти стратегію досягнення цілей і планувати конкретні дії; здібність до дискусії та переговорів, тобто уміння вислуховувати співрозмовника, аргументовано переконувати і приймати колегіальні рішення [4].

Мета статті – розробити блоки технологічної моделі професійно-педагогічної підготовки майбутніх вчителів фізичного виховання на засадах аксіології.

Виклад основного матеріалу. Розглянемо зміст технологічної моделі. Розроблена технологічна модель вказує на зміст професійно-педагогічної підготовки та включає до себе наступні блоки: цільовий блок, блок ціннісної зорієнтованості, теоретико-методологічний блок, змістово-процесуальний та контроль-діагностичний блоки.

Цільовий блок та блок ціннісної зорієнтованості формують мету професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя фізичного



виховання на засадах аксіології – це набуття аксіологічної компетентності. Дана компетентність спрямована на формування у майбутнього вчителя розуміння того, що особливість та здоров'я учня є головною цінністю педагогічного процесу. Блок ціннісної зорієнтованості вказує на основні шляхи формування аксіологічної компетентності, яка будується на знанні, вмінні, розумінні та усвідомленні таких важливих компонентів, як: мотивація до професійної діяльності на засадах аксіології, основні положення аксіології, педагогічні та особистісно-професійні цінності.

Використання аксіологічного підходу до професійно-педагогічної підготовки дозволяє формувати ціннісні орієнтації майбутніх вчителів фізичного виховання, а також знання та розуміння змісту та сенсу основних положень аксіології, педагогічних та професійно-особистісних цінностей.

Системний підхід ми плануємо використовувати у процесі формування системи загально-людських, національних, професійних, особистісних, педагогічних та професійно-особистісних цінностей. Крім того, системний підхід необхідний для організації системи професійно-педагогічної підготовки майбутніх вчителів, яка складається з «взаємозв'язаних засобів, методів і процесів, необхідних для створення організованого, цілеспрямованого педагогічного впливу на формування особистості із заданими якостями.

Формування аксіологічної компетентності, в якій велика увага приділяється особистості учня та індивідуальному підходу до учня, не може бути здійснено без особистісного підходу в процесі професійно-педагогічної підготовки.

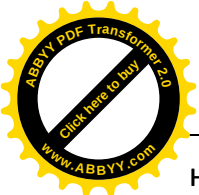
Важливе значення має також культурологічний підхід до професійної підготовки майбутнього вчителя фізичного виховання, що включає формування культури вчителя, загальної та методологічної культури вчителя.

Необхідною умовою формування аксіологічної компетентності майбутнього вчителя фізичного виховання, його професійних знань, вмінь та особистісних якостей є компетентнісний підхід.

Теоретико-методологічний блок містить принципи, які необхідно використовувати у процесі професійно-педагогічної підготовки майбутніх вчителів фізичного виховання, а саме: загально-педагогічні принципи, методичні принципи фізичного виховання, професійно-специфічні принципи фізичного виховання та аксіологічні принципи.

Змістово-процесуальний блок визначає зміст, форми та методи професійно-педагогічної підготовки на засадах аксіології.

Головна увага приділяється аналізу змісту професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя фізичного виховання, а саме змісту



навчальних дисциплін, які формують аксіологічну компетентність вчителя. При аналізі змісту дисциплін соціально-гуманітарної, медико-біологічної, професійної та організаційно-практичної підготовки, ми звертали увагу на формування таких напрямків аксіологічної компетентності як: формування мотивації до професійної діяльності на засадах аксіології, основні положення аксіології, педагогічні цінності, професійно-особистісні цінності та фізичне, духовне та психологічне здоров'я.

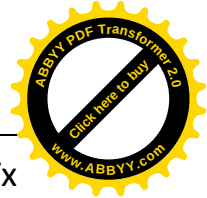
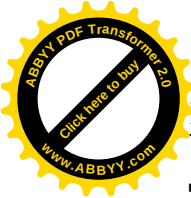
Висновки, які ми зробили після проведення аналізу змісту навчальних дисциплін, дозволив нам сформулювати питання, які необхідно впроваджувати у процес професійно-педагогічної підготовки для формування мотивації до використання аксіологічного підходу у професійній діяльності. Ми пропонуємо включати до дисциплін, що вивчаються, ті питання, які будуть формувати аксіологічну компетентність та мотивацію до використання аксіологічного підходу, такі як: аксіологія; цінності та ціннісні категорії; зміст систем цінностей у зв'язку з гуманізацією педагогічної системи; педагогічна аксіологія; аксіологічна спрямованість особистості учня; ціннісні орієнтації до майбутньої педагогічної діяльності; зміст аксіологічного підходу у зв'язку з гуманізацією педагогічної системи; умови для використання гуманістичних принципів вчителя фізичного виховання, особистісні якості вчителя фізичного виховання, які необхідні для здійснення принципів толерантності; творчий підхід до залучення учнів до здорового способу життя, та до активних занять фізичним виховання та багато інших.

У процесі професійно-педагогічної підготовки майбутніх вчителів фізичного виховання може бути використані традиційні форми організації навчального процесу такі, як: лекції, практичні заняття, індивідуальні та самостійні заняття й педагогічна практика.

Зупинимось більш детально на активних методах навчального процесу, таких як: дискусії, ділова гра, імітаційна гра, мозкова атака та аналіз професійних ситуацій.

Головне значення дискусії, як вказує П. І. Підкасистий, в процесі навчання – стимулювання пізнавального інтересу, залучення студентів, які мають різні наукові точки зору, до активного обговорення, з тієї або іншої проблеми, спонука їх до осмислення різних підходів до аргументації чужої і своєї позиції. Добре проведена дискусія має велику навчальну і виховну цінність: вчить глибшому розумінню проблеми, умінню захищати свою позицію, зважати на думки інших [3].

Роль ділової гри підкреслював А. А. Вербицький, який зазначав, що професійна діяльність, згорнута до знакових систем, текстів, навчальної інформації, отримує свою розгортку в ігровій формі організації навчальної



діяльності студентів і тим самим засвоюється. Знання тут не відірвані від їх практичного вживання, оскільки учасники отримують достатній досвід їх використання у функції засобів регуляції власних дій. Знання засвоюються не про запас, а в контексті практичних дій і на їх основі.

Імітаційна гра, як вказує Г. Е. Муравьова, це активна самостійна діяльність з імітаційного моделювання конкретних систем та ігрового моделювання професійної діяльності людини в цих системах.

Імітаційні ігри, як активний метод навчання, використовуються в процесі професійної підготовки з метою формування педагогічних навичок для вирішення конкретних педагогічних ситуацій.

Розглянемо наступний активний метод – мозковий штурм.

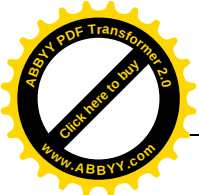
На думку А. С. Маліна та В. І. Мухіна, метод мозкового штурму має на увазі прийняття рішення як продукту колективної творчості студентів, що проводиться за певними правилами та подальшого розгорнутого аналізу його результатів. Сутність мозкового штурму полягає в тому, що при ухваленні колективного рішення вирішуються два основні завдання:

- генерування нових ідей відносно можливих варіантів розвитку процесу;
- аналіз і оцінка висунутих ідей.

Останній активний метод, який ми пропонуємо використовувати у процесі професійно-педагогічної підготовки майбутніх вчителів фізичного виховання, це аналіз професійних ситуацій. При цьому методі необхідне розуміння того, що є професійна або педагогічна ситуація. Педагогічна ситуація – сукупність умов і обставин що спеціально задаються вчителем або виникають спонтанно в педагогічному процесі. Педагогічні ситуації створюються з метою формування й розвитку учня як майбутнього учасника суспільної діяльності, формування його як особистості. Педагогічні ситуації створюються, також, з метою короткої тимчасової взаємодії вчителя і учня на основі протипомилкових норм, цінностей та інтересів, що супроводжуються значними емоційними проявленнями і направлені на перебудову взаємин, що склалися, в кращу або гіршу сторону.

У процесі аналізу професійних ситуацій відбувається:

- аналіз – уявне розчленування цілого на частини або мислене відокремлення його частин;
- синтез – уявне поєднання частин предметів або окремих його сторін, їх ознак та властивостей;
- порівняння – встановлення подібності або відмінності між предметами та явищами за однією або кількома ознаками, відокремленими в певній послідовності;



– класифікація (систематизація) – поділ предметів або явищ за групами залежно від подібності чи відмінностей між ними [5].

Останній блок технологічної моделі професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя фізичного виховання – це *контрольно-діагностичний блок*, котрий дозволяє визначати оцінювальний ефект процесу професійно-педагогічної підготовки та рівень сформованості аксіологічної компетентності майбутнього вчителя фізичного виховання.

До цього блоку входять: критерій сформованості ціннісних установок, мотиваційний критерій, когнітивний критерій та технологічно-діяльнісний критерій.

Критерій сформованості ціннісних установок дозволить визначити рівень розвитку таких установок, як:

- гуманізм;
- толерантність;
- особистість учня як цінність;
- здоров'я учня як цінність;
- творчість.

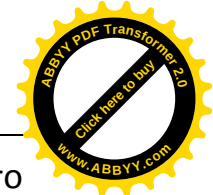
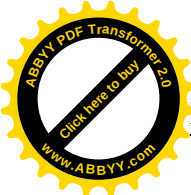
Мотиваційний критерій ефективності професійно-педагогічної підготовки засновано на вимогах до сучасного вчителя фізичного виховання, на розумінні вчителем педагогічних та професійно-особистісних цінностей. Одним із завдань професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя є формування мотивації до використання аксіологічного підходу в професійній діяльності. Формування даної мотивації пов'язане з формуванням ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя, які проявляються в аксіологічному відношенні до майбутньої професії.

Вимоги до сучасного вчителя фізичного виховання мають на увазі:

- знання вчителем *норм* сучасного уроку фізичного виховання;
- розуміння *сенсу* аксіологічного підходу до професійної діяльності, а також розуміння особистісних та професійних цінностей;
- представлення *ідеалу* сучасного вчителя фізичного виховання;
- усвідомлення вчителя фізичного виховання до необхідності набуття аксіологічної компетентності;
- бажання використовувати аксіологічні знання у професійній діяльності.

Когнітивний критерій дозволить визначити рівень теоретичних знань майбутнього вчителя фізичного виховання з наступних питань:

- основні положення аксіології;
- зміст педагогічних цінностей;



– зміст професійно-особистісних цінностей вчителя фізичного виховання;

– зміст основних положень щодо здоров'язбереження учнів.

Технологічно-діяльнісний критерій відображає наявність методичного досвіду та практичних навичок організації навчального процесу та позакласних заходів, а саме:

– організація навчального процесу з урахуванням вікових особливостей учнів;

– організація навчального процесу з урахуванням стану здоров'я та рівня фізичного розвитку учнів;

– володіння методом визначення рівня розвитку рухових якостей учнів;

– володіння методами оздоровчої фізичної культури з метою корекції функціональних можливостей організму учнів;

– володіння здоров'язберігальними технологіями;

– володіння методом міжнаочних зв'язків для розвитку ерудиції учнів;

– володіння методом розвитку психофізіологічних властивостей учнів засобами фізичного виховання;

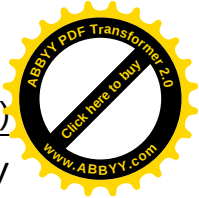
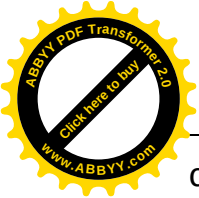
– знання національних рухливих ігор для патріотичного виховання учнів;

– організація позакласних заходів спортивної та оздоровчої спрямованості.

Висновки:

1. Зміст цільового блоку та блоку ціннісної зорієнтованості вказує на головну мету професійно-педагогічної підготовки – на формування аксіологічної компетентності майбутнього вчителя фізичного виховання. У блоку ціннісної зорієнтованості показано, що особистісні якості та професійні вміння вчителя фізичного виховання, які складають аксіологічну компетентність, повинні бути спрямовані на збереження, формування та розвиток особистості та здоров'я учня як головної цінності педагогічного процесу. Зміст аксіологічної компетентності складається із мотивації до професійної діяльності на засадах аксіології, основних положень аксіології, педагогічних та професійно-особистісних цінностей.

2. Теоретико-методологічний блок вказує на ті методологічні підходи та принципи, які ми пропонуємо використовувати у процесі професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя фізичного виховання. До методологічних підходів ми відносимо аксіологічний,



системний, особистісний, культурологічний та компетентнісний підходи. У процесі професійно-педагогічної підготовки мають бути використовані загально-педагогічні принципи, методичні принципи фізичного виховання, професійно-специфічні принципи фізичного виховання та аксіологічні принципи фізичного виховання.

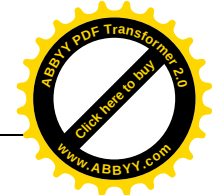
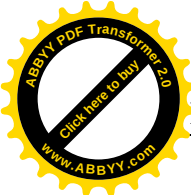
3. Змістово-процесуальний блок містить зміст циклів соціально-гуманітарної, медико-біологічної, професійної та організаційно-практичної підготовки майбутніх вчителів на засадах аксіології. У процесі навчання повинні використовуватися традиційні форми навчання такі, як: лекції, практичні заняття, індивідуальні й самостійні заняття та педагогічна практика. На практичних заняттях ми також пропонуємо використовувати активні методи навчання, такі як: дискусія, ділова гра, імітаційна гра та аналіз професійних ситуацій.

4. Останній, контрольно-діагностичний блок технологічної моделі дозволить зробити оцінку рівня професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя фізичного виховання на засадах аксіології з точки зору критерія сформованості ціннісних установок, мотиваційного критерію, когнітивного та технологічно-діяльнісного критерію.

Перспективи подальшого дослідження передбачають подальше вивчення критеріїв оцінки рівня професійно-педагогічної підготовки майбутніх вчителів фізичного виховання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Воронова Ю. В. Формирование мотивации и психологической готовности студентов и магистрантов ХГАФК к профессиональной деятельности / Ю. В. Воронова, Ю. В. Александров, Н.С. Сигал // Слобожанський науково-спортивний вісник. – 2008. – № 3. – С. 169–172.
2. Зайцева І. В. Мотивація учіння студентів / І. В. Зайцева. – Ірпінь : Академія ДПС України, 2000. – 191 с.
3. Педагогика : учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / под ред. П. И. Пидкасистого. – М. : Педагогическое общество России, 1998. – С. 242–243.
4. Современные технологии обучения : методическое пособие по использованию интерактивных методов в обучении / под ред. Г. В. Борисовой, Т. Ю. Аветовой, Л. И. Косовой. – СПб. : Полиграф-С, 2002. – 79 с.
5. Фіцула М. М. Педагогіка : навчальний посібник / М. М. Фіцула. – К. : Академвидав, 2007. – С. 82–265.
6. Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона в 12 т. : биографии. – М. : Сов. энциклопедия, 1991. – Т. 1. – Аазень – Бейери, 1991. – С. 447.
7. Ягупов В. В. Педагогіка : навч. посібник / В. В. Ягупов. – К. : Либідь, 2003. – С. 299–301.



РЕЗЮМЕ

Л. А. Деминская. Технологическая модель профессионально-педагогической подготовки будущих учителей физического воспитания на основах аксиологии.

В статье рассматривается актуальность гуманизации и аксиологизации системы образования обосновывает необходимость разработки технологической модели профессионально-педагогической подготовки будущих учителей физического воспитания на основах аксиологии. Разработанная технологическая модель указывает на основные направления формирования аксиологической компетентности будущего учителя физического воспитания.

Ключевые слова: модель, профессионально-педагогическая подготовка, аксиологическая компетентность, технологическая модель, будущий учитель физического воспитания.

SUMMARY

L. Deminskaya. The technological model of the professionally-pedagogical preparation of the future teachers of physical activity on the basis of axiology.

The relevance of humanization and axiology of the education system justifies the necessity of development of the technological model of the professionally-pedagogical preparation of the future teachers of physical activity on the basis of axiology. The technological model points out the main directions of the formation of the axiological competence of future teachers of physical education.

Key words: model, professionally-pedagogical preparation, axiological competence.

УДК 378:371.78

М. О. Завгородня

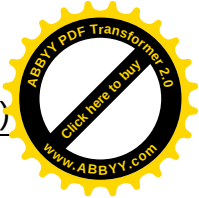
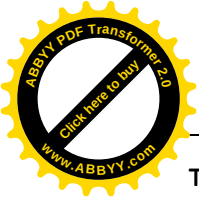
Українська інженерно-педагогічна академія (м. Харків)

ІННОВАЦІЙНІ МУЗИЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ПРОФІЛЬНІЙ ОСВІТІ МАЙБУТНІХ МУЗИЧНИХ КЕРІВНИКІВ

У статті визначено сутність понять «технологія», «педагогічна музична технологія», охарактеризовано існуючі педагогічні музичні технології, розкрито основні умови формування готовності майбутніх музичних керівників дитячих дошкільних закладів до застосування у своїй роботі інноваційних музичних технологій.

Ключові слова: майбутній музичний керівник, інноваційні музичні технології, підготовка майбутнього фахівця, умови формування готовності, дошкільні заклади.

Постановка проблеми. Згідно положень Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті вища освіта повинна стати дієвим засобом щодо відтворення й нарощування інтелектуального і духовного потенціалу українського народу. Зміни в політичній, соціальній та економічній галузях України зумовлюють необхідність побудови якісно нової системи національної освіти, що потребує радикального перегляду принципів, змісту освіти, які могли б сприяти вихованню освіченої, культурної та професійно здібної особистості. Одним зі шляхів модернізації вітчизняної освіти є запровадження в навчальний процес освітніх інноваційних



технологій, у тому числі інноваційні музичні технології (далі – ІМТ).

Разом із тим, розвиток суспільства потребує від сучасної освіти наявності висококваліфікованих спеціалістів – талановитих музичних керівників дитячих дошкільних установ, гуртів музичного та естетичного виховання тощо. Тому серед актуальних вимог сучасної професійної освіти є забезпечення підготовки фахівців – майбутніх музичних керівників (далі – ММК), які б могли не тільки ефективно передавати отримані знання, вміння і музичні навички, але й уміли прищепляти дитині інтерес до музичної творчості, вокалу, диригування, композиції, співу, що так необхідно для подальшої самореалізації особистості в умовах сучасного суспільства.

Аналіз актуальних досліджень. Ідею технологізації навчального процесу одним із перших оприлюднив Ян Амос Коменський (1592–1670).

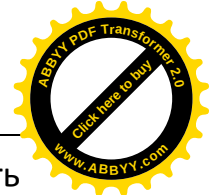
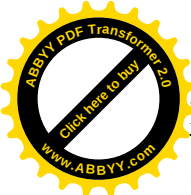
Найбільш прогресивні діячі науки IX–XX століть, у тому числі Рудольф Штейнер (1861–1925) вважав, що педагогу необхідно сприймати учня як вільну особистість. Він розробив педагогічну технологію саморозвитку особистості.

Педагогічна технологія Карла Роджерса (1902–1987) ґрунтується на засадах паралельного розвитку двох напрямків навчання: когнітивного (під контролем педагога) і дослідницького (самореалізація учня).

Карл Орф (1895–1982) запропонував унікальну музично-педагогічну технологію освіти дітей, що отримала назву «Шульверк». Суть її полягає в тому, що кожній дитині дають простий музичний інструмент. Це може бути трещітка, барабанчик, тарілочки, трикутник, кастаньєти, бубонці, маленькі литаври, різної форми штабспілі (глокеншпіліта ксилофони), скляні судини й інші доступні для виконання навіть найменшим дітям. Особлива музика, створювана таким «оркестром», стає доступною для розуміння в дитячому віці і відповідає психічному розвитку дитини. Дитяча «елементарна» музика, пов'язана з рухами дитини, мовою, непідкупною дитячою артистичністю і театральністю разом із візуальним спостереженням персонажів казки або п'єси, дитячим фольклором, розвиває музичність у дітей, здібність до імпровізації, творчості, умінню фантазувати на музичні теми і чути навколишній світ по-своєму.

Головна відмінність цієї музичної педагогічної технології від інших полягає у тому, що вона дозволяє первинно залучити всіх дітей до музики, незалежно від їх талантів, що дуже важливо для ММК дитячих дошкільних закладів.

На необхідність оволодіння професійною майстерністю майбутнім педагогом указував також А. Макаренко: «Те, що ми називаємо високою кваліфікацією, впевнене і чітке знання, уміння, майстерність, золоті руки,



небалакучість та цілковита відсутність фрази, постійна готовність працювати, – ось що захоплює дітей найбільше».

А. Макаренко зазначав, що педагог може бути з дітьми надзвичайно сухим, вимогливим, може не помічати їх, коли вони стовбичать у під рукою, можете байдужо ставитися до їхньої симпатії, та якщо педагог відзначається своєю роботою, знаннями, удачею, то всі діти будуть на його боці, і не зрадять [4, с.148].

Серед сучасних науковців сутність новітніх інноваційних педагогічних технологій та існуючі теоретичні проблеми їх творчого застосування досліджували: В. Андрущенко, І. Дичківська, О. Козлова, О. Огієнко та інші. Питання творчості майбутніх педагогів в аспекті застосування новітніх інноваційних технологій досліджували українські та російські вчені: В. Беспалько, Г. Гурлай, Т. Дорошенко, Н. Лук'янова, Т. Максименко, В. Моляко, Н. Онуфрієнко, О. Пехота, С. Сисоєва, О. Чігінцева.

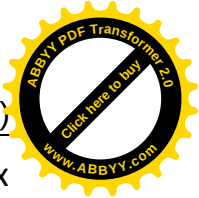
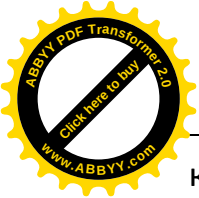
В галузі педагогіки музичного мистецтва, зокрема, в застосуванні новітніх музичних технологій, відомі своїми фундаментальними дослідженнями І. Груздова, Ю. Дворник, А. Корнак та інші. Проте, теоретичні основи підготовки ММК мало досліджені. Не розкрито теоретичне підґрунтя щодо створення необхідних і достатніх умов застосування інноваційних музичних технологій ММК.

Мета статті – визначити основні умови формування в майбутніх музичних керівників готовності використання інноваційних музичних технологій у професійній діяльності.

Виклад основного матеріалу. Насамперед відзначимо, що словосполучення «технологія» походить від грецького *τεχνη* – мистецтво, майстерність, уміння і *λόγος* – думка, причина. У словнику С.І. Ожегова знаходимо, що технологія – це «науковий опис способів виробництва». У педагогічній науці поняття «виробництво» тотожне поняттю «навчання», тому «інноваційна педагогічна технологія» визначається як «науковий опис інноваційних способів навчання».

Отже, поняття педагогічної музичної технології, на нашу думку, можна тлумачити як науковий опис способів навчання у сфері музичної освіти.

Більшість думок дослідників сходяться на тому, що провідною умовою розвитку творчості педагога у впровадженні інноваційних музичних технологій (далі – ИМТ) є рівень його професіоналізму. Так, на думку Г. Гурлай, «...аналіз трактування понять «художньо-творча діяльність» і «творчий потенціал» у соціологічній, психологічній та педагогічній науках дає підстави стверджувати, що творчість не є особливим обдарованням лише обраних, а властива певною мірою



кожному індивіду». При цьому, до критеріїв розвитку художньо-творчих умінь і навичок майбутнього вчителя дослідник відносить темп розвитку знань (прискорений, нормальний, уповільнений); обсяг дійсних знань у рамках навчальної програми (широкий, середній, вузький)», а вже потім «...формування абстрактного мислення; самостійне одержання інформації; підвищення мотивації студентів до художньо-творчої діяльності; підвищення рівня емоційної чутливості; удосконалення навичок роботи з різними інструментами [1, с. 321–322].

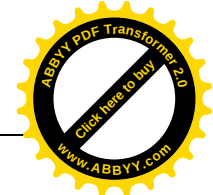
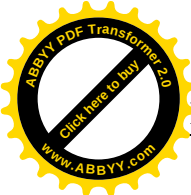
На думку І. Байкової, формування у педагога знань і умінь щодо застосування новітніх інноваційних технологій входить до розвитку його професіоналізму. У ММК він базується, за висновком дослідниці, на таких компонентах, як: спеціальний (забезпечує володіння на високому рівні професійною діяльністю та здатність проектувати свій подальший розвиток); комунікативний (зумовлює володіння доцільними формами спілкування, педагогічною взаємодією, широкою ерудованістю в системі національної та світової художньої культури, визначає розвинений інтерес до художньо-естетичної діяльності; обізнаність та володіння різноманітним музичним репертуаром; спроможність естетичного оцінювання та впровадження найкращих зразків музичного мистецтва); особистий (забезпечує оволодіння прийомами особистісного самовираження та саморозвитку) [2, с. 69].

Кваліфікація, професіоналізм ММК дитячих дошкільних закладів освіти виявляється у технічній, художній та артистичній майстерності володіння музичним інструментом, співом, диригуванням тощо. Беззаперечно, що здатність до творчості, творчого застосування новітніх освітянських технологій залежить від рівня спеціальної підготовки майбутнього педагога – музичного керівника.

Для того, щоб об'єктивно розкрити теоретичне підґрунтя з формування готовності у студентів – ММК застосовувати ІМТ, спробуємо побудувати уявну систему: профільна підготовка ММК – музичний інструмент, технічні та комп'ютерні засоби – творче подання матеріалу музичним керівником – засвоєння дитиною дошкільного віку частки поданого матеріалу. При цьому, чим більша частка засвоєного дитиною матеріалу (теоретично вона може асимптотично наближатися до 100% засвоєння), тим вищий рівень формування готовності музичного педагога до використання ІМТ у практичній професійній діяльності.

До основних умов дієздатності такої уявної системи можна віднести:

1. функціональну підготовленість ММК;
2. творчу, художню та артистичну підготовленість ММК;



3. обізнаність ММК щодо вибору та застосування сучасних ІМТ;
4. інформаційність донесення та сприймання дітьми музичного матеріалу.

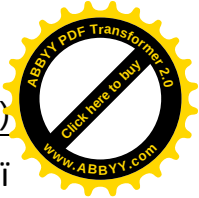
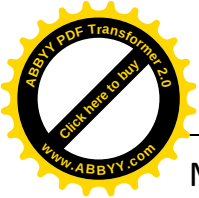
Розкриваючи сутність першої умови, слід відзначити, що музичний інструмент – це «мова» музичного керівника в дитячому дошкільному закладі, основний засіб подачі музичного матеріалу дітям. Саме тому ММК повинен бути професійним музикантом. Основні ознаки, що характеризують функціональну підготовку музиканта, визначені нами раніше [3, с. 55–65].

У даній статті представимо ряд вимог щодо функціональної підготовленості ММК:

- досконало володіти нотним записом і транспонуванням пісень, музичних композицій для відробітку співу дуєтом, в унісон, а також по терціях і октавах; читати й співати з листа одноголосні та багатоголосні твори для дітей;
- володіти чистотою інтонації, зокрема при співі без музичного супроводу, інтонувати всі основні мажорні і мінорні гамми з натуральним, гармонійним та мелодійним мінором. Уміти миттєво на музичному інструменті підбирати під голос дитини його співецький діапазон, потрібну тональність твору. Легко виділяти для співу дитині мелодію з партитури.
- володіти досконало темпо-ритмом, розуміти ритмічний малюнок і агогічні особливості музичного твору. При цьому як досвідчений концертмейстер педагог повинен миттєво підстроюватися під спів дітей при збоях у виконаннях на концертах і виступах дітей;
- для досягнення технічної майстерності гри на музичному інструменті ММК повинен уміти застосовувати спеціальні технічні прийоми та вправи, зокрема, виспівування дітей за гами й арпеджіо;
- володіти чуттям динамічного плану і фразуванням музичного твору, його малюнку (стрибки нот, оспівування звуків, секвенції, сінкопи) й уміння донести це дітям.

Друга умова застосування ІМТ пов'язана з формуванням у ММК таких властивостей, як: креативність, творчість, наявність чинників художньої майстерності гри на музичному інструменті та артистизму подання музичного матеріалу дітям.

Третьою умовою застосування сучасних ІМТ є компетентність та обізнаність ММК щодо вибору ІМТ. Нами було визначено необхідність одночасного координованого сумарного застосування декількох незалежних ІМТ, що пов'язано зі специфікою функціональної підготовки



ММК. Це передбачає проведення обов'язкової процедури валідації обраних ІМТ [3, с. 389–390].

Четвертою умовою щодо застосування ІМТ є інформаційність і ефективність сприйняття дитячим контингентом музичного матеріалу, що залежить від психологічних особливостей дітей до сприйняття і засвоєння музичного матеріалу.

Сучасними дослідженнями особистості, зокрема її сенсорно-перцептивних переваг, що дає нейролінгвістичне програмування (засноване Річардом Бендлером та Джоном Гріндером) встановлено багатоканальний інтелектуальний механізм прийому зовнішньої інформації і подальше її перетворення в різні розумові образи, моделі та поняття. При цьому, дитина підсвідомо користується переважно лише одним каналом, що дається від природи, каналом отримання інформації для «сенсорного запису», розуміння і засвоєння матеріалу.

За типологією сенсорно-перцептивних переваг за каналами інформації з певними властивостями (сенсорними перевагами спілкування) людей поділяють на чотири основних типи: візуальний; аудіальний; кінестетичний; дискретний.

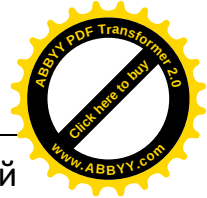
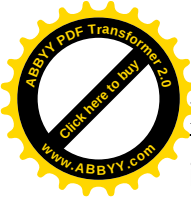
Візуальний тип характеризується розумінням і засвоєнням інформації переважно зоровим каналом: усе, що людина бачить, будь-яка картинка – це основа її сприймання навколишнього світу.

Аудіальний тип характеризується сприйманням інформації індивідуумом переважно «вухами» і мовним каналом.

При кінестетичному типу діє каналу свідомлення інформації від сприйняття рухомих образів: суб'єкт запам'ятовує переважно рухи предметів, жестикуляцію педагога, зміни міміки обличчя, певних рухів рук, ніг, тіла.

Дискретний тип людини – коли інформація сприймається лише на основі логіки мислення, сприйняття самим індивідуумом логічно перетвореної, осмисленої інформації від візуального та аудіо каналів. У репрезентативній виборці довільної групи людей між типами існує певне співвідношення: 40 % – візуальний, 10 % – аудіальний, 40 % – кінестетичний, 10 % – дискретний [5, с. 258].

Якщо умовно перенести результати даного дослідження на достатньо велику групу дітей дошкільного віку, з якими музичний керівник проводить заняття щодо засвоєння певного музичного матеріалу, маємо наступне: діти дошкільного віку лише починають логічно мислити і не мають ще достатньо сформованого багажу для критичного порівняння поданої інформації. Завдяки цьому дискретний типаж людини у них ще не сформовано і його можна не враховувати. Розподіл сприймання



інформації у дітей набуває такий вигляд: візуальний тип – 45%; аудіальний тип – 15%, кінестетичний тип – 40%.

Гіперболізуючи, маємо таку уявну ситуацію: треба навчити музиці «кампанію» дітей, у якій один – «глухий», другий – «сліпий», а третій – розуміє лише жести та рухи. І хоча це – крайня гіпотетична ситуація, бо типаж людини за каналами інформації носить досить умовний характер, реально інформація певною мірою надходить і іншими каналами, що педагогу треба неодмінно враховувати.

Для визначення достатніх умов сприйняття музичної інформації дітьми проаналізуємо існуючу ситуацію в умовному дитячому закладі на занятті з музики:

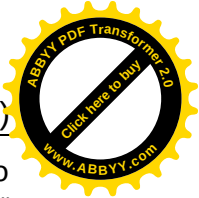
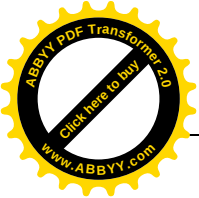
- дітям надають лише аудіо фонограму музичної казки (казку запам'ятають до 15 % дітей – аудіальний тип);
- дітям паралельно з аудіо фонограмою показують картинки, що відповідають тексту казки і фразуванню музики (казку запам'ятають до 60 % дітей – аудіальний і візуальний типи);
- діти бачать також артистичну поведінку музичного керівника (можливе і пританцювання), його виразні рухи рук, губ, зачіски на голові в процесі гри на музичному інструменті або співу музичної казки (казку запам'ятають до 55 % дітей – аудіальний і кінестатичний типи);
- за умови достатньої мотивації дітей, артистичної гри і співу музичного керівника дітям додатково показують за тематикою музичної казки рухливі картинки, відео тощо, наприклад, пісочну анімацію – в результаті казку добре запам'ятають більше 90 % дітей – аудіальний, кінестатичний, візуальний типи).

Отже, основною умовою інформаційного сприйняття дітьми музичного матеріалу є одночасне подання матеріалу музичним керівником по трьох незалежних інформаційних каналах: аудіо, візуальному та кінестатичному.

Висновки. Таким чином, основними умовами формування готовності ММК до застосування ІМТ є: наявність функціональної підготовки; творчої, художньої та артистичної готовності викладання матеріалу, обізнаності ММК щодо вибору та одночасного застосування декількох ІМТ; оволодіння ММК одночасного подання матеріалу дітям з використанням трьох незалежних інформаційних аудіо, візуального, кінестатичного каналів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гурлай Г. І. Специфіка художньо-творчої діяльності у підготовці майбутнього педагога / Г. І. Гурлай / Соціалізація особистості: культура, освітня політика, технологія формування : Матеріали міжнар. наук.-практ. конф. молодих учених і студентів, 20-21 квіт. 2011 р., Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2011. – С. 321–322.



2. Байкова І. С. До питання про сутність професійної компетентності музичного керівника дошкільного закладу / І. С. Байкова // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. / ред. кол. Т. І. Сущенко (голов.ред.) та ін. – Запоріжжя, 2011 – Вип.15 (68). – С. 63–69.

3. Завгородній П. О. та ін. Моделювання процесу навчання гри на музичному інструменті / П. О. Завгородній, М. О. Завгородня / Зб. наук пр. СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2009. – Ч. 2. – С. 55-65.

4. Макаренко А. С. Педагогічна поема / А. С. Макаренко. – К. : Радянська школа, 1973. – 508 с.

5. Кисельова Г.І. Про індивідуалізацію навчання іншомовної мовленнєвої діяльності шляхом урахування сенсорно-перцептивних переваг особистості / Г.І. Кисельова, Н.О. Тубол // Педагогічні науки : зб. наук. пр. СумДПУ ім. А. С. Макаренка –Суми : СумДПУім. А.С. Макаренка, 2009. – С. 255–262.

РЕЗЮМЕ

О. М. Завгородня. Инновационные музыкальные технологии в профильном образовании будущих музыкальных руководителей.

В статье определены сущность понятий «технология», «педагогическая музыкальная технология», охарактеризовано существующие музыкальные технологии, раскрыты основные условия формирования готовности будущих музыкальных руководителей детских дошкольных заведений к использованию инновационных музыкальных технологий, дошкольные учреждения.

Ключевые слова: будущий музыкальный руководитель, инновационные музыкальные технологии, подготовка будущего специалиста, условия формирования готовности.

SUMMARY

O. Zavgorodnja Innovative musical technologies in the specialized of preschool musical teachers.

In the article it is determined essence of conceptions «technology», «pedagogical musical technology», it is characterized existing pedagogical musical technologies, it is opened main conditions of forming of Music head's preparing of children's preschool establishments to the using in their work innovative music technologies.

Key words: future Music head, innovative musical technologies, preparing of future specialist, the conditions of forming of preparing, preschool establishments.

УДК:378.147:070:17.023.31

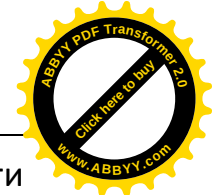
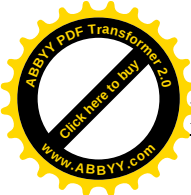
В. В. Костюк

Запорізький національний університет

СТИМУЛЮВАННЯ ТА РОЗВИТОК ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАГІСТРІВ-ЖУРНАЛІСТІВ У НАВЧАЛЬНІЙ ТА ПОЗААУДИТОРНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті аналізуються основні напрямки та умови: розвиток позитивної мотивації для досягнення навчальної мети; організація навчально-виховного середовища на засадах особистісно орієнтованого, інтерактивного, імітаційно-ігрового підходів педагогічної діяльності, що сприяють творчому самовиявленню студентів вищих навчальних закладів у навчально-виховному процесі. На прикладі педагогічного процесу у магістрів-журналістів визначаються найбільш ефективні шляхи самореалізації творчого потенціалу магістрів-журналістів.

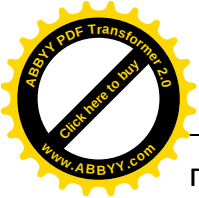
Ключові слова: творчість, самовиявлення, самореалізація, особистість, навчально-виховний процес, магістри, журналістика, потенціал.



Постановка проблеми. Суперечки з приводу того, якою повинна бути професійна підготовка журналістів, ведуться вже давно. Якими спеціальними знаннями повинен володіти журналіст, чи повинні ми навчати на прикладі реальної журналістики, тобто, такої, якою вона є насправді, чи уявної, ідеальної, яким повинен бути викладач кафедри профільного факультету – ці та багато інших запитань на сьогодні активно обговорюються вченими, педагогами, медійниками. Адже від ефективного викладання журналістики у вищих навчальних закладах залежить не тільки піднесення професіоналізму ЗМІ, а й рівень поінформованості нашого суспільства в цілому.

Однак результати аналізу сучасної професійної підготовки фахівців у галузі соціальних комунікацій дають підстави стверджувати: діюча система вищої освіти не відповідає потребам суспільства щодо формування професійної компетентності, ціннісної орієнтації, соціальної спрямованості майбутніх творчих працівників мас-медіа і тому не здатна «задовольняти як особисті духовні і матеріальні потреби, так і потреби суспільства» (Закон України «Про вищу освіту»). Звичайно, успіх випускника факультету журналістики на ринку праці залежить не тільки від сформованих умінь і навичок професійної діяльності, а й від вміння їх застосувати в умовах інформаційного середовища. Не секрет, що вимоги до професійної діяльності журналіста різняться у засобах масової інформації залежно від редакційної політики. Вища ж школа продовжує «готувати до життя», не залучаючи молоду людину до життєтворчої активності в суспільстві, культурі і природі. Викладачі в основному мають справу із широким загалом, тоді як індивідуальна робота зі студентами, які мають тяжіння до різних видів діяльності, обмежена. Однак творчий характер журналістської діяльності ставить акцент на створенні у системі професійної підготовки фахівців для роботи у засобах масової інформації оптимальних умов для задоволення природних запитів, обдаровань та інтересів студентів, їх виявлення.

Аналіз актуальних досліджень. Порушену в пропонованій розвідці проблему слід аналізувати, залучаючи широку дослідницьку палітру. Насамперед зазначимо, що свої погляди на специфіку професійної підготовки журналістів пропонує В. Різун. Зокрема він вважає: «...журналістська освіта XXI століття стоїть на роздоріжжі. Куди піти? По шляху модернізації технологій викладання чи по шляху пошуку нових ідей та теоретично-методологічного обґрунтування свого розвитку?» [7, с. 6] Окремим аспектам професійної підготовки творчих працівників масмедіа (формуванню іншомовної комунікативної компетентності, професійної культури та мислення)



присвячені дисертаційні дослідження А. Лісневської [5], Л. Нагорнюк [6], Я. Шведової [8] та інших авторів.

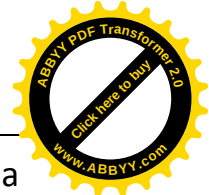
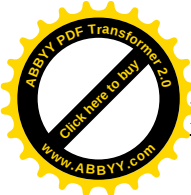
Специфіка поглядів на проблему творчого самовиявлення особистості у навчально-виховному процесі у працях І. Беха, А. Кузьмінського, А. Маслоу, О. Киричука, О. Леонтьєва, С. Рубінштейна, В. Сухомлинського та ін. проаналізована у дослідженні В. Костюк [4]. На підставі визначення понять «творчість», «самовиявлення», «самореалізація», «особистість» ми пропонуємо таку дефініцію: творче самовиявлення – це рівень вияву таких психологічних особливостей індивіда, які забезпечують повноцінний гармонійний розвиток і саморозвиток особистості студента, сприяють її утвердженню, забезпеченню базових творчих потреб [4, с. 72].

Варто зупинитися на нашому підході до розгляду суті творчого самовиявлення. Виходячи із необхідності формування творчої особистості і ролі творчого самовиявлення у цьому процесі, маємо констатувати:

- творче самовиявлення необхідне студентові, щоб він сформував уявлення про власне «Я»;
- творче самовиявлення сприяє розвитку позитивної мотивації у студентів для досягнення навчальної мети, збагаченню індивідуального досвіду особистості (індивідуально-перетворювальна діяльність є цьому запорукою);
- творче самовиявлення допомагає робити правильний вибір в умовах невизначеності й однозначності;
- творче самовиявлення формує здатність долати перешкоди і труднощі, формувати професійні навички.

Мета статті – визначити основні шляхи стимулювання та розвитку творчого потенціалу магістрів факультету журналістики у навчальній та позааудиторній діяльності. Об'єктом нашого вивчення не випадково обрано навчальний процес на факультеті журналістики освітньо-кваліфікаційного рівня магістр, адже це завершальна стадія професійної підготовки з обраного фаху, і разом із тим він готує випускників до педагогічної діяльності.

Виклад основного матеріалу. Оскільки специфіка професійної підготовки журналістів ще недостатньо напрацьована, свою діяльність ми розпочали з розробки спеціальної експериментальної програми, системоутворюючим фактором якої стала головна мета дослідницької роботи, а саме – пошук методів спонукання студентів до їх творчого самовиявлення у навчально-педагогічному процесі. Звичайно, реалізація творчого потенціалу особистості можлива лише за умови сприятливого

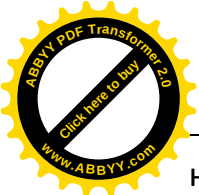


психологічного клімату у системі взаємин педагог – студент, бо саме така модель педагогічного процесу здатна забезпечити інтелектуальну співтворчість і процес взаємного духовного збагачення. У такому процесі особистість здатна повно розкрити своє «Я»; підготуватись до найрізноманітніших видів діяльності за обраним фахом.

За нашим переконанням, процес творчого самовиявлення особистості буде ефективним за умови організації особливого педагогічного процесу, його структури, суті, стратегії і тактики. Основою такого педагогічного процесу є філософія культу людини, де студент і викладач розглядаються як найвища цінність. Такий педагогічний процес спирається на відому психологічну тезу про те, що оптимальне самовиявлення особистості відбувається за умови загальної творчої атмосфери діалогу на заняттях, яку ми розглядаємо як максимальне надання можливостей ставити запитання, висувати гіпотези, використовувати приклади особистого досвіду викладача та студентів у вирішенні проблем; виконання педагогом функції наставника, консультанта, помічника, радника; надання студентам можливості самостійно моделювати процес самопізнання тощо. Саме такий підхід, на нашу думку, сприятиме розвитку позитивної мотивації у студентів для досягнення навчальної мети, надасть можливість організувати навчально-виховний процес на засадах інтерактивного, імітаційно-ігрового та особистісно орієнтованого підходів.

Нами були обрані методи створення цікавих аналогій, ситуацій емоційних переживань, розвиваючих ігор; надання ситуації вибору; запитання і завдання, що стимулювали процес мислення високого рівня і впливали на творче самовиявлення студентів-журналістів на заняттях.

Розглядаючи тему «Форми та методи організації навчання у вищій школі» у ході вивчення дисципліни «Методика викладання за напрямом», акцентується увага на впровадження сучасних інформаційно-комунікаційних технологій у навчальний процес на факультеті журналістики, які мають здатність перетворювати студента, майбутнього фахівця, в дійсний суб'єкт пізнання й діяльності. Чи не найповніше, за нашим переконанням, цим вимогам відповідають дидактичні (навчальні, рольові) ігри, оскільки вони розвивають у студентів рефлексивні навички (самовизначення, самооцінку тощо), включають їх у творчу пізнавальну діяльність. Дидактична гра – це імітація професійної, суспільної або іншої діяльності, яку учасники здійснюють із позиції заданої ролі. Це своєрідна репетиція, яка дає можливість програти практично будь-яку ситуацію, краще її засвоїти. Навчальна гра, при умові

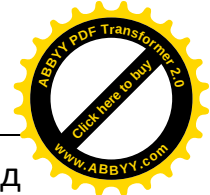
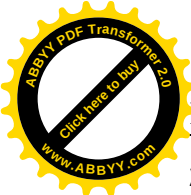


належної її організації, дає змогу кожному учаснику відчувати себе суб'єктом педагогічного процесу, виявити й розвинути свій творчий потенціал, здатність до професійної діяльності.

Досвід свідчить, що експериментальні ситуації й моделі для ділової гри майбутніх журналістів конструюються так, щоб у них мала місце висока концентрація найпекучіших і найскладніших журналістських проблем, призначених для колективного вирішення, щоб процеси, які розглядались при цьому, відбивали події, що мали місце в реальному журналістському житті, а їх розв'язання відбувалось із урахуванням вимог медіаправа та норм професійної етики.

В якості прикладу магістрам було запропоновано взяти участь у одній із дидактичних ігор «Засідання Європейського суду у справі «Українська прес-група проти України», яку ми спрямовували на здійснення максимального синтезу професійних знань, умінь і навичок. У такій формі можна провести семінарське заняття у студентів 4 курсу з дисципліни «Медіаправо». Звичайно, проведенню гри передувала відповідна підготовча робота, в ході якої визначались дидактичні завдання, формувались мета й завдання, розподілялись ролі між учасниками, здійснювалась індивідуальна робота викладача з кожним виконавцем ролі або з групою, перевірялись стан готовності документації й відповідного технічного оснащення, відпрацьовувалась педагогічна техніка. На завершальному етапі гри, під час підведення підсумків, магістри, озброївшись думками науковців, переконливо доводили, що рольова гра дає можливість ефективного формування професійних навичок і функцій спеціалістів [1], не тільки формує навички і розвиває учіння, а й вчить студентів творчо користуватися ними [3], є засобом формування професійної комунікативності як форми відображення майбутньої професійної взаємодії в умовах вирішення комунікативних завдань на основі уявної ситуації професійного спілкування і спонтанної дії [2].

Незважаючи на те, що в сучасного студента факультету журналістики, широко інформованого в різноманітних сферах, важко викликати здивування, піднесений емоційний стан, тобто ті почуття, які в значній мірі живлять прагнення до знань, не було жодного учасника гри, який би не виявив зацікавлення до таких форм організації навчальних занять. Усі вони були однотайні в думці, наскільки легко засвоюється матеріал, який вивчається нетрадиційно. І запорукою цього, на їх думку, було комфортне навчальне спілкування, яке дає можливість якнайповніше виявити свій творчий потенціал. Такі висновки вважаємо вкрай важливими для майбутніх

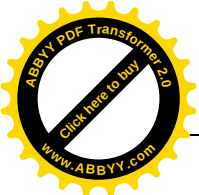


журналістів, адже результативність їх професійної діяльності залежатиме від їх уміння вести діалог (журналістика – це завжди двоє: журналіст та аудиторія), розуміння людини як найвищої соціальної цінності. На завершення заняття студенти визначили найдоцільніші, на їх думку, рольові ігри у навчальному процесі факультету журналістики, серед яких такі: інтерв'ю, прес-конференція, брифінг, редакція, журналіст і редактор та інші.

Позанавчальна (позааудиторна) діяльність приховує в собі той потенціал, який сприяє якнайповнішому розвитку і самовиявленню студентів, розкриттю творчих можливостей кожної молодої людини і, в підсумку, становленню фахівця. Однак активність і творче самовиявлення студента у позааудиторній роботі відбувається тільки за певних умов. Його спонукає до внутрішньої роботи над собою особистісно-значима діяльність, у якій він пізнає себе, способи і правила взаємодії з іншими людьми, набуває професійного досвіду. Ми припускаємо, що така діяльність ставить молоду людину в особливу позицію – творця себе і обставин, сприяє виробленню уміння виявляти себе, утверджуватись у обраній сфері суспільної діяльності.

Наприкінці 2011 року у матеріалах різних засобів масової інформації активно обговорювалась тема абортів. Дуже часто преса подавала полярні думки з цього питання, висловлені органами влади, церквою, міжнародними громадськими організаціями, простими людьми. Звичайно, ця тема не залишала байдужими і молодих людей, що вчать у виші. Саме тому студентам-магістрам факультету журналістики (а їх всього 14 чоловік) на занятті із курсу «Методика викладання за напрямом» було запропоновано провести відповідний захід на факультеті, в ході якого знайти відповіді на запитання з окресленої теми.

З метою привернення уваги магістрів до цієї проблеми організовано перегляд фільму «Російський хрест» Г. Царьової, здійснено моніторинг відповідних матеріалів у найбільш відомих вітчизняних та зарубіжних ЗМІ, студенти поділились історіями із життя їх рідних і знайомих, які пережили аналогічні ситуації. За спільним рішенням магістрів і викладача організовано серію повідомлень для викладачів і студентів, які розповсюджені на сайті факультету, на порталі «Пороги», у соціальних мережах, рекомендовано перегляд художніх і документальних фільмів відповідного змісту. Їх основною метою ми вважали захоплення перспективою цікавої і корисної спільної справи всіх її майбутніх учасників, спонукання їх до творчого пошуку оптимального вирішення важливих у цьому плані масштабних соціально-творчих завдань: «Як краще зробити?», «Коли?», «Хто братиме участь?» і т.п.

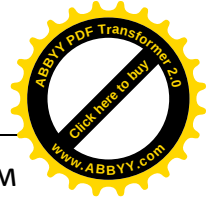
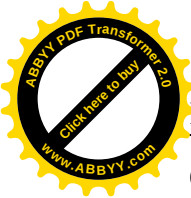


Одним із прийомів мотиваційного способу стимулювання творчого самовиявлення особистості стали попередні домашні завдання з планування заходу. Поступово ідея обговорення теми охоплювала не тільки магістрів, а й переміщалась на рівень міжособистісних комунікативних взаємин у сім'ях, групах за інтересами і т.п.

Так непомітно перша стадія переходила в наступну – колективне планування. Кожному студенту-магістру було запропоновано сформулювати варіанти мікрогруп, які б займались колективним плануванням. У творчих мікрогрупах студенти одержали можливість висловити власні точки зору, відстояти й актуалізувати свою внутрішню мету, виробити засоби спільної діяльності для її вирішення. Творча атмосфера надавала можливість заперечувати, аргументовано доводити, вносити власні корективи у запропоновані ідеї, активно заявляти про себе. Надання можливості вільного висунення різноманітних ідей, прийняття кожним учасником суспільно-значимої мети привели до вищого щаблю вияву творчості. Створення доброго емоційного тону в ситуаціях розв'язання творчих завдань перевершило всі наші очікування. Результатом цього стали запропоновані студентами близько двадцяти слухних і оригінальних пропозицій щодо організації і проведення заходу.

На стадії колективної підготовки ми намагались так організувати роботу, щоб кожен мав для себе конкретну справу (визначення форми і назви заходу – після неодноразового обговорення вирішили провести його у формі ток-шоу з назвою «Дякую, що живу»; підготовка і виготовлення відеоанонсу про захід та розміщення його в Інтернеті (<http://www.youtube.com/watch?v=zPHKJ6qWUJo>); створення і випуск календаря; бесіди із психологом, лікарем-гінекологом, представником церкви та організація їх участі; збір інформації у людей, які зіткнулись з такою проблемою; підготовка залу і його технічне забезпечення; запрошення ЗМІ; анкетування учнів коледжу та студентів факультету, опрацювання його результатів і т.п.). Це ще раз переконало нас у правильності думки про те, що участь студентів у діяльності мікрогруп сприяє творчому самовиявленню особистості. Ми побачили, що молодь сприймає підготовку справи не як захід, який потрібен педагогу і за який вони одержать оцінку, а як діяльність, безпосередньо важливу для кожного.

Участь студентів у підготовці і проведенні ток-шоу запобігала відчуженню людини від людини, вчила бачити суспільні проблеми і колективно шукати шляхи їх вирішення, надавала їм можливість відчувати себе вільними в колективі, бути впевненими в собі. Дуже цікаво було



спостерігати за творчим зростанням студентів-журналістів, за їх умінням вийти із важких ситуацій, які несподівано виникали, за їх щирим бажанням підтримати один одного. Таким чином, виявляючи творчу активність у процесі спільної діяльності, студенти краще засвоювали досвід інших і формували вміння працювати в колективі, знаходити спільну мову з людьми, які так необхідні у професійній діяльності журналіста.

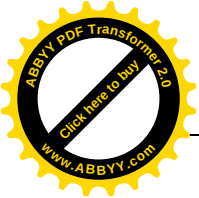
Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Педагогічний процес у вищому навчальному закладі володіє невичерпним потенціалом для реалізації творчого потенціалу студента будь-якого напрямку підготовки. Ефективне творче самовиявлення студентів факультету журналістики можливе за таких умов: розвиток позитивної мотивації для досягнення навчальної мети; організація навчально-виховного середовища на засадах особистісно орієнтованого, інтерактивного, імітаційно-ігрового підходів. Навчальна і позааудиторна робота на факультеті журналістики, спрямовані на залучення кожної особистості до самостійної діяльності з оволодіння знаннями та вміннями, цілеспрямовано створює середовище, яке невпинно впливає на формування творчої особистості майбутнього журналіста.

Цим дослідженням проблема творчого самовиявлення студента-журналіста у навчально-виховному процесі не вичерпується. Вважаємо за доцільне подальше дослідження таких питань:

- розробка критеріїв визначення рівня сформованості творчого самовиявлення випускників факультету журналістики;
- виявлення ефективних способів формування творчого самовиявлення з урахуванням індивідуальних особливостей студентів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бочарова Т. И. Комплексная деловая игра как средство формирования профессиональных навыков и функций специалиста : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.08 / Бочарова Татьяна Ивановна. – Ставрополь, 2006. – 190 с.
2. Бударина А. О. Ролевая игра как средство формирования профессиональной коммуникативности студентов: : дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.08 / Бударина Анна Олеговна. – Калининград, 2001. – 285 с.
3. Казакова Е. С. Использование игры в формировании коммуникативной компетенции студентов языковых педвузов (1 курс, немецкий язык) : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания» / Е. С. Казакова. – М., 2000. – 17 с.
4. Костюк В. В. Теоретичні засади творчого самовиявлення особистості студента-журналіста / В. В. Костюк // Вісник Запорізького національного університету : збірник наукових статей. Педагогічні науки. – Запоріжжя : Запорізький національний університет, 2010. – №2(13). – С. 63-73.
5. Лісневська А. Л. Формування професійного мислення майбутніх телевізійних репортерів у процесі фахової підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Лісневська Аліна Леонідівна. – Луганськ, 2011. – 324 с.



6. Нагорнюк Л. Є. Формування іншомовної професійної комунікативної компетентності майбутніх журналістів у процесі фахової підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Нагорнюк Людмила Євгенівна. – Тернопіль, 2009. – 271 с.

7. Різун В. В. Проблеми і перспективи розвитку журналістської освіти в Україні початку XXI століття / В. В. Різун // Наукові записки Інституту журналістики. – 2004. – Том 16. – С. 6-13.

8. Шведова Я. В. Формування професійної культури майбутніх тележурналістів у фаховій підготовці : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Шведова Ярослава Василівна. – Запоріжжя, 2010. – 256 с.

РЕЗЮМЕ

В. В. Костюк. Стимулирование и развитие творческого потенциала магистров-журналистов в образовательной и позааудиторной деятельности.

В статье анализируются основные направления и условия: развитие положительной мотивации для достижения учебной цели, организация учебно-воспитательного процесса на основах личностно ориентированного, интерактивного, инициативно-игрового подходов педагогической деятельности, способствующие творческому самовыражению студентов высших учебных заведений в учебно-воспитательном процессе. На примере педагогического процесса у магистров-журналистов определяются наиболее эффективные пути самореализации их творческого потенциала.

Ключевые слова: творчество, самовыражение, самореализация, личность, учебно-воспитательный процесс, магистры.

SUMMARY

V. Kostjuk. Stimulation and development creative potential for the graduate students-journalists in self-realization and the creative self-expression.

In the article the basic ways assisting to the creative self-expression of students of higher educational establishments in an educational process have been analysed. On the example of the pedagogical process for the graduate students-journalists the most effective ways of self-realization of their creative potential have been determined.

Key words: creativity, self-expression, self-realization, person, educational process, graduate students, journalism, potential.

УДК 378.147:378.38

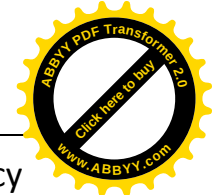
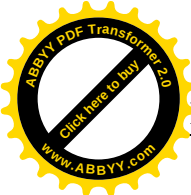
О. Г. Набока

Слов'янський державний педагогічний університет

ТЕХНОЛОГІЗАЦІЯ ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ ШЛЯХ РОЗВИТКУ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ

У статті проведено аналіз загальних понять, пов'язаних з технологізацією освіти: освітні технології, педагогічні технології, технології навчання. За результатами дослідження виявлено сутнісні характеристики, методологічні вимоги та особливості визначених технологій. Спираючись на доробок науковців у цій галузі визначено місце, сутність та цільову спрямованість професійно орієнтованих технологій навчання.

Ключові слова: освітні технології, педагогічні технології, технології навчання, професійно орієнтовані технології.

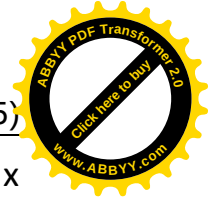
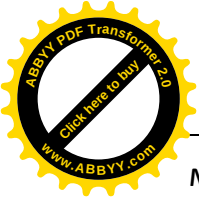


Постановка проблеми. Технологізація навчально-виховного процесу у вищій школі пов'язана з пошуком таких дидактичних підходів, які б гарантували високоякісну професійну підготовку майбутніх фахівців. Досліджуючи найбільш характерні тенденції процесу технологізації в освіті, варто відзначити, що інтерес до нього з часом посилюється та обумовлений низкою таких причин:

- необхідністю попередити відомий розрив між постульованими завданнями, змістом освіти та способами його презентації;
- бажанням подолати певну «вичерпність» традиційної лекційної системи навчання;
- потребою у заміні малоефективного вербального способу навчання системно-діяльнісним підходом;
- необхідністю зниження негативних наслідків роботи малокваліфікованого викладача за рахунок відновлюваності навчальних процедур, можливості їх розповсюдження на всі навчальні дисципліни, весь навчально-виховний процес, їх засвоєння кожним викладачем;
- прагненням відійти від структурної та функціональної невизначеності різноманітних організаційних форм, методів та прийомів навчання, ввести їх у напрям конкретних технологій;
- можливістю проектування навчального процесу, способів взаємодії студента та викладача, що забезпечують гарантовані результати роботи, що надають освітні технології;
- усвідомленням необхідності переключення навчального процесу на суб'єктивну основу з установками на саморозвиток особистості, адаптацію навчального процесу до потреб і можливостей студентів.

Аналіз актуальних досліджень. В українській теорії та практиці одними із перших визначили концептуальні засади технологічного підходу в освіті такі знані українські вчені, як А. Алексюк, В. Бондар, І. Зязюн, В. Лозова, І. Підласий. Дослідженням освітніх технологій займаються відомі українські вчені С. Гончаренко, В. Євдокимов, О. Пехота, А. Нісімчук, М. Окса, В. Онищук, О. Падалка, В. Паламарчук, І. Прокопенко, О. Савченко, І. Смолюк, С. Сисоєва, О. Янкович та інші.

Мета статті. Значна кількість педагогічних праць, присвячених поняттю «технологія», доводить те, що предмет дослідження представляє собою значний інтерес. Водночас, розуміння технології, розкриті в працях монографічного та навчально-методичного характеру, суттєво відрізняються одне від одного. У зв'язку з цим, метою нашого дослідження є розкриття понятійного апарату низки «технологічних понять», виявлення



місця професійно орієнтованих технологій навчання у системі зазначених понять, розкриття їх сутності та особливості.

Виклад основного матеріалу. Досліджуючи поняття «технологія», доцільно відзначити, що у педагогічній теорії та практиці відсутнє єдине, загальноприйняте розуміння технології процесів, оскільки збільшується кількість сполучень поняття «технологія» з різноманітними поняттями педагогіки: освітня технологія, педагогічна технологія, технологія навчання, технологія виховання, технологія формування та ін. У контексті нашого дослідження важливо з'ясувати ієрархічну послідовність «технологічних понять» та визначити місце професійно орієнтованих технологій у ній.

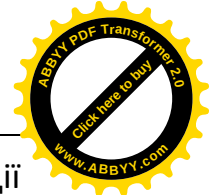
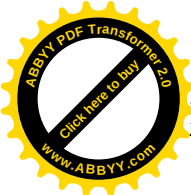
За результатами аналізу науково-педагогічних досліджень нами встановлено, що більшість науковців схиляється до необхідності розмежування «технологічних понять» та вбачає логічним підхід за яким означені дефініції розташовані у такій послідовності: «освітня технологія», «педагогічна технологія», «технологія навчання» або «технологія виховання» або «технологія управління» або «технологія розвитку» або «технологія...».

Поглиблюючи розуміння визначених дефініцій, українські вчені І. Богданова, І. Дичківська, О. Пехота, зазначили, що освітня технологія відображає загальну стратегію розвитку освіти, єдиного освітнього простору; педагогічна технологія відображає тактику реалізації освітніх технологій у навчально-виховному процесі за наявності певних умов; технологія навчання (виховання, управління) моделює шлях освоєння конкретного навчального матеріалу (поняття) в межах відповідного навчального предмета, теми, питання [1, с. 14], [4, с. 68-70], [12, с. 23].

Автори підручника «Педагогічна технологія» А. Нісімчук, О. Падалка та І. Смолюк також зауважили на тому, що предмет технології в освіті спирається на такі наукові категорії, як технологія освіти, технологія навчання, технологія виховання, технологія розвитку. На думку вчених, визначені категорії різняться підходами до формування обсягів і типів знань, умінь і навичок, та певних якостей студентів [9, с. 18].

Проведений нами аналіз дозволив дійти висновку, що існуючий ієрархічний перелік вже сформованих термінів є достатнім для розкриття логіки процесів, пов'язаних з технологізацією освіти, в цілому, та впровадження професійно орієнтованих технологій навчання, зокрема. Для контексту нашого дослідження, найбільш обґрунтованою, логічною та послідовною є така ієрархія «технологічних понять»:

— освітні технології, що розкривають загальну стратегію розвитку державного освітнього простору;



– педагогічні технології, що відображають тактику реалізації освітніх технологій;

– технології навчання, що розкривають процес освоєння конкретного навчального матеріалу та можуть вміщувати різноманітні спеціалізовані технології, зокрема професійно орієнтовані технології навчання.

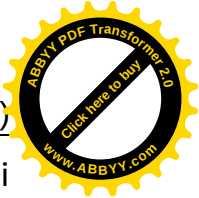
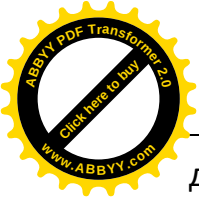
З метою з'ясування сутності та особливостей професійно орієнтованих технологій, на нашу думку, доцільним є більш ґрунтовне вивчення вищих за рангом у цій ієрархії «технологічних» понять – освітня технологія, педагогічна технологія, технологія навчання.

Авторський колектив навчального посібника «Перспективні освітні технології» визначає поняття «освітня технологія» як інтегративну модель, що об'єднує в єдину цілісну систему мету, зміст, дидактичний комплекс (педагогічні умови, методи, прийоми, засоби, інформаційно-технічне забезпечення) та результат навчально-виховного процесу, побудованого на філософії й методології українознавства, життєтворчості особистості. Науковці наголошують на тому, що освітня технологія значно ширше ніж «дидактична технологія», оскільки освіта передбачає взаємодію двох підсистем – навчання і виховання [11, с. 17].

Історико-педагогічний аналіз педагогічної літератури, проведений О. Янкович, дозволив дослідниці дійти висновку що, освітня технологія є особливим культурно-соціальним феноменом, у межах якого намітилися низка не вирішених проблем: немає загальноприйнятого категоріального тезаурусу, вчені не досягли єдності думок в обґрунтуванні критеріїв технологій, остаточно не визначена структура технології, не виявлено класифікації освітніх технологій [19, с. 23].

Зауважуючи на значущості поняття технології для системи освіти, професор О. Пехота зазначає, що «вибір освітньої технології – це завжди вибір стратегії, пріоритетів, системи взаємодії, тактик навчання та стилю роботи вчителя з учнем» [12, с. 11]. Наголошуючи на стратегічності освітньої технології, дослідниця водночас зауважує, що педагогічна технологія містить у собі дві групи питань, перша з яких пов'язана з реалізацією досягнень техніки в навчальних засобах та застосуванням технічних засобів у навчальному процесі, друга – з його організацією та розвитком педагогічної теорії в цілому [12, с. 14].

Підсумовуючи розуміння «освітньої технології» у сучасних науково-педагогічних дослідженнях, ми дійшли висновку, що означена дефініція є варіантом описання стратегічної моделі системи освіти, в цілому, та освітнього процесу, зокрема. Через освітні технології акцентується увага на



дисциплінарному образі певної галузі знань, організаційній структурі навчального процесу, характеристиці діяльності суб'єктів освітнього процесу або характері їх взаємодії тощо.

Стосовно поняття «педагогічна технологія» в педагогіці також виокремилось декілька різноманітних підходів до його розуміння. Проведений нами аналіз науково-педагогічної літератури дозволив дійти висновку, що з'ясування сутнісних характеристик педагогічних технологій знайшло своє відображення в численних визначеннях окремих авторів, колективів, педагогічних спілок та асоціацій. У контексті нашого дослідження доцільно продемонструвати різноманіття підходів до розуміння «педагогічної технології» через низку її визначень:

Педагогічна технологія – це система найбільш раціональних способів досягнення поставленої педагогічної мети, наукова організація навчально-виховного процесу, що визначає найбільш раціональні й ефективні способи досягнення кінцевих освітньо-культурних цілей [10, с. 27].

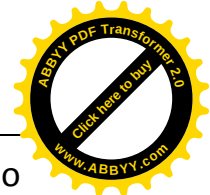
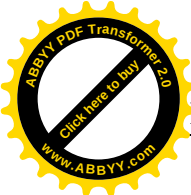
Педагогічна технологія – це наука про розвиток і освіту, навчання і виховання особистості школяра на основі позитивних загальнолюдських якостей та досягнень педагогічної думки, а також основ інформатики [9, с. 9].

Педагогічна технологія – це сукупність засобів, прийомів, процедур, що забезпечують продуктивну взаємодію суб'єктів освітнього процесу та направлених на досягнення запланованого результату [6, с. 44].

Педагогічна технологія – це модель професійної підготовки, в межах якої ставиться мета і досягається конкретний потенційно відтворюваний результат шляхом використання певних видів, форм, методів навчання, оперування однотипним змістом; це чітко організована, продуктивна в усіх деталях модель спільної діяльності викладача і студентів, що містить цілевизначення, планування, організацію та проведення підсумків цієї діяльності [2].

Напрацьовані науковцями підходи до розуміння сутності педагогічної технології стали основою для визначення методологічних вимог, яким повинна задовольняти педагогічна технологія. Доволі часто підґрунтям переліку методологічних вимог, на яких наполягають науковці у своїх дослідженнях, стає підхід, запропонований Г. Селевком. Автор зауважив, що будь-яка педагогічна технологія має задовольняти таким основним методологічним вимогам: концептуальність, системність, керованість; ефективність; відтворюваність [14].

Отже, узагальнюючи результати науково-педагогічних досліджень, ми сформулювали перелік методологічних вимог, яким повинна відповідати педагогічна технологія та які стануть у нашому подальшому дослідженні



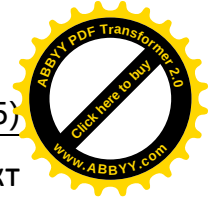
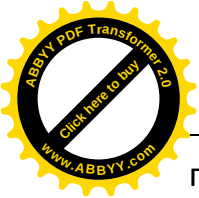
важливою складовою концептуальних засад застосування професійно орієнтованих технологій навчання у підготовці майбутніх економістів. До таких методологічних вимог ми віднесли: концептуальність, системність; цілісність; алгоритмічність; керованість; інваріантність; відновлюваність; проектовність; ефективність; оптимальність; візуалізацію; діагностичність; модернізацію; коректированість.

Особливо важливого значення для нашого дослідження набуває можливість застосування педагогічних технологій у навчальному процесі. Підґрунтям цього є особливості, притаманні педагогічним технологіям. Вітчизняні вчені, розкриваючи особливості педагогічної технології, зауважують на її неоднозначності. Відзначивши такі важливі риси педагогічної технології як чітку логіку, мотиваційне забезпечення діяльності; наявність засобів і способів одержання інформації, вчені водночас висувають певні застереження. До таких застережень віднесені такі:

- технологія, її розробка і використання вимагають творчої активності вчителя і учнів; разом з тим потрібно визначити межі регламентованої діяльності і творчості учасників педагогічного процесу;
- різний навчальний матеріал має різну «технологічність»: один легко кодується й при відтворенні не деформується, не спотворюється, а усвідомлюється у всій повноті і цілісності (математичні формули, способи розв'язання задач); інший, будучи закодованим, втрачає частину своїх можливостей впливу на почуття, емоції учнів (художня, історична інформація);
- кожна окрема технологічна ланка досягає запланованих результатів тільки при опорі на психологічне обґрунтування;
- педагогічна технологія (навіть найсучасніша) не забезпечує однаково високого рівня научуваності, навченості і вихованості всіх учнів; на результат впливають багато факторів: рівень педагогічної майстерності вчителя, інтелектуальний і емоційний фон класу, матеріальна база школи тощо [13, с. 14-15].

У теорії і практиці педагогічної діяльності існує множина варіантів навчально-виховного процесу. Кожен автор та виконавець вносить в педагогічний процес свій індивідуальний внесок, тому кожна конкретна технологія є авторською. У множині педагогічних технологій, переважну більшість становлять технології навчання.

Довгий період педагоги не розрізняли технології навчання й педагогічні технології. Термін «педагогічна технологія» використовувався тільки відносно навчання, а сама технологія розумілася як навчання за допомогою технічних засобів. У цей час технологія навчання – це



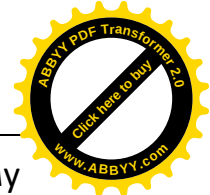
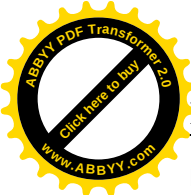
педагогічна діяльність, що реалізує науково обґрунтований проект дидактичного процесу з більш ефективною та надійною гарантією результату, ніж традиційні методики навчання [15, с. 10].

На наш погляд, поняття «технологія навчання» всебічно висвітлено українськими науковцями. Зокрема, С. Гончаренко наводить дефініції поняття й розглядає «технологію навчання» як системний метод створення, застосування й визначення всього процесу навчання і засвоєння знань, з урахуванням технічних і людських ресурсів та їх взаємодії, який ставить своїм завданням оптимізацію освіти [3, с. 331]. О. Янкович наголошує на тому, що технологія навчання – це процес, пов'язаний з проектуванням і реалізацією цілей і змісту навчання, передбачених освітніми стандартами, навчальними планами і програми, через систему форм, методів і засобів навчання, що забезпечують досягнення поставлених цілей [19].

У контексті нашого дослідження важливою є думка окремих дослідників щодо структури технології навчання у сукупності таких її складових:

- аналіз діяльності майбутнього спеціаліста, відбір знань, умінь і навичок, необхідних йому у професійній діяльності;
- відбір змісту навчального матеріалу;
- аналіз засобів педагогічної комунікації (підручника, посібника ТЗО та ін.);
- вибір форм та методів навчання, виховання та розвитку;
- розробка безпосередньо технології навчання; перевірка її в дослідному навчанні, її корекція, доповнення та зміна (при необхідності);
- реалізація технології в природніх умовах навчання [17, с. 6].

Повертаючись до мети нашого дослідження, вважаємо за доцільне визначити місце професійно орієнтованих технологій та віднести їх в ієрархії «технологічних понять» до одного з різновидів технології навчання. Це обумовлено тим, що професійно орієнтована технологія повинна розкривати певну логіку організації процесу фахової підготовки, сукупність прийомів і засобів навчання, що забезпечують високу ефективність розвитку та професійного становлення студентів, а також взаємопов'язану систему дій, спрямованих на досягнення гарантованих кінцевих результатів фахової підготовки. Розкриття іншими науковцями сутності професійно орієнтованих технологій, також дозволяє віднести цей тип технології до технологій навчання. Зокрема, на думку Т.Дмитренко, професійно орієнтовану технологію в системі вищої неперервної



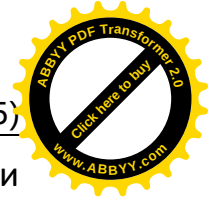
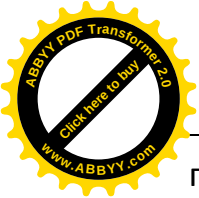
професійної педагогічної освіти можна розглядати як систему психологічних, загальнопедагогічних, дидактичних процедур взаємодії педагогів та студентів з врахуванням їх здібностей і схильностей, спрямовану на реалізацію змісту, методів і форм навчання. Ця система будується відповідно до цілей навчання, майбутньої професійної діяльності та професійно важливих якостей спеціалістів [5]. І. Матросова розуміє професійно орієнтовану розвиваючу технологію як систему психолого-педагогічної, дидактичної та організаційної взаємодії педагогів і студентів, що враховує їх особистісні якості та спрямована на реалізацію змісту, методів, форм і засобів навчання, відповідно до цілей майбутньої професійної діяльності [8].

Розкриваючи сутнісне розуміння професійно орієнтованих технологій навчання, російський дослідник В. Коровін, зазначає, що найбільш важливими їх ознаками виступають:

- наявність педагогічної задумки, підґрунтям якої є певна методологічна, філософська позиція;
- чітко визначений ланцюжок педагогічних дій, операцій, комунікацій, що мають форму конкретно очікуваного результату та вибудовуються у відповідності з цільовими настановами на підготовку майбутнього фахівця;
- взаємопов'язану діяльність викладача і студента з врахуванням принципів індивідуалізації й диференціації, оптимальної реалізації людських та матеріально-технічних ресурсів;
- можливість відновлення будь-яким викладачем як педагогічної технології в цілому, так і окремих її елементів, що гарантує досягнення запланованих результатів всіма студентами;
- діагностичні процедури, що містять критерії, показники та інструментарій вимірювання результатів діяльності як студентів, так і викладачів [7].

На нашу думку, під професійно орієнтованою технологією слід розуміти систему методів і засобів, що забезпечують якість підготовки майбутніх фахівців та спрямовані на гарантоване досягнення цілей навчання й оптимізацію навчального процесу. У даному випадку професійно орієнтована технологія навчання окреслюється у вигляді системної категорії, відновлюваність й ефективність якої залежить від її інтегративних якостей та певної структурованості.

Аналіз теоретичних та прикладних розробок у галузі професійної освіти майбутніх фахівців дозволив розкрити специфічність характеристик



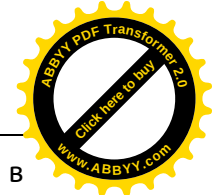
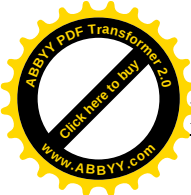
професійно орієнтованих технологій навчання. Найважливішими характеристиками таких технологій є:

- результативність (високий результат досягається кожним студентом),
- економічність (за одиницю часу ефективно засвоюється більший обсяг навчального матеріалу без значних зусиль як студента, так і викладача),
- ергономічність, психогігієнічність (навчання відбувається в умовах співпраці, позитивного емоційного мікроклімату, без перевтоми та перевантажень),
- створення високої мотивації до вивчення предмету, що дозволяє виявити та удосконалити особистісні якості та розкрити потенційні можливості студентів;
- використання найновіших досягнень дидактики, психології, інформатики та інших наук;
- підвищення інформативної ємності змісту освіти;
- розвиток загально навчальних та професійно спрямованих навичок;
- навчально-методичне забезпечення, що гарантує активну мисленнєву діяльність студентів;
- наступність, що дозволяє поступове ускладнення та нарощування структурних елементів, прийомів та методів професійно-орієнтованої технології.

Висновки. Проведений нами аналіз науково-педагогічних джерел дозволив виявити якісну своєрідність та специфічність професійно орієнтованих технологій, зосереджуючи увагу на цільовій спрямованості, методах і формах взаємодії суб'єктів освітнього процесу, особливостях і характері цих суб'єктів, а також можливостях освітнього середовища. Розгляд сутнісних характеристик професійно орієнтованих технологій навчання дозволили визначити їх місце та значущість у системі «технологічних понять». Професійно орієнтовні технології на сьогодні є домінантою у процесі модернізації вищої школи та характеризують інноваційний шлях її розвитку, використання яких сприяє реалізації на практиці сучасних систем навчання, що мають більш високі педагогічні характеристики у порівнянні з традиційними дидактичними системами.

ЛІТЕРАТУРА

1. Богданова І. М. Технології в освіті: теоретико-методологічний аспект / І. М. Богданова. – О. : АПН України ; ПДПУ імені К.Д.Ушинського, 1999. – 146 с.
2. Бугрій О. Сутність поняття «педагогічні технології» / О. Бугрій // Вища школа. – 2007. – № 1. – С.20–25.
3. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
4. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: навч. посіб. / І. М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.



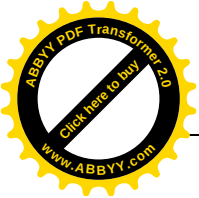
5. Дмитренко Т. А. Профессионально-ориентированные технологии обучения в системе высшего образования / Т. А. Дмитренко // Сибирский педагогический журнал. – 2005. – №1. – С. 24–37.
6. Зеер Э. Ф. Личностно-развивающие технологии начального профессионального образования: учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений / Э. Ф. Зеер. – М. : Издательский центр «Академия», 2010. – 176 с.
7. Коровин В. М. Технология профессионально ориентированного обучения в высшем учебном заведении / В. М. Коровин // Вестник Воронежского государственного университета. – 2007. – № 1. – С. 97–100.
8. Матросова И. Г. Профессионально-ориентированная развивающая технология обучения как условие формирования технологической компетентности личности / И. Г. Матросова // Педагогічний альманах : зб. наук. пр. – 2009. – № 4. – С. 137–145.
9. Нісімчук А. С. Педагогічна технологія: підруч. для підготов. спеціалістів / А. С. Нісімчук, О. С. Падалка, І. О. Смолюк. – К. : Четверта хвиля, 2003. – 222 с.
10. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті: монографія / [С. О. Сисоева, А. М. Алексюк, П. М. Воловик та ін.]. – К. : ВІПОЛ, 2001. – 502 с.
11. Перспективні освітні технології : наук.-метод. посіб. / А. М. Алексюк, І. Д. Бех, Т. Ф. Демків та ін. ; заг. ред. Г.С. Сизоненко. – К. : Гопак, 2000. – 560 с.
12. Пехота О.М. Освітні технології. навч. метод. посібник / О. М. Пехота. – К. : А.С.К., 2002. – 255 с.
13. Прокопенко І. Ф. Педагогічні технології: навч. посібник / І. Ф. Прокопенко, В. І. Євдокимов. – Х. : Колегіум, 2005. – 224 с.
14. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. / Селевко Г. К. – М. : НИИ школьных технологий. – Т. 1. – 2006. – 816 с.
15. Сластенин В. А. Личностно-ориентированные технологии профессионально-педагогического образования / В. А. Сластенин // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 1. – С. 49–74.
16. Сластенин В. А. О проектировании содержания высшего педагогического образования / В. А. Сластенин // Преподаватель. – 1999. – № 5. – С. 3–9.
17. Современные образовательные технологии : учеб. пособие / М. А. Хайрулдинов. – Симф. : Тарпан, 2003. – 127 с.
18. Трайнев В. А. Информационные коммуникационные педагогические технологии (обобщения и рекомендации): учебное пособие / В. А. Трайнев, И. В. Трайнев. – М. : Дашков и Ко, 2009. – 280 с.
19. Янкович О. І. Освітні технології в історії вищої педагогічної освіти України : монографія / О. І. Янкович. – Тернопіль : Підручники і посібники, 2008. – 320 с.

РЕЗЮМЕ

О. Г. Набока. Технологизация как инновационный путь развития современного образования.

В статье проведен анализ понятий, характеризующих процессы технологизации образования: образовательные технологии, педагогические технологии, технологии обучения. По результатам исследования выявлены существенные характеристики, методологические требования и особенности названных технологий. Опираясь на исследования в этой области, определены место, сущность и целевая направленность профессионально ориентированных технологий обучения.

Ключевые слова: образовательные технологии, педагогические технологии, технологии обучения, профессионально ориентированные технологии.



SUMMARY

O. Naboka. Technologion innovate ways of development of modern education.

In article the analysis of the concepts describing processes technologion of education: educational technologies, pedagogical technologies, technologies of training. By results of research intrinsic characteristics, methodological requirements and features of the named technologies are revealed. Leaning researches in this area, the place, essence and a target orientation of professionally focused technologies of training are determined.

Key words: educational technologies, pedagogical technologies, technologies of the training, professionally focused technologies.

УДК 371.14:[811.161.2+821.161.2]

В. В. Сидоренко

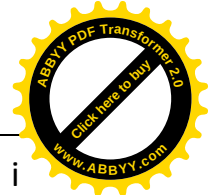
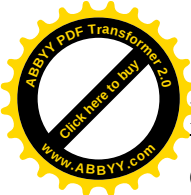
Донецький обласний інститут
післядипломної педагогічної освіти

НОВА ЯКІСТЬ МАЙСТЕРНОЇ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЇ ВЧИТЕЛЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ В СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

У науковій розвідці розглянуто структурно-змістові параметри, зокрема діяльнісний вимір, які характеризують педагогічну майстерність вчителя української мови і літератури в умовах післядипломного простору. Виявлено нові механізми розвитку майстерності вчителя до рівня акмепрофесіоналізму.

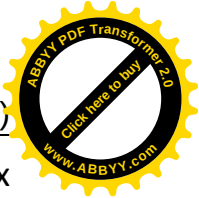
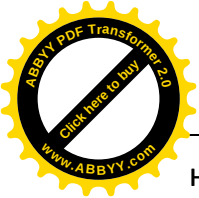
***Ключові слова:** словесник-майстер, професійно-педагогічна дія, авторська система діяльності, індивідуально-творчий стиль діяльності.*

Постановка проблеми. Важливою умовою розвитку педагогічної майстерності вчителя української мови і літератури вважаємо творчу, засновану на неперервному вдосконаленні професійно-педагогічну діяльність, що вимагає певної підготовки і перепідготовки словесника в системі післядипломної педагогічної освіти і подальшої реалізації на відповідному рівні майстерності, розвиток якого здійснюється перманентно шляхом формального, неформального та інформального навчання. Прикметно, що як «видова категорія, що вміщує в собі спеціалізовану трудову діяльність» [4, с. 11] спрямована вона на встановлення цілковитої відповідності тій інноваційній соціальній ролі, яка детермінована суспільними викликами, ринком освітніх послуг та вимогами оновленої мовно-літературної освітньої галузі. Фундаментальні основи майстерної педагогічної діяльності вчителя складають, на думку І. А. Зязюна, наступні аспекти: *цільовий*, зорієнтований на цілісну особистість дитини як самоцінність, *змістовий*, спричинений появою авторизованих варіантів навчальних курсів, *процесуальний*, що уможливлює погодження методики і змісту відповідно до особистісного розуміння і стилю, *професійно-особистісний*, за якого актуалізуються унікальні і неповторні вміння і



особистісні якості педагога, що характеризують його режисерську і акторську майстерність, рефлексію згідно з власною, ексклюзивною педагогічною дією. В умовах реформування освітньої галузі майстерна професійно-педагогічна діяльність учителя української мови і літератури має певні особливості. З одного боку, система продуктивних дій словесника-україніста набуває *метадіяльнісного* виміру, оскільки тісно переплітається з іншими її видами, зокрема діагностичною, організаційною, методичною, інформаційною, комунікативно-ситуативною, оцінювальною, рефлексивною тощо, а з іншого, у професійно-педагогічній діяльності вчителя української мови і літератури *збільшується роль художньо-емоційної та артистичної сфери, імпровізаційності, творчості*, що спричинено специфікою самого навчального предмета. У системі нової якості педагогічної діяльності вчителя української мови і літератури, крім зазначених І.А. Зязюном ракурсів, виділяємо також *ціннісно-світоглядний*, зорієнтований засобами художнього слова на національно-світоглядну самоідентифікацію особистості, формування у школярів системи загальнолюдських морально-етичних орієнтирів; *результативний*, спрямований на формування метакомпетентностей, предметних компетентностей і компетенцій, здатність продуктивно діяти в освітній, професійній і життєвій сферах, підготовку мовно-мовленнєвої особистості, компетентного і творчого учня-читача, учня-комуніканта, конкурентоздатного і життєспроможного в нових соціокультурних умовах. Варто зацентувати увагу на тому, що навчально-виховна дія вчителя-словесника переходить у дитиноцентричну, фасилітативну взаємодію, тісне співробітництво з учнями, співпрацю при виборі проблем, тематики уроків, творів, диспутів і под., кореляції форм, методів і засобів навчання, отже методичну ініціативу не лише вчителя української мови і літератури, але й школярів.

Аналіз актуальних досліджень. Теоретико-методологічний аналіз стану проблеми на сучасному етапі розвитку післядипломної педагогічної освіти дає можливість виділити різні наукові погляди на природу і сутність педагогічної майстерності, зокрема технологічний, особистісний, діяльнісний. Концептуально вмотивованішими вважаємо наукові дослідження, у яких розвиток педагогічної майстерності вчителя в системі післядипломної освіти здійснено з урахуванням *нової якості професійно-педагогічної дії*, що вирізняється самотутністю, творчістю, індивідуальним творчим стилем викладання, «котрий передбачає невинний рух по висхідній у безперервному пошуку, удосконаленні, у творчих злетах» [6, с. 88] і дає високопродуктивні результати в навчально-виховному процесі у вигляді

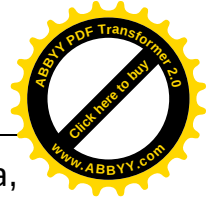
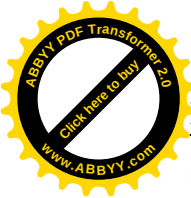


навченості учнів, сформованих метакомпетентностей, предметних компетентностей і компетенцій, ступеня розвитку розумових сил (пам'яті, мовлення, уяви, мислення), гуманістичного світогляду і ціннісних орієнтирів, національної самосвідомості і невичерпної мовної картини світу. Діяльнісний погляд на розвиток і вдосконалення педагогічної майстерності превалює в працях В. І. Загвязинського, І. А. Зязюна, І. А. Колесникової і О. В. Титової, Б. І. Степанишина, І. Ф. Харламова та ін. У нашому дослідженні розгляд проблеми розвитку педагогічної майстерності вчителя української мови і літератури в системі післядипломної освіти здійснюється в діяльнісно-особистісному контексті аналізу.

Метою статті – досліджити структурно-змістові параметри педагогічної майстерності вчителя української мови і літератури в умовах післядипломного простору.

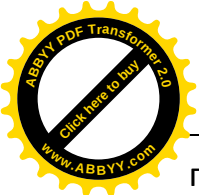
Відповідно до поставленої мети наукової розвідки зреалізовано **основні завдання**: 1) розглянуто особливості інноваційної професійно-педагогічної діяльності вчителя-словесника в контексті сучасної мовно-літературної освітньої парадигми; 2) представлено характеристики нової якості майстерної педагогічної дії словесника-україніста; 3) визначено складові Авторської системи діяльності як найвищого рівня розвитку педагогічної майстерності; 4) фрагментарно описано акмеологічне забезпечення розвитку педагогічної майстерності протягом андрагогічного циклу.

Виклад основного матеріалу. Професійно-педагогічна діяльність учителя-словесника дискретна, складається із педагогічної мети (навчальної, розвивальної, виховної), завдань, системи педагогічних дій, спрямованих на їх успішне вирішення, а також результатів. *Педагогічні дії словесника-майстра* визначаємо як відносно самостійні процеси, елементарні структурні одиниці системи професійно-педагогічної діяльності, матеріалізація яких у єдності цілей і змісту привносить індивідуальне, неповторне, самобутнє у простір професійної спільноти. Долаючи протиріччя при вирішенні навчально-виховних завдань, ліквідуючи помилки і недоліки, усуваючи стихійність, хаотичність і непослідовність дій, словесник-майстер вибудовує власну структуру її проблематизації на більш високому рівні. Становлення майстерної педагогічної дії філолога в системі післядипломної освіти проходить довгий шлях від методики до методології (чи навпаки), від філософії до освітньої технології, від рецептурного наслідування методичних рекомендацій з української мови і літератури до нового рівня якості освітніх послуг, що проявляється у свідомому виборі оптимального варіанту перетворення



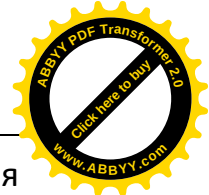
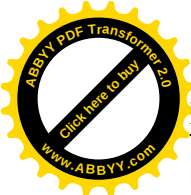
педагогічної реальності, природній невимушеності вчителя-словесника, органічності вербального і невербального іміджу, гармонійності комунікативно-ситуативної сфери. Тому у словесника-майстра кожна педагогічна дія унікальна, ексклюзивна, неповторна, адаптована до його творчої професійної індивідуальності, виробленого індивідуального стилю професійно-педагогічної діяльності, системи ціннісних установок, зумовлена об'єктивними комунікативно-ситуаційними умовами, а також гносеологічними, пізнавальними, аксіологічними ситуаціями. У творчій системі діяльності майстра немає жодного схожого уроку—«близнюка», який би був ідентичним у тій чи іншій паралелі, класі. Навіть діючи за заздалегідь сконструйованою і детально продуманою концепцією проекту уроку, майстерний учитель української мови і літератури залежно від змінних навчальних ситуацій і власного творчого настрою, інсайту здатний до непередбачених імпровізаційних творчих дій, миттєвої трансформації вмінь і елементів (зовнішніх і внутрішніх) педагогічної техніки задля коригування дидактичної структури уроку, змісту навчального матеріалу, плану уроку, варіації завдань, запланованих навчальних ситуацій, активізації учнів тощо. Самобутність уроків української мови і літератури і позаурочної роботи, зокрема факультативу, гуртка, краєзнавчого походу тощо, полягає в органічному поєднанні мовознавчої і літературознавчої науки з мистецтвом художнього слова, внутрішньопредметних і міжпредметних зв'язків, доречному залученні живописного, музичного, інформаційно-комунікаційного матеріалу, пієтному донесенні до вихованців ідейно-естетичного багатства художнього твору, величі і краси української мови, пануванні атмосфери природності та незапрограмованості. На формуванні майстерної, творчо-самобутньої педагогічної дії вчителя української мови і літератури в системі післядипломної освіти акцентує увагу Б.І.Степанишин: «Нема нічого прикрішого і небезпечнішого в роботі мовника, ніж методичний і літературознавчий стереотип, тому що одноманітність у побудові уроку і в аналізі художнього твору вбиває цікавинку, живу творчість і перетворює вчителя в чиновника від методики» [5, с. 116].

Результатами професійно-педагогічної діяльності, за праксеологічними дослідженнями І. А. Колесникової і О. В. Титової [1, с. 134-135], виступають: 1) якість організації педагогічного процесу або відповідних видів діяльності вихованців (навчальної, соціально-творчої, художньо-творчої); 2) динаміка особистісних проявів, збагачення особистого досвіду учнів; 3) професійні досягнення педагога, що характеризують творчу продуктивність і можуть



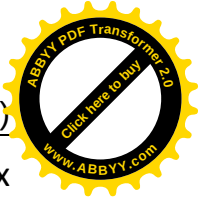
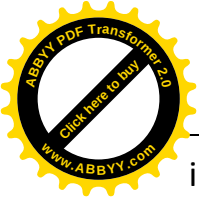
пред'являтися для оцінки якості його кваліфікації; 4) динаміка професійного зростання педагога, зокрема набуття нових професійних знань, умінь, збагачення досвіду новим професійно значущим змістом. Творча самоактуалізація вчителя української мови і літератури в контексті якості педагогічної дії спрямована на **новий професійно значущий результат**, індивідуальний внесок у розвиток професійної сфери й освітньої галузі «Мови і літератури» зокрема, модернізацію компонентів педагогічної системи за конкретних обставин, як-от навчально-виховних цілей, змісту, освітніх підходів і технологій, системи відношень між суб'єктами навчально-виховного процесу, моніторингових процедур в умовах особистісно зорієнтованого навчання тощо. «Майстерність визначається вмінням узагальнювати власну практику і з'ясовувати для себе, якою має бути послідовність педагогічних дій» [2, с. 58].

Концептуальність професійного мислення, високий рівень соціальної і професійної мобільності, бачення традиційних ситуацій в інноваційному контексті сприяє переходу вчителя української мови і літератури в новий професійний простір, де словесник виходить за межі традиційного досвіду, включаючи у професійно-педагогічну діяльність нові завдання, прийоми, способи і технології вирішення педагогічних задач різного ієрархічного рівня. Поступово у вчителя-словесника формується творчий професійний запит, з'являється потреба самовиражатися і саморозкриватися в різних діяльнісних аспектах, зокрема урочному, науково-методичному, дослідницькому, практично-експериментальному, кооперативному тощо. Результат такого переходу на якісно новий рівень майстерності позначається появою оригінальних педагогічних ідей, персонал-технологій, авторської концепції, комплексної авторської програми гармонійного розвитку дитини, наповнення змісту навчальних програм з української мови і літератури ціннісним змістом, авторської методики викладання навчального предмета, знаходження в постійному пошуку альтернативно-творчих способів реалізації таксономії педагогічних цілей, професійних ролей і функцій. Найвищою сходиною розвитку педагогічної майстерності вчителя української мови і літератури вважаємо створення ним і успішне функціонування *Авторської системи діяльності* (послугуємось терміносполукою, уведеною в науковий обіг Л. І. Дубровіною і Н. В. Кузьміною) як оригінальної, самобутньої цілісної загальнопедагогічної, лінгводидактичної, літературознавчої, методичної, ціннісно-світоглядної тощо системи, в межах якої створюється потужне мотиваційне поле для опанування учнями української мови і літератури,



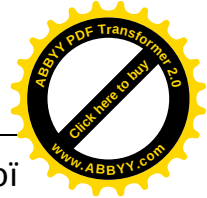
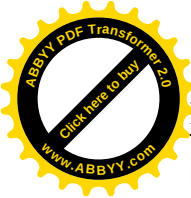
нових способів навчальної і розумової діяльності, формування метакомпетентностей, предметних компетентностей і компетенцій, розвитку досконалої мовно-мовленнєвої особистості, творчого і компетентного читача, обміну соціокультурним досвідом, і що найголовніше, закономірно досягаються високі стабільні навчально-виховні результати.

Педагогічна майстерність є індивідуальним внеском у педагогічну культуру суспільства, і лише повне усвідомлення механізмів власної педагогічної дії уможливлює передачу майстерності іншим. Прикметною діяльнісною характеристикою словесника-майстра є наявність цілої школи колег-послідовників, однодумців, продовжувачів основних концептуальних ідей і позицій, які, десимінуючи його перспективний досвід або окремі елементи, збагачуючись новими педагогічними ідеями, вибудовують на цьому плідотворному ґрунті проект власної педагогічної дії, поступово формують індивідуальний професійний почерк, авторський стиль діяльності. На підтвердження слушності нашої думки виступають ідеї І. А. Колесникової і О. В. Титової [1, с. 230]: «Відмінною рисою майстра є усвідомлення механізмів успішності своєї праці і джерел унікальності свого досвіду, що породжує здібність ставити і вирішувати (у межах своєї компетенції) професійні завдання будь-якого рівня складності, від прикладних до методологічних, а також передавати свою майстерність іншій людині (особисто, «із рук в руки», шляхом створення наукових і методичних праць, літературного представлення досвіду). Але у будь-якому випадку в них обов'язково присутні не просто опис чи демонстрація дій майстра, але передача ним принципів, ціннісних установок, технологій своєї праці, яка забезпечує відтворюваність смислу і логіки успішних професійних дій іншими людьми». Для десимінації перспективного досвіду словесник-майстер організовує мережевий професійний обмін професійно вартісною інформацією, ініціює професійний діалог в межах методичного об'єднання (шкільного, районного, обласного) учителів української мови і літератури, циклової комісії, включений у певні соціокультурні рамки і постійно перебуває в просторі міжлюдських взаємин і спілкування. Варто виділити ще один вектор нової якості професійно-педагогічної дії вчителя української мови і літератури на рівні післядипломної освіти. Словесник-майстер, акмепрофесіонал досягає професійної гармонії із професійним соціумом, зокрема учнями, колегами, батьками, адміністрацією, тобто особливого стану творчого самовираження, розширення поля професійно-творчої суб'єктної активності, професійної



ініціативи. Різноманітне прогнозування і бачення навчально-виховних ситуацій, багатоваріантність їхнього вирішення, відхід від функційної редукції, надмірної стандартизації і шаблонування, стереотипних способів вирішення педагогічних задач, що формалізують, знецікавлюють роботу вчителя, від трафаретності професійно-педагогічної діяльності і професійної поведінки, нонконформізму у навчально-виховній, соціально-педагогічній, викладацькій, культурно-просвітницькій, науково-дослідній, інформаційно-комунікаційній, кооперативній, менеджерській сферах діяльності, новизна, оригінальність цілей, змісту, форм і методів професійної взаємодії, пошук оригінальних шляхів успішного вирішення, відхід від традицій – усе це неодмінні константи якісної педагогічної дії словесника-майстра. На гармонійній єдності технологічної і особистісної структур діяльності словесника-україніста наголошує Б.І.Степанишин [6, с. 87]: «...навчитель, на мою думку, має бути передусім вільним, незалежним від омертвляючих інструкцій і надмірних регламентацій. Лише за такої умови він зможе виплекати в собі – і в своїх учнях! – творця, а не освіченого раба чужої волі. Можна перепробувати десятки запропонованих способів ведення уроку, а виробити свій. Можна придбати і простудіювати два-три підручники і не дотримуватися жодного з них. Це і буде живе викладання вільного педагога».

Творчий, неординарний підхід учителя української мови і літератури до виконання професійних завдань, новітніх ролей закономірно призводить до професійної автентичності, витворення індивідуального стилю викладання, появи власного технологічного почерку, манери виконання інноваційних професійних ролей і функцій, що зорієнтовані на процес і якісний результат своєї праці. Безперечно, без оволодіння способами індивідуальної діяльності на рівні культурно-типологічних структур учитель не зможе вибратися із стану кризи ідентичності [4, с. 18]. *Індивідуально-творчий стиль діяльності вчителя української мови і літератури* характеризує сформовану протягом професійно-педагогічної діяльності стійку індивідуально-специфічну систему активних і адаптивних засобів, прийомів, методів, способів вирішення професійних задач, форм професійно-педагогічної взаємодії, вибір яких зумовлений актуальним професійним змістом і метою. Як інтегративна характеристика майстерної професійно-педагогічної діяльності словесника-україніста індивідуально-творчий стиль відображає стиль керівництва навчально-пізнавальною діяльністю учнів, стиль професійно-педагогічної взаємодії із суб'єктами процесу, стиль поведінки, стиль саморегуляції, когнітивний стиль, а також вироблену авторську концепцію вчительської

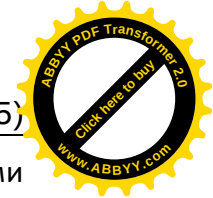
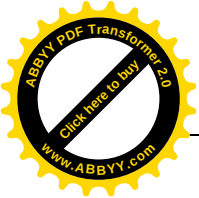


праці. Обов'язковим методологічним принципом професійно-педагогічної діяльності словесника-майстра виступає вироблене ним *мовно-літературне методичне кредо*, що визначає проекцію вибору і подальшої розробки науково-методичної теми протягом міжкатестаційного періоду, принципи подачі лінгводидактичного і літературознавчого матеріалу, добору урочної і позаурочної інформації (наприклад, на народознавчій основі, з елементами краєзнавства, родинної педагогіки, аксіологічними фрагментами тощо), дієвий технологічний інструментарій.

Висновки. Таким чином, процес розвитку педагогічної майстерності, з одного боку, дозволяє пізнавати, моделювати і перетворювати професійний простір, в умовах якого відбувається становлення і фахове зростання вчителя української мови і літератури, на принципах андрагогічного, диференційованого, компетентісного тощо підходів, оптимізувати моделі, технології, форми підготовки і перепідготовки кадрів відповідно до викликів суспільства й освітньої галузі зокрема, а з іншого, акмеологічна парадигма відкриває безмежні можливості для сталого лінійного руху словесника-україніста до професійної і життєвої майстерності, досконалості в системі післядипломної педагогічної освіти. Механізм розвитку педагогічної майстерності полягає в тому, що під час курсової підготовки, практичної діяльності, самоосвіти, із набуттям компетентісного досвіду концепти інтегративної системи взаємодіють, трансформуються, проходять фази адаптації, набуття емпіричного досвіду, творчої самоактуалізації, породжуючи новий, найвищий рівень оволодіння професійною діяльністю – акмепрофесіоналізм, майстерність. Кожний структурно-змістовий компонент системи педагогічної майстерності, що забезпечує форми взаємодії вчителя-словесника із професійною дійсністю і діяльністю, потребує в післядипломному просторі неперервного розвитку і переходу на новий, більш якісний рівень функціонування.

ЛІТЕРАТУРА

1. Колесникова И. А. Педагогическая психология : уч. пособ. для студ. высш. учеб. завед. / И. А. Колесникова, Е. В. Титова. – М. : Академия, 2005. – 256 с.
2. Кузьмина Н. В. Очерки психологи труда учителя : психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности / Н. В. Кузьмина. – Л. : ЛГУ им. А.А. Жданова, 1967. – 182 с.
3. Кузьмина Н. В. Психологическая структура деятельности учителя (Тексты лекций) / Н. В. Кузьмина, Н. В. Кухарев. – Гомель : Гомельский гос. ун-т, 1976. – 57 с.
4. Мицкевич Н. И. Теоретические основы дидактической системы повышения квалификации : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Николай Иванович Мицкевич; РАО ИОВ ; Белорус. гос. пед. ун-т им. М. Танка. – СПб., 2001. – 234 с.
5. Степанишин Б. І. Література – вчитель – учень (Самостійне вивчення учнями літератури) : посібник для вчителя / Б. І. Степанишин. – К. : Освіта, 1993. – 240 с.



6. Степанишин Б. І. Стратегія і тактика в літературній освіті учнів : Роздуми старого методиста-словесника, або Від «альфи» до «омеги» у викладанні рідного письменства в школі / Б. І. Степанишин. – К. : Веселка ; Тернопіль : Навч. книга – Богдан, 2003. – 191 с.

7. Сидоренко В. В. Професійно-особистісне зростання вчителя-словесника на засадах кредитно-модульної системи : навчальний посібник : У 3 ч. / В. В. Сидоренко. – Донецьк : Каштан, 2010. – Ч. I. – 226 с.

РЕЗЮМЕ

В. В. Сидоренко. Новое качество мастерства профессионально-педагогических действий учителя украинского языка и литературы в системе последипломного образования.

В научной статье рассмотрены структурно-содержательные параметры, в частности деятельностный, характеризующие педагогическое мастерство учителя украинского языка и литературы в условиях последипломного пространства. Выявлены механизмы развития мастерства учителя до уровня акмепрофессионализма.

Ключевые слова: словесник-мастер, профессионально-педагогическое воздействие, авторская система деятельности, индивидуально-творческий стиль деятельности.

SUMMARY

V. Sidorenko. New skills professional and pedagogical action teacher of ukrainian language and literature in a system postgraduate space.

The scientific exploration considers the structural-content options such as activity-dimension characterizing pedagogical skills teacher of Ukrainian language and literature in postgraduate space.

Key words: philologist wizard professional and pedagogical action authoring system activities, individual creative style activities.

УДК 371.2:005+316.6:37.015.1-022.233

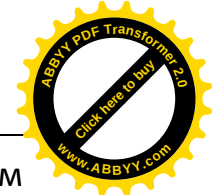
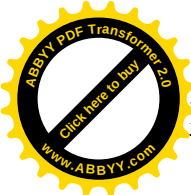
О. І. Скоробагатська

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ДО ПРОБЛЕМИ ОПТИМІЗАЦІЇ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО КЛІМАТУ ЯК УМОВИ ЕФЕКТИВНОГО УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ

У статті розглянуто проблему оптимізації соціально-психологічного клімату у педагогічному колективі. Сприятливий соціально психологічний клімат сприяє підвищенню професійної ефективності педагогічного колективу. Оптимізація передбачає покращення умов праці, рівня задоволеності роботою, корекцію режиму роботи, контроль соціально-психологічних характеристик колективу, вдосконалення взаємовідносин у колективі, корекцію індивідуального стилю керівництва.

Ключові слова: соціально-психологічний клімат, оптимізація, взаємовідносини, мотивація, стиль керівництва, психологічна сумісність.



Постановка проблеми. Ефективність управління є досить актуальним питанням в сучасних економічних та соціально-психологічних умовах. Одним з ведучих факторів управлінської ефективності у навчальних закладах є формування сприятливого соціально-психологічного клімату в педагогічному колективі. Позитивна психологічна атмосфера створює умови для більш повної професійної реалізації та розкриття творчого потенціалу педагогів, підвищення продуктивності навчально-виховного процесу в цілому. Культура взаємовідносин у колективі, відношення працівників до спільної праці є особливим соціально-психологічним феноменом, який створюється під впливом керівника. Пошук методів оптимізації соціально-психологічного клімату є умовою ефективного управління навчальним закладом та підвищення професійної ефективності педагогічного колективу.

Аналіз останніх досліджень. Проблема підвищення ефективності управлінської діяльності керівника є предметом дослідження багатьох вчених: Г. М. Андрєєвої, Д. Бодді, В. Водніка, М. Вудкока, Ф. Генова, В. Г. Зазикіна, В. П. Казміренка, Л. М. Карамушки, І. О. Кулініча, О. Г. Молла, В. М. Мясичева, Б. А. Паригіна, Р. Пейтона, К. К. Платонова, В. В. Третьяченко, Ю. Л. Трофімова, Г. Є. Улунової, Д. Френсіса, Ю. М. Швалба, Б. Швальбе, В. М. Шепеля, Г. Й. Юркевича та ін.

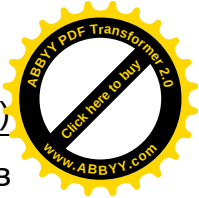
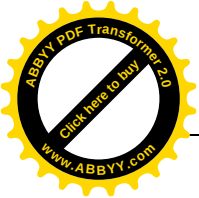
Різні аспекти оптимізації соціально-психологічного клімату у колективі досліджуються вченими Г. В. Жаворонковою, А. Л. Журавльовим, Н. Л. Коломінським, Р. Л. Кричевським, А. Л. Свинецким, Л. І. Скібіцькою, Р. Х. Шакуровим, Я. І. Шкурко та ін.

Метою статті – проаналізувати існуючі погляди щодо проблеми оптимізації соціально-психологічного клімату.

Виклад основного матеріалу. Кожен колектив характеризується певною психологічною атмосферою, що відображається у ставленні людей один до одного, в їх відношенні до загальної професійної справи. Ця атмосфера в науковій літературі визначається як соціально-психологічний клімат і має багато дефініцій.

За Р. Л. Кричевським та К. М. Дубовською соціально-психологічний клімат (від грець. klíma – уклін) – цілісний, стійкий соціально-психологічний стан колективу, в якому проявляється характер, умови та організація праці, ціннісні орієнтації працівників та міжособистісні відносини [6].

Б. Шнайдер розглядає соціально-психологічний клімат як почуття, обумовлене фізичним складом групи і характерною манерою взаємодії членів організації один з одним, клієнтами та іншими особами [9].



Вчені Б. Д. Паригін, К. К. Платонов, Г. А. Моченок, Р. Х. Шакуров підкреслюють, що соціально-психологічний клімат є результатом сумісної діяльності людей, їх міжособистісних відносин и відображається у загальному настрої і колективній думці, у індивідуальному самопочутті кожного працівника. Соціально-психологічний клімат сприяє або перешкоджає продуктивній спільній діяльності та всебічному розвитку особистості в групі [8].

І. Ансофф визначає соціально-психологічного клімату як прагнення керівництва реагувати певним чином на зміни, контролювати їх або намагатися уникати [1].

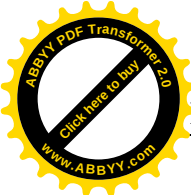
Девід Мацумото трактує організаційний клімат як сприйняття членами колективу організаційної політики, практики і процедур, а також як прояв організаційної культури, яка включає глибинні, усвідомлені та неусвідомлені цінності, відносини і значення [7].

Таким чином, соціально-психологічний клімат (далі СПК) представляє собою комплекс стійких характеристик, що описують конкретну організацію, істотним чином впливають на поведінку та емоційний стан її членів.

СПК залежить від багатьох факторів, й насамперед від стилю та методів управління. Саме тому керівник повинен володіти психологічними знаннями щодо ефективного впливу на соціально-психологічні та професійно-організаційні процеси у колективі.

Існують численні чинники, що формують соціально-психологічний клімат у колективі. Дослідник О. І. Жданов виокремлює ряд основних чинників:

- *глобальне макросередовище*: стабільний або нестабільний стан суспільства, сукупність економічних, культурних, політичних і інших умов;
- *локальне макросередовище*: сама організація, її розміри, структура, ступінь централізації влади, склад структурних підрозділів, статусно-рольові відносини, наявність або відсутність функціонально-рольових протиріч та ін.;
- *санітарно-гігієнічні умови праці* (фізичний мікроклімат): оснащеність робочого місця, температурний режим, вологість, просторість приміщення, рівень освітленості, наявність або відсутність достатньої звукоізоляції та ін.;
- *характер виконуваної діяльності*: монотонність діяльності або напружений ритм, обсяг роботи, рівень персональної відповідальності, регламентація професійної поведінки, емоційна насиченість та ін.
- *задоволеність роботою*: інтерес людини до своєї роботи, її відповідність чи невідповідність професійному рівню співробітника, наявність або відсутність можливості реалізовувати особистісний потенціал, професійно зростати;



- *організація спільної діяльності*: формальна структура групи, спосіб розподілу повноважень, наявність єдиної мети, своєчасне інформування співробітників;
- *психологічна сумісність працівників*: здатність до спільної діяльності, оптимальне поєднання особистісних якостей співробітників;
- *рівень комунікативної компетентності співробітників*: уміння правильно викладати свою точку зору, володіння навичками активного слухання, прийомами конструктивної критики [3].

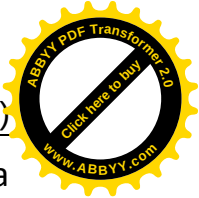
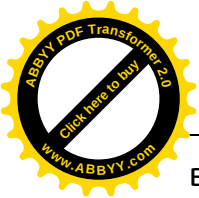
Соціально-психологічний клімат може бути сприятливим, несприятливим та нестійким. Сприятливий СПК у колективі передбачає оптимістичний настрій, впевненість, взаємну довіру, повагу, комунікативну відкритість, почуття захищеності, інформованість із важливих питань щодо цілей та завдань професійного процесу, взаємодопомогу та взаємну відповідальність. Сприятливий клімат підвищує мотивацію працівника до професійної самореалізації, до інтелектуального самовдосконалення, до пошуку креативних підходів до вирішення професійних завдань.

Несприятливий СПК характеризується такими ознаками, як песимізм, недостатня взаємоповага колег, роздратованість, непорозуміння, високий рівень конфліктності, недовіра, відсутність оптимальної мотивації до професійного самовдосконалення та до взаємодопомоги.

Оптимальний соціально-психологічний клімат створюється в результаті систематичної роботи, спрямованої на організацію відносин між керівником та підлеглими, між окремими працівниками. Формування і вдосконалення СПК в колективі – постійна практична задача керівників, психологічної служби та кожного члена колективу.

Аналіз досліджень щодо соціально-психологічного клімату дозволяє виокремити декілька напрямків його оптимізації:

- *покращення умов праці*: покращення технічної оснащеності робочих місць, раціоналізація режиму праці та відпочинку, відбір, підбір кадрів, вдосконалення форм розподілу і кооперації праці, підвищення кваліфікації працівників;
- *задоволеність роботою*: оплата праці, матеріальне і моральне стимулювання, соціальне забезпечення, розподіл відпусток, режим роботи, інформаційне забезпечення, перспективи кар'єрного росту, можливість підвищити рівень свого професіоналізму, рівень компетентності, характер ділових і особистих відносин в колективі;
- *контроль соціально-психологічних характеристик колективу*: психологічна сумісність членів колективу, єдність інтересів та нахилів,



взаємна симпатія, принцип психологічної взаємодоповнюваності, потреба у сумісній діяльності;

– *вдосконалення взаємовідносин у колективі*: підтримка оптимістичного настрою, рольова визначеність, конструктивне вирішення конфліктів, спільне вирішення проблем, підвищення в учасників почуття власної гідності і самоповаги;

– *визначення або корекція індивідуального стилю керівництва*: демократичного, авторитарного або ліберального.

У дослідженні Л. І. Скібіцької визначено основні завдання з оптимізації психологічного клімату:

1. Формування одностійності і узгодженості у відношенні до норм, прийнятих в організації.

2. Створення таких умов у рамках організації, які забезпечили б можливість актуалізації ціннісних орієнтацій особи в процесі роботи.

3. Зростання почуття впевненості членів організації у власних силах і здібностях, формування впевненості, що причетність до організації дають змогу краще контролювати як свою долю, так і загальне майбутнє членів усієї організації.

4. Розвиток умінь цілеспрямованого впливу на мотиваційну сферу підлеглих, з тим щоб, не притискуючи первинних спрямувань, сформувати альтернативні цілі, більш доступні та приємні.

5. Проголошення принципу рівних можливостей, справедливого розподілу нагороджень, створення обстановки, що стимулює дискусію, обмін знаннями, досвідом.

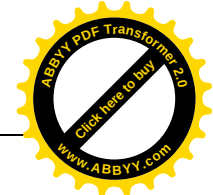
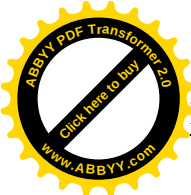
6. Гнучкість у здійсненні контролю. Надання певної автономності в процесі рішення виробничих завдань. Намагання уникнути надто ретельного і безперервного контролю, що може негативно вплинути не тільки на ефективність діяльності, а й на моральний настрій.

7. Використання процесів наслідування, імітація, моделювання. Стель взаємодії керівників верхньої ланки з керівниками середньої ланки відтворюється останніми у взаємовідносинах з підлеглими. Керівники середньої ланки, обмежені адміністрацією у здійсненні своїх повноважень, частіше вдаються до критики або осудження підлеглих [5].

За О. С. Казачінер шляхами формування сприятливого соціально-психологічного клімату є:

– діагностування соціально-психологічного клімату в колективі;

– удосконалення добору, розташування, виховання кадрів, комплектування колективу з урахуванням соціально-психологічної, психологічної сумісності людей;



- удосконалення організації праці на основі принципів НОП;
- постановка перед колективом цікавої, корисної для суспільства та членів колективу мети, досягнення якої потребує напруженої творчої праці;
- гнучке регулювання взаємин у колективі, усунення суперечностей між діловими та особистими стосунками в системі міжособистісних взаємин;
- удосконалення матеріальної бази установи та умов праці і життя членів колективу;
- удосконалення стилю керівництва з урахуванням особливостей колективу та вимог суспільства до установ освіти; удосконалення організаційних форм управління [4].

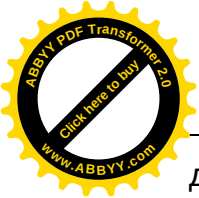
Г. В. Жаворонкова визначає основні умови, необхідні для формування успішного трудового колективу:

1. *Організація спілкування*: колективні відвідування місць відпочинку та культурно-масових установ (в межах первинного колективу), повноцінне використання обідньої перерви.

2. *Організація потоку інформації*: про підсумки виконання плану соціального розвитку колективу; про виробничі успіхи на своїх і сусідніх підрозділах колективу; про зміни в методах управління та структурні зміни в управлінні колективом; про всі інші зміни, що відбуваються в житті колективу.

3. *Організація системи самоуправління*: передання керівником деяких питань на розгляд колективу; громадський відділ кадрів: організація громадських доручень з урахуванням віку, статі, інтересів і таке інше. Участь у самоуправлінні, а також проведення вищезгаданих заходів зближує людей, допомагає виявити загальні інтереси, поліпшує стосунки і має позитивний вплив на рівень їх громадянської активності [2].

Висновки. Аналіз поглядів щодо оптимізації соціально-психологічного клімату у педагогічному колективі дозволяє дійти висновку, що покращити СПК можна за умовами актуалізації усвідомлення професійної мети та завдань для всіх співробітників, підвищення мотивації до праці за допомогою матеріального та морального стимулювання, поважне ставлення до кожного співробітника, врахування його індивідуальних особливостей, підвищення задоволеністю роботою через покращення умов праці, конструктивне вирішення конфліктів, професійна та емоційна підтримка керівником підлеглих. Особлива роль у оптимізації СПК належить саме управлінцям. Впливаючи на різні фактори СПК, керівник може істотно покращити характер відносин між співробітниками, на їх ставлення до спільної діяльності, задоволеність умовами і результатами праці, ефективність роботи організації в цілому. Впевненість колективу в тому, що дії керівника продиктовані



діловими інтересами і поважним ставленням до співробітників впливає як на авторитет керівника, так і на формування сприятливого психологічного клімату в колективі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ансофф И. Стратегическое управление / И. Ансофф. – М. : Экономика, 1989. – 519 с.
2. Жаворонкова Г. В. Управління конфліктами : навч. посіб. / Г. В. Жаворонкова, О. М. Скібіцький, Т. В. Сівашенко, О. І. Туз. – К. : «Кондор», 2010. – 172 с.
3. Жданов О. И. Социально-психологический климат в коллективе [Электронный ресурс] / О. И. Жданов. – Режим доступа : <http://www.elitarium.ru/2007/11/14/>
4. Казачінер О. С. Шляхи формування сприятливого соціально-психологічного клімату у педагогічному колективі [Електронний ресурс] / О. С. Казачінер. – Режим доступа : <http://kazachiner.narod.ru/manageklim.html>.
5. Конфліктологія : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / Л. І. Скібіцька. – К. : Центр учбової літератури, 2007. – 384 с.
6. Кричевский Р. Л. Психология малой группы: Теоретический и прикладной аспекты / Р. Л. Кричевский, Е. М. Дубовская. – М., 2001. – 318 с.
7. Мацумото Д. Психология и культура / Д. Мацумото. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2002. – 416 с.
8. Шакуров Р. Х. Социально-психологические проблемы совершенствования управления профтехучилищем / Р. Х. Шакуров. – М., 1984. – 192 с.
9. Шнайдер Б. Формирование климата и культуры, способствующих организационным изменениям / Б. Шнайдер, А. Бриф, Р. Гуззо. – М. : Норма, 1994. – 359 с.

РЕЗЮМЕ

О. И. Скоробагатская К проблеме оптимизации социально-психологического климата как условия эффективного управления учебным заведением.

В статье рассмотрена проблема оптимизации социально-психологического климата в педагогическом коллективе. Благоприятный социально-психологический климат способствует повышению профессиональной эффективности педагогического коллектива. Оптимизация предусматривает улучшение условий труда, уровня удовлетворения от работы, коррекцию режима работы, контроль социально-психологических характеристик коллектива, совершенствование взаимоотношений в коллективе, коррекцию индивидуального стиля руководства.

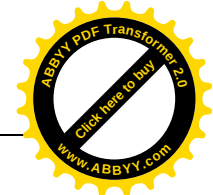
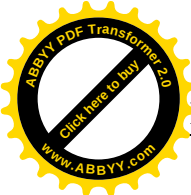
Ключевые слова: социально-психологический климат, оптимизация, взаимоотношения, мотивация, стиль руководства, психологическая совместимость.

SUMMARY

O. Scorobagatska To the problem of optimizing the social psychological climate in the teaching staff.

The paper considers the problem of optimizing the social psychological climate in the teaching staff. Favourable social psychological climate improves professional performance of teaching staff. Optimization involves improving working conditions, job satisfaction, correction mode, the control of social and psychological characteristics of the group, improving relations in the team, correction of personal leadership style.

Key words: social psychological climate, optimization, mutual relations, motivation, style of guidance, psychological compatibility.



РОЗДІЛ VI. ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В РОБОТІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

УДК 37.013:373.3

Т. К. Андрющенко

Черкаський обласний інститут післядипломної
освіти педагогічних працівників

САМОРЕАЛІЗАЦІЯ ПЕДАГОГІВ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ ДО ФОРМУВАННЯ В ДОШКІЛЬНИКІВ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

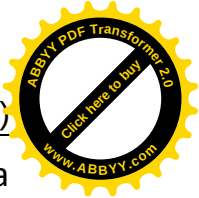
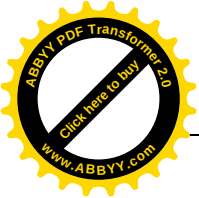
У статті розкривається значення самоактуалізації і саморозвитку у професійному зростанні особистості вихователя дитячого дошкільного закладу. Окреслено шляхи самореалізації педагогів у процесі опрацювання спецкурсу «Підготовка вихователів до формування здоров'язбережувальної компетентності у дітей дошкільного віку» (у системі післядипломної педагогічної освіти).

Ключові слова: педагоги, професійна самореалізація, післядипломна освіта, спецкурс, здоров'язбережувальна компетентність, дошкільники.

Постановка проблеми. Модернізація сучасної освіти зумовлена інтенсивним розвитком інформаційних технологій у всіх сферах людського буття, оновленням змісту освіти, гуманістично зорієнтованим характером взаємодії учасників навчально-виховного процесу, спрямованим на формування творчої особистості вихованця, готовності його до активної діяльності у нових соціально-економічних умовах. Вона вимагає безперервного фахового і особистісного зростання педагога, підвищення рівня його активності та відповідальності за власну професійну діяльність. Особливо значуща роль у забезпеченні можливості реалізації вищезазначених завдань належить інститутам післядипломної освіти.

Аналіз актуальних досліджень. Шляхи модернізації системи післядипломної педагогічної освіти, перспективи й теоретико-методологічні засади її розвитку розкривають у своїх дослідженнях відомі сучасні науковці Л. Ващенко, Л. Даниленко, Г. Єльнікова, В. Маслов, Н. Ничкало, В. Олійник, Л. Пуховська, В. Пуцов, Н. Протасова, В. Семиченко, М. Скрипник та ін. Прикладні аспекти післядипломної педагогічної освіти подаються в працях Є. Бачинської, О. Василенко, В. Пунцова, Л. Набоки, Н. Чепурної та ін.

Мета статті – розкрити значення самоактуалізації і саморозвитку у професійному зростанні особистості, окресленні шляхів професійної самореалізації педагогів у процесі опрацювання спецкурсу «Підготовка вихователів до формування здоров'язбережувальної компетентності у дітей дошкільного віку».



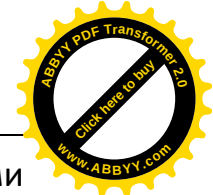
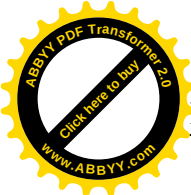
Виклад основного матеріалу. Освіта дорослих має ґрунтуватися на засадах відкритості, самореалізації, самоактуалізації й саморозвитку особистості. На нашу думку, саме сформованість у педагогів прагнення до самореалізації, самоактуалізації та саморозвитку є однією з основних умов, які спонукають педагогів до безперервного професійного зростання. Розкриємо сутність зазначених понять, оскільки їх зміст певною мірою впливає на спрямованість організації навчання педагогів у системі післядипломної освіти в контексті забезпечення можливості їх самореалізації.

За даними «Енциклопедії освіти», самоактуалізація – це «властивість особистості, яка виявляється в її прагненні до якнайповнішої самореалізації і самовдосконалення, самості, бажанні бути тим, ким вона може бути» [1, с. 795]. Змістовий зв'язок понять логічно продовжує поняття «саморозвиток» – «процес цілеспрямованого впливу особистості на себе з метою вироблення чи шліфування фізичних і моральних якостей, сутнісних сил, духовної сфери, активізації здібностей, нахилів і формування необхідних для життєдіяльності, а також самореалізації нових знань, умінь і навичок» [1, с. 801].

Забезпечити умови для задоволення індивідуальних потреб педагогів у особистому та професійному зростанні, а також потреб держави у висококваліфікованих кадрах, здатних компетентно і відповідально виконувати посадові функції, впроваджувати інноваційні технології, сприяти подальшому соціально-економічному розвитку суспільства, має післядипломна освіта. Її сутність визначено Законом України «Про вищу освіту» (ст.10): «Післядипломна освіта – спеціалізоване вдосконалення освіти та професійної підготовки особи шляхом поглиблення, розширення й оновлення її професійних знань, умінь і навичок або отримання іншої спеціальності на основі здобутого раніше освітньо-кваліфікаційного рівня та практичного досвіду» [2, с. 182].

Тенденції розвитку сучасної освіти дорослих пов'язані передусім із посиленням її змістового й організаційного відокремлення від традиційної освіти. Це виражено в урізноманітненні форм і методів навчання, а також створенні варіативних організаційних освітніх структур. Отже, навчання педагогів як суб'єктів післядипломної освіти потребує пошуку механізмів реалізації її основної мети – професійного розвитку і самореалізації особистості. Одними з основних завдань науково-педагогічних працівників інститутів післядипломної освіти щодо забезпечення професійного зростання педагогів вбачаємо:

- надання інформації педагогам-практикам про результати наукових досліджень в галузі педагогіки і психології, а також зразки перспективного педагогічного досвіду;



- ознайомлення педагогічних працівників із особливостями практичного застосування інноваційних форм і методів організації навчально-виховного процесу;
- надання кваліфікованої допомоги педагогам загальноосвітніх навчальних закладів в удосконаленні їх професійної компетентності та опануванні перспективним педагогічним досвідом.

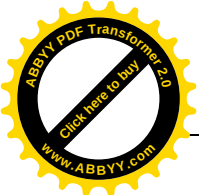
Зважаючи на те, що сучасні негативні умови соціальної, екологічної й демографічної ситуації висувують на перший план проблему формування у підростаючого покоління здоров'язбережувальної компетентності як передумови й запоруки здорового способу життя, на курсах підвищення кваліфікації створюються умови для підготовки педагогів до цієї діяльності. Вони мають усвідомлювати, що це одна з найважливіших перспектив організації освітнього процесу в дошкільних навчальних закладах. Реалізувати зазначене дозволяє спецкурс «Підготовка вихователів до формування здоров'язбережувальної компетентності у дітей дошкільного віку», який пропонується слухачам під час проходження курсів.

Курс сприяє світоглядному переосмисленню пріоритетів у вихованні, розв'язанню проблем правильного розуміння здорового способу життя, існування й діяльності людини в гармонії з навколишнім світом. Для того, щоб навчити дітей жити, успішно діяти у світі, самовизначитися в ньому, доцільно, щоб діяльність педагогів ґрунтувалася на компетентнісному підході до формування особистості. Дитині з дошкільного віку потрібно забезпечити умови для набуття досвіду розв'язувати життєві проблеми, здобувати нову інформацію, ставати самостійною і самодостатньою, діяти адекватно та ефективно в різних ситуаціях, приймати свідомі рішення, задовольняти свої соціальні та індивідуальні потреби.

Актуальність курсу визначається:

- сучасними тенденціями до погіршення здоров'я підростаючого покоління;
- зростаючою роллю післядипломної освіти у підготовці вихователів до формування в дошкільників здоров'язбережувальної компетентності;
- необхідністю запровадження сучасних методів для підвищення ефективності процесу формування здоров'язбережувальної компетентності в дітей дошкільного віку.

Мета курсу — створення умов для професійної самореалізації педагогів в процесі формування в дошкільників здоров'язбережувальної компетентності.



Завдання курсу:

- *Систематизувати знання щодо:*
 - здоров'язбережувального змісту дошкільної освіти;
 - ролі ціннісного ставлення до власного здоров'я у формуванні здоров'язбережувальної компетентності в дітей дошкільного віку;
 - побудови освітнього процесу в дошкільному навчальному закладі на основі компетентісного підходу;
 - життєвих навичок, що сприяють фізичному, соціальному, психічному і духовному здоров'ю.
- *Сформувати вміння й навички:*
 - розкривати сутність поняття «здоров'я», враховувати вимоги до формування його складових у процесі навчання дошкільників;
 - визначати наявний рівень сформованості ціннісного ставлення до власного здоров'я у процесі формування здоров'язбережувальної компетентності в дітей дошкільного віку;
 - використовувати компетентісний підхід у процесі навчання дітей основ здоров'я;
 - формувати життєві навички, що сприяють фізичному, соціальному, психічному і духовному здоров'ю.
- *Поглибити мотивацію до:*
 - самореалізації;
 - створення здоров'язбережувального середовища;
 - аналізу та рефлексії;
 - креативності;
 - інноваційності.

Навчальна стратегія курсу

Реалізація завдань для досягнення результатів курсу здійснюється шляхом:

- розгляду навчального матеріалу на лекціях;
- самостійного вивчення слухачами навчального матеріалу на основі розробленого для курсу комплекту навчально-методичних матеріалів;
- виконання практичних завдань, спрямованих на набуття слухачами вмінь і навичок на практиці застосовувати набуті теоретичні знання;
- участі слухачів у семінарських заняттях з метою розвитку критичного мислення і установок для використання у професійній діяльності здобутих знань, вмінь і навичок;
- проведення вхідного та вихідного анкетування та підсумкового контрольного тестування до курсу;
- написання та захисту індивідуальної творчої роботи.

Тематичний план

Тема 1. Оздоровча парадигма дошкільної освіти

1. Здоров'язбережувальна спрямованість освітнього процесу дошкільних навчальних закладів (ДНЗ).
2. Вимоги до професійних компетенцій вихователів ДНЗ.
3. Ціннісне ставлення до власного здоров'я. Його роль у процесі формування здоров'язбережувальної компетентності в дітей дошкільного віку.

Тема 2. Формування здоров'язбережувальної компетентності дошкільників: психолого-педагогічні особливості

1. Життєві навички, необхідні для формування здоров'язбережувальної компетентності дошкільників.
2. Компетентнісний підхід як умова збереження здоров'я дошкільників.
3. Методи навчання, що сприяють формуванню здоров'язбережувальної компетентності дошкільників.

Розподіл навчальних годин

	Лекції, год.	Практ. зан-тя год.	Семінар. зан-тя, год.	Тести, год.	Всього, ауд. год.	Самост робота, год.
Вступ до модуля	0,5	–	–	–	0,5	–
Тема 1. Оздоровча парадигма дошкільної освіти.	1,5	1	1	–	3,5	2
Тема 2. Формування здоров'язбережувальної компетентності дошкільників: психолого- педагогічні особливості.	2	3	–	–	5	
Підсумковий контроль у формі тесту		–		1	1	
Всього, год.	4	4	1	1	10	2

Форми контролю

Навчальні результати слухачів у межах курсу оцінюються на основі:

- виконання практичних завдань;
- участі у семінарських заняттях;
- підсумкового тесту;

Максимальна кількість балів за вивчення всього курсу – 100.

Прохідний бал – 51.

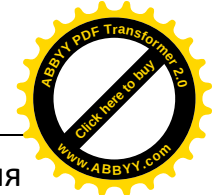
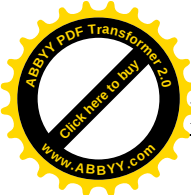
Розподіл балів

<i>Види навчальної діяльності</i>	1	2	<i>Підсумковий контроль</i>	<i>Всього</i>
Практичні завдання	20	2*20		60
Семінарські заняття	20	-		20
Підсумковий контроль (тест)			20	20
Всього	40	40	20	100

Графік навчального процесу

Вид навчальної діяльності	Тема	Час, год.	Макс. оцінка
<i>Вступ до курсу</i>			
Організаційна частина	Презентація курсу, правила взаємодії	0,5	
<i>Тема 1. Оздоровча парадигма дошкільної освіти</i>			
Лекція	Здоров'язбережувальна компетентність дошкільників: умови формування	0,5	-
Семінарське заняття	Виховання здорового покоління: проблеми, шляхи, завдання	1	20
Лекція	Ціннісне ставлення до власного здоров'я – основа здоров'язбережувальної компетентності	1	
Практичне заняття	Розроблення стратегій формування в дошкільників здоров'язбережувальної компетентності	1	20
Самостійна робота	Визначення в дошкільників рівня сформованості ціннісного ставлення до власного здоров'я	2	-
<i>Тема 2. Формування здоров'язбережувальної компетентності дошкільників: психолого-педагогічні особливості та інтерактивні методи</i>			
Лекція	Життєві навички, необхідні для формування здоров'язбережувальної компетентності дошкільників	1	-
Практичне заняття	Розроблення навчальних завдань для формування життєвих навичок, що сприяють фізичному, соціальному, психічному і духовному здоров'ю	1,5	20
Лекція	Компетентісний підхід до формування здоров'я дошкільників	1	-
Практичне заняття	Аналіз форм і методів навчання, що сприяють формуванню здоров'язбережувальної компетентності в дошкільників.	1,5	20
<i>Підсумковий контроль (очна сесія)</i>			
Підсумковий контрольний тест		1	20

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, маємо зазначити, що цілеспрямована підготовка вихователів до формування здоров'язбережувальної компетентності у дітей дошкільного віку сприятиме професійній самореалізації педагогів у зазначеному напрямі і стимулюватиме їхнє прагнення до ведення здорового способу життя.



Предметом наших подальших пошуків виступає дослідження педагогічних умов формування здоров'язбережувальної компетентності у дітей дошкільного віку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; гол. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
2. Про вищу освіту : закон України // Вища освіта в Україні. Нормативно-правове регулювання / За заг. ред. Горбунової Л. М., Степка М. Ф. – К. : ФОРУМ, 2006. – 182 с.

РЕЗЮМЕ

Т. Л. Андрющенко. Самореалізація педагогов в процесі підготовки к формированию у детей дошкольного возраста здоровьесберегающей компетентности.

В статье раскрывается значение самоактуализации и саморазвития в профессиональном росте личности воспитателя детского дошкольного заведения. Начертано пути самореализации педагогов в процессе изучения спецкурса «Подготовка воспитателей к формированию здоровьесберегающей компетентности у детей дошкольного возраста» (в системе последипломного педагогического образования).

Ключевые слова: педагоги, профессиональная самореализация, последипломное образование, спецкурс, здоровьесберегающая компетентность, дошкольник.

SUMMARY

T. Andrushchenko. Teacher's self realization in the process of preparation to formation of healthpreserving competence in preschoolers.

In the article it is opened a meaning of self actualization and self development in professional person's growth of kindergarten's educator. It is described the ways of teacher's self realization in the process of studying a special course «Educator's preparation to health preserving competence in preschoolers» (in the system of postgraduate pedagogical education).

Key words: teachers, professional self realization, postgraduate education, special course, health preserving competence, preschoolers.

УДК 37.035:374:74

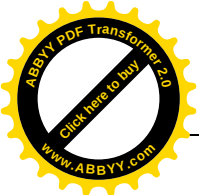
А. Е. Бойко

Інститут проблем виховання НАПН України

СУЧАСНИЙ СТАН ПРОБЛЕМИ ТВОРЧОГО САМОВИРАЖЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПОЗАШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

У статті розглядається проблема творчого самовираження молодших школярів у позашкільних навчальних закладах; визначено чотири головні групи батьків за рівнем ставлення до проблеми творчого самовираження дітей; з'ясовано вплив цього ставлення на реалізацію потреби молодших школярів розкрити свою індивідуальність у позашкільних навчальних закладах.

Ключові слова: самовираження, творчість, творче самовираження, чинники, ставлення, індивідуальність, молодші школярі, позашкільні навчальні заклади.

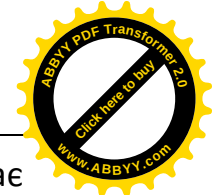
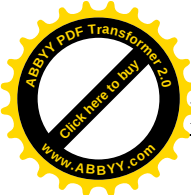


Постановка проблеми. Для адекватного реагування на сучасні інноваційні процеси перед людиною постає завдання активізувати свій творчий потенціал, розвинути в собі здатність до творчості і цим самим в різних сферах життєдіяльності розкрити свою індивідуальність. Тому істотно актуалізується проблема творчого самовираження дитини як процесу, що допомагає їй комплексно подати себе і свою діяльність іншим людям, одержати від цього задоволення, пережити ситуацію успіху. Саме в молодшому шкільному віці розвиваються такі важливі компоненти самосвідомості, як елементарна Я-концепція, більш-менш реалістична самооцінка, здатність до рефлексії та самоконтролю. Статус молодшого школяра стимулює у дитини прагнення до розкриття своїх можливостей для інших та власне самих себе.

Необхідність забезпечення умов для реалізації творчого потенціалу підростаючої особистості відповідно до її індивідуальних здібностей та інтересів знайшла своє відображення в ряді нормативних документів (Законі України «Про позашкільну освіту», «Концепції національного виховання дітей та учнівської молоді», «Державному стандарті початкової загальної освіти», «Концепції позашкільної освіти і виховання») та визначена одним з найважливіших стратегічних завдань діяльності позашкільних навчальних закладів.

Аналіз актуальних досліджень. Теоретичний аналіз наукової літератури дає змогу стверджувати, що проблема самовираження особистості, максимального розкриття її потенційних можливостей, здібностей, інтересів і бажань, створення сприятливих умов для творчого самовираження дитини тривалий час привертає увагу різних дослідників. Зокрема, самовираження як особистісний феномен розглядають К. Абульханова-Славська, Р. Бернс, І. Бех, І. Зимня, І. Єрмаков, О. Кононко, А. Петровський, Л. Сохань. Концептуальні засади діяльнісного підходу до процесу творчості розкрито в працях Г. Костюка, О. Леонтьєва, С. Рубінштейна. Основні наукові підходи до вивчення творчої особистості, шляхів і засобів її формування в різних соціальних інститутах розробляють такі фахівці як В. Андреев, В. Вербицький, О. Литовченко, О. Лук, О. Моляко, Я. Пономарьов, В. Рибалка, С. Сисоева, Т. Сущенко, Н. Тализіна, Є. Яковлева. Однак вивчення творчого самовираження дітей молодшого шкільного віку у позашкільних навчальних закладів не було предметом спеціального дослідження.

Мета статті – з'ясувати та проаналізувати сучасний стан проблеми творчого самовираження молодших школярів віку в позашкільних навчальних закладах.



Виклад основного матеріалу. Потреба у самовираженні виникає вже в ранньому онтогенезі, поступово змінюючись, вона набуває нового змісту у підлітковому та юнацькому віці, оскільки прагнення до самовираження є основною потребою особистості, підкріпленою стійким бажанням до суспільного визнання, активним виявленням своїх здібностей у діяльності та спілкуванні.

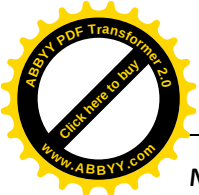
Позиція нашого дослідження співпадає з положенням К. Роджерса, який прагнення особистості до самовираження пояснює як природне бажання реалізувати свої можливості, зробити життя різнобічним, що є одним з основних мотивів поведінки людини. На його думку, важливою потребою людини реалізувати себе є творчість. Під творчим процесом К. Роджерс розуміє «створення за допомогою діяльності нового продукту, що постає, з одного боку, із унікальності індивіда, а з іншого – зумовлений матеріалом, подіями, людьми, обставинами життя [6, с. 165].

Розкриваючи проблему реалізації особистістю свого потенціалу, її значущість, А. Маслоу акцентує на творчості. За А. Маслоу, самовираження є найвищим рівнем прояву духовного і творчого потенціалу особистості, намаганням повною мірою виявити й розвинути свої особистісні здібності, здатності у довіллі [4, с. 215].

Важливими для нашого дослідження є положення А. Радугіна, який проблему самовираження особистості розглядає як певний критерій оцінки розвитку культури. Цей критерій впливає з того факту, що первинною цінністю є людина, її особистісний розвиток і свобода. Тому ступінь розвитку культури, за висновками фахівця, визначається її ставленням до свободи і гідності людини та можливостей, що надаються культурою для творчої самореалізації людини як особистості. Людина по-різному може реалізувати свій творчий потенціал і «повнота її творчого самовираження досягається через створення і використання різних культурних форм» [5, с. 16].

Слід зазначити, що, досліджуючи процес виховання як філософсько-соціологічну проблему, Л. Аза наголошує на тому, що потреба особистості виразити себе виникає ще у дитячому віці, активно змінюється, наповнюється новим змістом у наступні вікові етапи, підкріплена стійким бажанням до визнання в довіллі, реалізації своїх здібностей і задатків у діяльності та спілкуванні. Зауважимо, що відсутність можливостей для реалізації цієї потреби, на думку дослідниці, може спричинити до втрати людиною сенсу свого життя [2, с. 76].

Заслужують на увагу у контексті нашого дослідження праці В. Іванова про особистісну цінність діяльності, яка пов'язана, перш за все, з



можливістю самовираження, застосування своїх здібностей, з можливістю творчості. Автор визначає, що «лише в межах діяльності певного суб'єкта будь-які реальності – дійсні та уявні – вибудовуються в смисловий ряд, в ієрархію цінностей, в актуальний життєвий світ, що втілює неповторність долі цього суб'єкта» [3, с. 201].

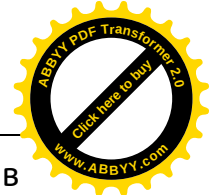
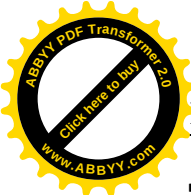
Отже, при діяльнісному підході стають зрозумілими твердження К. Абульханової-Славської про те, що «реально не будь-яка особистість самовиражається в діяльності, не будь-яка діяльність відповідає домаганням особистості. Цінність діяльності для особистості будується і визначається на перетині багатьох складових – і суспільної престижності даної діяльності, і можливості самовираження в ній. Так конкретно формується особистісна мотивація діяльності». Домагання, на думку дослідниці, включають не тільки предметну, але й ціннісну особливість зв'язку особистості з дійсністю, вони є аспектом самовираження: орієнтація особистості на характер самовираження. Саме домагання спонукають її до здійснення діяльності, причому не просто будь-якої діяльності, а саме тієї, яка відповідає цим домаганням [1, с. 119].

Отже, з'ясування сучасного стану проблеми творчого самовираження молодших школярів у позашкільних навчальних закладах передбачало проведення дослідно-експериментальної роботи, спрямованої на одержання повної інформації про індивідуальні особливості, знання, уявлення, потреби, мотиви поведінки дітей зазначеного віку, чинників впливу на досліджуване явище.

Констатувальним етапом експерименту було охоплено 518 молодших школярів, 217 батьків та 76 керівників гуртків позашкільних навчальних закладів. Діагностика здійснювалась на базі Вінницького міського палацу дітей та юнацтва імені Лялі Ратушної, Центру позашкільної освіти «Престиж-Освіта» м. Києва, Національного еколого-натуралістичного центру учнівської молоді МОН України (НЕНЦ) та його регіональних відділень у м. Івано-Франківськ та м. Севастополь.

Для досягнення поставленої мети, розв'язання завдань, окреслених у методиці дослідження, було використано комплекс взаємопов'язаних та взаємодоповнюючих методів, адекватних психологічним та віковим особливостям дітей молодшого шкільного віку, що забезпечувало глибину комплексного пізнання предмета дослідження.

Методика включала метод педагогічного спостереження за дітьми в різних видах діяльності і спілкуванні, письмове опитування молодших школярів, моделювання проблемних експериментальних ситуацій з



дітьми, анкетування дорослих (батьків молодших школярів та керівників гуртків позашкільних навчальних закладів) та ін. Тобто було два напрями дослідно-експериментальної роботи:

1) вивчення особливостей творчого самовираження молодших школярів: прагнення й здатності виразити себе соціально прийнятним способом у різних видах творчої діяльності; проявів дитячої творчості у позашкільних навчальних закладах; здатності молодшого школяра до творчості;

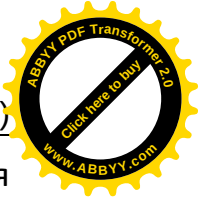
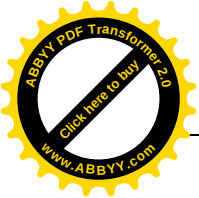
2) дослідження уявлення про сутність творчого самовираження батьками; їхнє ставлення до проблеми творчого самовираження дітей молодшого шкільного віку з метою вивчення чинників, які впливають на явище, що вивчається.

Аналіз отриманої під час першого напрямку дослідження інформації дав змогу виявити за допомогою виокремлених критеріїв і показників рівні (оптимальний, середній, низький) сформованості кожного зі структурних компонентів досліджуваного явища – когнітивного, емоційно-ціннісного та практично-діяльнісного.

Спостереження за молодшими школярами проводились на гурткових заняттях в позашкільних навчальних закладах. Спостереження передбачало виявлення реальної ситуації щодо змісту, засобів, способів та характеру вираження дитиною свого «Я». У протоколах спостереження фіксували: наявність у дитини бажання виразити своє «Я», заявити про себе іншим (сформованість потреби заявити про себе, прагнення до визнання); узгодженість потреби виразити себе зі здатністю віднаходити адекватні засоби для створення образу, сталість прояву творчості у діяльності (уміння дитини доповнювати, змінювати, перетворювати вже знайомий матеріал; застосовувати раніше засвоєне в нових ситуаціях; створювати нові комбінації з уже відомих елементів), самостійність.

Проведення спостереження за молодшими школярами під час гурткових занять дало змогу виявити тенденцію до творчої поведінки та її характерні особливості у процесі життєдіяльності. Зафіксована в протоколах спостереження інформація дала можливість класифікувати характер типових форм самовираження дітей у різних видах творчої діяльності.

Для того, щоб уточнити результати, отримані під час спостереження за молодшими школярами, було використано *метод бесіди*. В експериментально-дослідній роботі застосовували тематичні бесіди, завдяки чому вдалося краще диференціювати відповіді молодших школярів і зробити відповідні висновки та узагальнення.



Враховуючи, що важливою складовою творчого самовираження зростаючої особистості є емоції, під час проведення бесіди «Я – особливий» ми намагалися отримати інформацію щодо уявлень учнів про себе, усвідомлення молодшими школярами власних переживань, особистісних якостей та характеристик. Адже таке усвідомлення приводить до підвищення рівня самосприйняття дитини молодшого шкільного віку, розуміння власної значущості, адекватності самооцінки і в результаті – до розвитку її творчого самовираження. Дослідження було спрямоване на з'ясування того, як дитині, на її думку, вдається проявити себе, за допомогою яких засобів виявити «Я», передати власні емоції і почуття, виразити позицію для ствердження себе та пояснення власної точки зору навколишнім.

Важливим аспектом на цьому етапі дослідження було визначення чинників досліджуваного явища, сприятливих умов для того, щоб дитина проявила бажання виразити себе, реалізувати свій природний потенціал у позашкільних навчальних закладах. Для цього проводили бесіду «Я і моє оточення», мета якої полягала у з'ясуванні того, що сприяє створенню сприятливої атмосфери для проявів дитиною свого «Я» та творчості.

Аналіз результатів опитування, бесід і спостережень за діяльністю дітей дав змогу виявити наступну тенденцію. Чим більше у дитини рівень страху не відповідати очікуванням оточуючим, тим більше в неї виражається рівень страху самовираження.

Страх самовираження виявляється в негативному емоційному переживанні ситуацій, пов'язаних з необхідністю саморозкриття, пред'явлення себе іншим, демонстрації своїх можливостей. Під впливом цього страху у дітей формуються такі риси характеру, як сором'язливість, боязкість.

Страх самовираження безпосередньо пов'язаний зі страхом не відповідати очікуванням оточуючих. Він характеризується орієнтацією на значимість в оцінці своїх результатів, вчинків і думок, тривогою з приводу оцінок, які даються оточуючими, очікуванням негативних оцінок. Значимість цих людей визначається в залежності від ситуації: вдома, на перерві, на уроці. Кожен з них оцінює, зрозуміло, по-своєму. Співвідношення страху не відповідати очікуванням оточуючих зі страхом самовираження представлено на рис. 1.

Дане припущення ми перевіряли за допомогою «Методики діагностики шкільної тривожності» Філіпса. Результати методики свідчать, що більшість молодших школярів мають підвищений рівень тривожності за такими чинниками, як страх самовираження (58,2 %) і страх не відповідати очікуванням оточуючих (61,7 %).

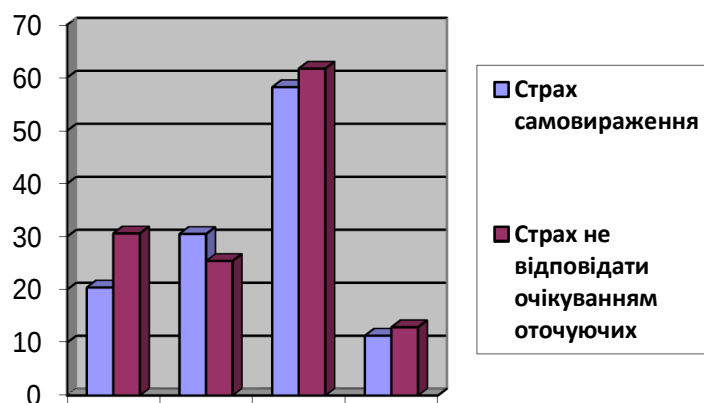


Рис. 1. Співвідношення факторів тривожності

Такі страхи небезпечні тим, що пригнічують в дитині самостійність, виключають творче начало, засноване на безпосередності та щирості, створюють значний бар'єр на шляху до творчого самовираження молодшого школяра. Тому потрібно допомагати дітям долати ці страхи, поки вони мають ситуативний характер. Інакше тривожність вкорениться і стане сталою рисою особистості. Щоб цього уникнути, потрібно проводити цілеспрямовану виховну роботу.

Вступ дитини до школи, зміна її соціального статусу є важливим етапом в житті не лише молодшого школяра, а і його батьків. В цей період батьки знаходяться в стані внутрішньо особистісного конфлікту, тобто в стані протиріччя між:

- існуючою системою сімейного виховання, яка прийнята в кожній сім'ї, та вимогами сучасної школи;
- бажанням допомогти дитині в новій для неї ситуації і незнанням шляхів і засобів конкретної допомоги.

На подолання вищезазначених протиріч експериментальна робота проводилася у межах другого напрямку. Він передбачав анкетування батьків, що дало змогу отримати інформацію про особливості їх ставлення до проблеми творчого самовираження молодших школярів; з'ясувати, які умови створюються у родині та для того, щоб зростаюча особистість могла творчо виразити себе на заняттях за інтересами у свій вільний від шкільного навчання час.

З метою з'ясування ставлення батьків до проблеми творчого самовираження молодших школярів у позашкільних навчальних закладах, батькам було запропоновано відповісти на запитання анкети:

1. Чи є у Вашої дитини бажання себе виразити, заявити про своє «Я»?
2. Як Ваша дитина виражає себе у різних видах творчої діяльності?

3. Як Ви вважаєте, чи важливо розвивати у дитини здатність до творчості?

4. Як Ви оцінюєте прояви творчості дитини, на що першочергово звертаєте увагу у процесі творчої діяльності (малювання, ліплення та ін.)?

5. Які на Вашу думку, якості потрібно розвивати у дитини молодшого шкільного віку?

6. Яким чином Ви заохочуєте Вашу дитину проявити творчість?

7. Які умови Ви створюєте для того, щоб Ваша дитина реалізовувала свої здібності і потенційні можливості?

У результаті анкетування було отримано інформацію про ставлення батьків до потреби дитини молодшого шкільного віку виразити себе. На основі аналізу результатів анкетування виокремлено чотири групи батьків із різним рівнем ставлення до проблеми творчого самовираження у позашкільних навчальних закладах:

I група – схвальне ставлення до творчого самовираження молодшого школяра (19 %);

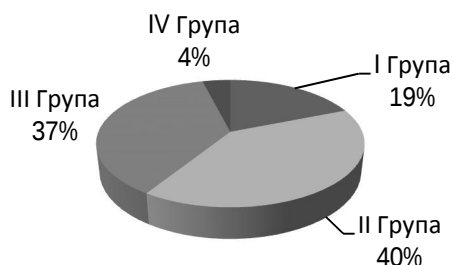
II група – невизначене ставлення до проблеми творчого самовираження молодших школярів у позашкільних навчальних закладах (40 %);

III група – індиферентне ставлення до проблеми творчого самовираження молодших школярів у позашкільних навчальних закладах (37 %).

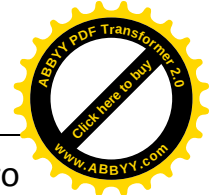
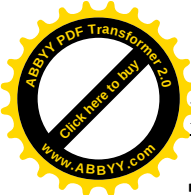
IV – негативне ставлення до проблеми творчого самовираження молодших школярів у позашкільних навчальних закладах (4 %).

Розподіл батьків за рівнем ставлення до творчого самовираження молодших школярів у позашкільних навчальних закладах представлено на рис. 2.

Рис. Розподіл батьків за рівнем ставлення до творчого самовираження молодших школярів



Якісний аналіз даних засвідчує наявність певної залежності: якщо батьки небайдужі до проблеми творчого самовираження дітей, їхніх творчих проявів, приділяють належну увагу розвитку самовираження



дитини, сприяють творчій активності, молодші школярі здебільшого демонструють високий рівень творчого самовираження у позашкільних навчальних закладах. Встановлено, що батьки, які байдужі до бажання дітей молодшого шкільного віку виразити своє «Я», приділяють недостатню увагу проблемі творчого самовираження, індиферентно ставляться до потреби молодшого школяра заявити про себе, здебільшого продукують середній і низький рівні творчого самовираження молодших школярів у позашкільних навчальних закладах.

Базуючись на проведеному аналізі, вважаємо за доцільне виділити найпоширеніші помилки батьків, які гальмують прагнення молодших школярів до творчого самовираження.

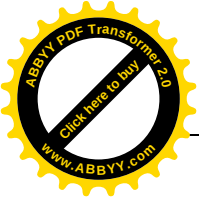
1) Недооцінка батьками своїх дітей: їхніх здібностей і можливостей, у результаті чого у дітей формується комплекс неповноцінності.

2) Переоцінка можливостей і здібностей своїх дітей, коли батьки постійно ставлять до дитини завищені очікування і відповідно завищені вимоги. Молодшому школяреві здається, що він весь час не досягає рівня, який встановили його батьки. Отже, успіх досягнення нівелюється, і у дитини немає повноти переживання радості перемоги. В результаті хронічного як фізичного, так і психічного виснаження дитина перебуває в перманентному стресі, не отримуючи позитивного підкріплення. Батьки демонструють такі установки, як «моя дитина може ще краще», «моя дитина повинна досягти ще більше» тощо.

3) Дефіцит уваги з боку батьків, причина якого в егоцентризмі батьків. Вони вважають, що їхні справи і турботи набагато важливіші за дитячі, не розуміючи того факту, що дитина переживає за свою справу і свої проблеми так само гостро і глибоко, як і вони.

Отже, на основі аналізу отриманої під час другого напряму дослідження інформації та зіставлення її з результатами першого напряму експерименту вдалося з'ясувати сучасний стан проблеми творчого самовираження молодших школярів. За результатами двох напрямів дослідження було отримано інформацію, що є підґрунтям для визначення педагогічних умов, форм та методів розвитку творчого самовираження молодших школярів у позашкільних навчальних закладах.

Висновки. Отже, вивчення й осмислення досліджуваної проблеми дозволяє зробити висновок, що особистість реалізує своє «Я» як суб'єкт культури, об'єктивує свої здібності й можливості у процесі творчості. Творчість завжди пов'язана з бажанням людини виразити себе. Зовнішні прояви поведінки і діяльності дають змогу зрозуміти думку, почуття, наміри, здатність особистості. засвідчують її творчий потенціал.



Творче самовираження виступає потребою і спроможністю заявити про себе іншим, застосувати для цього різноманітні засоби, способи і прийоми. Результати констатувального етапу дослідження дали підстави оцінити процес творчого самовираження як такий, що потребує посилення уваги до нього батьків. Серед чинників, що гальмують розвиток творчого самовираження дітей, можна назвати недостатнє розуміння дорослими значущості та сутності проблеми, неповне врахування потреби дитини творчо виразити себе.

Необхідність створення комплексної методики, яка б сприяла максимальному творчому самовираженню молодших школярів у позашкільних навчальних закладах, є актуальним напрямом подальших наукових розвідок.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / Ксения Александровна Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1991. – 299 с.
2. Аза Л. А. Воспитание как философско-социологическая проблема / Лариса Александровна Аза. – К. : Наукова думка, 1993. – 128 с.
3. Иванов В. П. Человеческая деятельность – познание – искусство / В. П. Иванов. – К. : Наук. думка, 1977. – 251 с.
4. Маслоу А. Х. Мотивация и личность / Абрахам Маслоу [пер. с англ. А. М. Татлыбаева]. – СПб. : Евразия, 1999. – 478 с.
5. Радугин А. А. Культурология : учеб. пособ. / А. А. Радугин. – М. : Центр, 2001. – 304 с.
6. Роджерс К. Р. Творчество как усиление себя / Карл Роджерс // Вопросы психологии. – 1990. – № 1. – С. 164–168.

РЕЗЮМЕ

А. Э. Бойко. Современное состояние проблемы творческого самовыражения младших школьников во внешкольных учебных учреждениях.

В статье рассматривается проблема творческого самовыражения младших школьников во внешкольных учебных учреждениях; определены четыре основные группы родителей по уровню отношения к проблеме творческого самовыражения детей; выяснено влияние данного отношения на реализацию потребности младших школьников раскрыть свою индивидуальность во внешкольных учебных учреждениях.

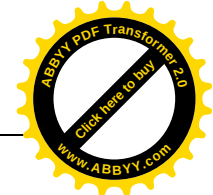
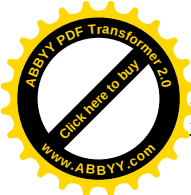
Ключевые слова: самовыражение, творчество, творческое самовыражение, факторы, отношение, индивидуальность, младшие школьники, внешкольные учебные учреждения.

SUMMARY

A. Boiko. A problem of creative self-expression of children of primary school age in the out-of-school educational institutions.

In the article it is considered a problem of creative self-expression of children of primary school age in the out-of-school educational institutions. Four main groups of parents according their attitude to the problem of creative self-expression of children are discovered. Influence on realization need of demonstration of children's individuality in the out-of-school educational institutions.

Key words: self-expression, creation, creative self-expression, influence, attitude, primary schoolchildren, out-of-school educational institutions.



В. В. Лях

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

Л. М. Крившенко

КУ Сумська СШ I-III ст. № 25

ТВОРЧЕ ВИКОРИСТАННЯ ГУЧНОМОВОК У ВИХОВАННІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА БАЗІ КОЗАЦЬКОГО ТАБОРУВАННЯ

У статті розглядається проблема організації козацького таборування молодших школярів і застосування такого інноваційного методу впливу на свідомість дитини, як гучномовка. Визначається поняття «гучномовка», розкривається її сутність, значення та місце у вихованні учнів на базі дитячих козацьких наметових таборів. Відображаються результати позитивного впливу гучномовок на свідомість і поведінку молодших школярів, наводяться конкретні якісні зміни, що відбулися в учнів впродовж козацького таборування.

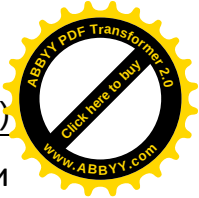
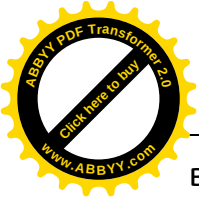
Ключові слова: гучномовка, козацьке таборування, інноваційний метод, молодші школярі, свідомість і поведінка.

Постановка проблеми. Важливим напрямком роботи є виховання й оздоровлення учнівської молоді на лоні природи. Багаторічний досвід організації та проведення козацьких і туристсько-екологічних наметових таборів виявляє (під час руху по пересічній місцевості) досить велику кількість суперечностей, які можна гармонізовувати чи взагалі уникати за допомогою творчого використання авторських і колективних гучномовок. Особливо доречним є їх використання у перші дні козацького таборування, коли діти у незвичних умовах існування розкріпачуються і типові зауваження виявляються малоефективними. Однак на сьогодні нема необхідного методичного забезпечення з використання гучномовок у козацькому таборуванні.

Аналіз актуальних досліджень. Джерельна база з роз'язання даної проблеми відсутня. Синонімами гучномовок є кричалки і горлопанки. Однак, етимології слів «гучномовка», «горлопанка», «кричалка» не знайдено у жодному з тлумачних словників сучасної української мови. Фундаментальні дослідження з даної проблеми не проводилися. На доцільність використання кричалок вказують С. Афанасьєв, С. Коморин, В. Лях, А. Тимонін.

Мета статті – розкрити сутність гучномовки, її значимості у вихованні молодших школярів під час козацького таборування.

Виклад основного матеріалу. Слід зазначити, що робота всіх козацьких таборів відрізняється від типових оздоровчих, насамперед тим, що діють вони під відкритим небом, часто серед дикої природи. Козацький наметовий табір – це справжня школа, де класами є відповідні біогеоценози лісу, луків,



водойм, серед яких козачата невимушено навчаються жити й пізнавати довкілля. У таких таборах від учнів вимагається цілковитої тиші, а вони – шумлять і горлопанять. Виникають суперечності, які часто загострюються. Перед педагогами постають питання пошуку оптимальних шляхів гармонізації екологічно виважених відносин козачат з різноманітними об'єктами природи. Одним із шляхів гармонізації таких відносин в організаційний період таборування є використання гучномовок, які, з одного боку, підтримують дитяче галасування, а, з іншого, – вимагають від вихованців дотримання належної поведінки, вимоги тощо.

Ми визначаємо **гучномовки** (кричалки, горлопанки) як сильні, чітко вимовлені хором римовані звернення, заклики, накази, застереження, пропозиції, схвалення, возвеличення, звинувачення, що виголошуються всією громадою чи окремою групою козацької громади: сотні, чоти, рою, застави. Гучномовка може виголошуватися і самим отаманом або ж за його наказом окремо взятим козаком. Тоді його голос має бути різким, бадьорим, суворим чи радісно збудженим, але обов'язково дуже сильним. Настільки, щоб його чула вся козацька громада, члени якої можуть знаходитися на великій відстані. Під час виголошення гучномовки голос отамана має лунати впевнено, при цьому в разі потреби може підсилено гучніти, або ж ставати притишеним – наближеним до емоційно-забарвленого шепоту.

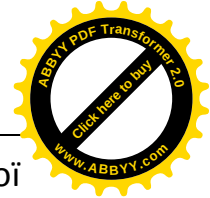
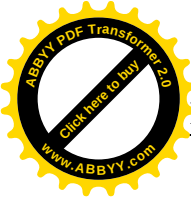
Так, наприклад, до екологічно виваженого ставлення козачат із довкіллям, може закликати гучномовка, що виголошується притишеним криком-шепотом: **Стій! У лісі не кричи. Тут мовчи, Тут шепочи, Тишу пильно Бережи, Спокій лісу Стережи.** (Т. Беценко)

Така кричалка-зауваження і водночас застереження діє на учнів краще, ніж вимога вчителя (вихователя, вожатого) не шуміти. Діти при цьому не ображалися на старших, замислювалися над своєю поведінкою.

Згодом для них звучить кричалка-пам'ятка: **Пам'ятай! Тварин у лісі Не чіпай: Ні комашок, Ні мурашок, Ні жуків, Ні павуків, Ні пташок, Ні їжаків. Пильно їх Оберігай!** (Т. Беценко)

Наприкінці організаційного періоду табірної весняно-літньої зміни звучить хорова паритетна декламація-порада: **В лісі – тихо! Не кричи! І товариша навчи! Там малята підростають, Що вас любо привітають: Повзик, дятел, корольок, Заєць, лис і борсучок!** (Т. Беценко)

Довготривала практика організації козацького таборування підтвердила доцільність використання такого методу впливу на вихованців, як гучномовка. Її використання в організаційному періоді туристсько-екологічних і козацьких заходів є доречною, а інколи й необхідною.



У козацькому таборі все по-справжньому: і перше освячення дитячої сотні козацьким священиком, і братське один до одного ставлення, і обов'язкове підпорядкування (обраним всією громадою) сотнику, чотовим, ройовим, заставним (що, до речі, ой як складно у 8-9 років), і досить далекі подорожі, і екстремальні умови дикої природи з надокучливими кровососами, і десятки неочікуваних козацьких випробувань, і неабиякі дослідження природного довкілля, і вкрай необхідна участь у суспільно корисній праці, і багато іншого, що має потужний вплив на формування національної свідомості маленької людини. Однак, незважаючи на свій вік, кожен із козачат має чітко подавати команди і водночас виконувати їх. Цьому навчають їх з перших днів перебування у козацькому таборі. Формуванню командного голосу й чіткої вимови сприяють гучномовки, які, до речі, козачата вчать та вигукують з дитячим задоволенням.

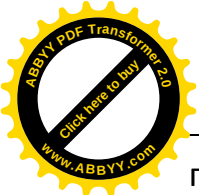
Гучномовки є необхідними й часто нічим незамінними при отриманні перших навичок руху по пересічній місцевості: долання лісових завалів, водних перепон, засвоєння правил підйому на круті пагорби та спуску з них тощо. Особливо коли дуже суворо необхідно виголошувати застороги та вимоги з дотримання безпеки руху, виконання обов'язкових для всіх правил долання всіляких перешкод.

Часто майбутні захисники Вітчизни використовують інформаційні або ж застережливі гучномовки при дослідженні незнайомої місцевості складних суборів з непрохідними хащами, розпізнаванні на слух диких тварин, визначенні їстівних і отруйних рослин та в багатьох інших екстремальних умовах туристсько-екологічної діяльності учасників козацького таборування.

Дітям завжди до вподоби засвоєння козацьких навичок: розпізнавання слідів життєдіяльності звірів, птахів, змій та визначення часу їх давності. Вимоги тиші, уваги, зосередженості – звучать у заздалегідь чи миттєво створених гучномовках. Все вищезазначене відбувається ненав'язливо, часто в ігровій формі. Пояснення, як правило, короткі, але обов'язково емоційно забарвлені з імітацією рухів тварин, що сприяє якісному сприйманню та запам'ятовуванню.

Під час козацького таборування діти навчаються визначати сторони горизонту, правильно встановлювати намети, ходити з рюкзаками та вкладати у них різноманітні речі, творчо користуватися мотузками, карабінами та іншим туристським спорядженням.

Робота у польових наметових містечках створює сприятливі умови для розпочатого експерименту (науковий керівник професор Микола Лазарєв) з



педагогічного забезпечення творчої самореалізації особистості молодшого школяра щодо навчання запитальної діяльності. Тут у співпраці з дорослими, відкриваючи нове, діти вчаться ставити логічні ряди евристичних запитань для створення наукових описів об'єктів природи, що вивчаються.

Гарний настрій дітей та їх гуртування до виконання добрих справ завжди підсилюється спонукальними гучномовками: **Гей, козаче, сонце гукає! Той, хто з нами, часу не гає! В праці будем вивчати природу, Гартуючи тіло, розум і вроду!** (Віктор Лях).

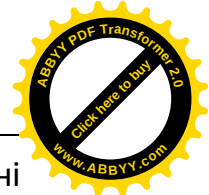
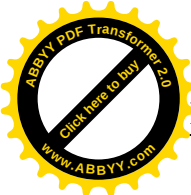
Така гучномовка співзвучна цілям виховного процесу козацького табору, де, у порівнянні з іншими оздоровчими таборами, діти докладають неабиякої сили волі та фізичних зусиль задля особистої самореалізації.

Варто зазначити, що кожного дня школярі долають пішки 12–15 км. Велике й водночас приємне навантаження, свіже повітря, смачні страви сприяють продуктивній реабілітації дітей після довгого тривалого року з обмеженою рухливістю. Вся діяльність табору насичена реалізацією таких дитячих потреб, які не дозволяють їм відчувати фізичну втому. Навіть діти з деяким хронічними захворюваннями, як, наприклад, вегето-судинна дистонія, сколіоз, остеохондроз, деформація грудної клітки не поскаржилися ні на больові відчуття, ні на стомлюваність. Сприяють відновленню здоров'я і спеціальні вправи, які розробляються інструкторами фізичної культури та козацького гарту.

Під час таборування козачата щоденно відчують, що у походах вони набираються не лише сили, а й неоціненного досвіду життя в незвичних умовах природного оточення. Вони залюбки виконують гучні хорові декламації, в яких є звернення до природи і водночас відчуття особистої причетності до оздоровлення довкілля: **Гей, Природо! Ми – брати! – Краєзнавці-козаки. Будьмо ми здорові всі! Гей! Гей! Гей! Гей! Гей! Гей! Будьмо ми на цій Землі, Мов ті велетні-дуби! Гей! Гей! Гей!** (Віктор Лях).

При виконанні наведеної декламації на більш вагомому емоційно забарвленому рівні сприймається та відновлюється у дитячій пам'яті непорушна єдність козацтва з природою, загострюється відчуття того, що природа саме тут і зараз зміцнює та гартує дитячі тіла.

Організатори козацького таборування завжди зосереджують увагу на тому, що кожна людина має залишати по собі добрий слід. Вони щоденно мотивують дітей до посиленої праці на користь всього суспільства. Вдячні за турботу і цікаве табірне життя, діти відгукувалися на заклик дорослих і щодня намагалися робити щось корисне. Особливо приємно їм працювати в

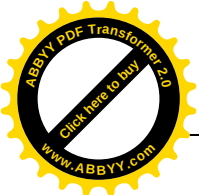


козацькому сквері ім. П. Калнишевського на території СумДПУ імені А. С. Макаренка, де вони застосовують знання, здобуті на терені СНАУ під час екскурсій та спеціально організованих для них занять з ландшафтного дизайну.

Організовуючи цікаве змістовне табірне життя, ми насамперед дбаємо про дотримання козацької відповідальності за дисципліну і порядок у чатах, роях, заставах. Використовуємо для цього авторські інноваційні підходи, серед яких належне місце займають гучні декламації. Разом тим, що козачата виконують їх з охотою (бо ж саме різноманітні гучномовки реалізують дитячі потреби кричати), такі римовані рядочки мають і досить вагомий вплив на свідомість особистості, яка проходить тут нелегкий шлях самореалізації. Кожна з гучних декламацій має неприхований смисл і безпосередньо впливає на підсвідомість дитини. Вимагає від неї певної поведінки або дії. Часто такі римовані поетичні мініатюри створюються безпосередньо дітьми і носять характер колективної дитячої творчості. Ось, наприклад: **Дружать сонце і земля, Дружать дощик і поля. Дружать з нами ліс і луг. І ріка нам теж як друг. Дружать всі в країні в нас: І Карпати, і Донбас. Ти козак, і я козак –Разом ми – міцний кулак.** (*Колективна творчість*)

Така гучномовка сприятлива для формування у підростаючого покоління національної свідомості та зміцнення їх козацького духу. Усвідомлюючи, що в єдності козацької громади – велика міць, справжнє козацьке побратимство, маленькі козачата намагаються не ображати одне одного, а навпаки, підтримувати, як це робили їх далекі пращури славної Запорозької Січі.

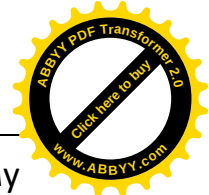
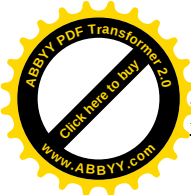
Вищенаведена гучномовка також спонукає маленьких членів козацької громади до розуміння непорушних зв'язків у природі, залежності життя всіх живих організмів Землі від чинників неживої природи (серед яких Сонце, вітер, дощова вода) і від самих козачат, тобто їх ставлення до здоров'я природи, як до свого особистого. А ще кричалка допомагає усвідомити значущість соборності нашої держави, де кожен громадянин України має рівні права і справедливе ставлення до себе. Вона мотивує маленьку людину до належного компромісу в складних і суперечливих відносинах громадян Сходу і Заходу України. Спонукає їх до розуміння і сприйняття один одного, намагання відшукувати в однолітках ті гарні якості, на базі яких можна будувати поміж собою дружні стосунки. Дорослі розтлумачують дітям кожен рядочок такої гучномовки, допомагають їм усвідомлювати глибину її сутності та водночас навчають малесеньких козаків зростати в мудрості та величії козацької душі.



Для пробудження у кожної дитини відчуття козацького духу, підкреслення особистої значущості і спонукання до дії ми використовуємо гучномовки наступного змісту: **Послухай, хлопче, ти ж козак! Ставай з братами струнко в ряд! Карбуй свій крок! Вперед іди! Народу вірність збережи!** (Л. Крившенко). Ця гучномовка підбадьорює окремих козачат, коли ті стомилися. Мотивує їх до чіткого виконання стройових вправ, формує характер і почуття гордості за те, що вони є членами козацької громади. Закликає до особистої відповідальності за порядок у строю, гуртує застави, рої, чати та загалом дитячу козацьку сотню. Загострює відчуття віри, честі та волі. Сприяє подоланню втоми і гартуванню козацької витривалості маленької людини.

Варто зазначити, кожен день дитячого таборування спонукає педагогів до творчих знахідок. Так, наприклад, спекотної днини (28 травня 2012 року) козачата почали знімати з голови бандани, що могло викликати загрозу здоров'ю. Типові зауваження від дорослих, коли дитячі обличчя заливало потом, не діяли. Необхідно було застосувати такий потужний дієвий вплив, який би змусив козачат дотримуватися статутних вимог до камуфляжних одностроїв. Так у таборі народилася нова гучномовка: **Хто з банданою не дружить, Сонячний удар заслужить, – Буде табір чатувати, Смачну їжу готувати!** (В. Лях). Її створено з метою роз'яснення дітям насамперед тих непорушних законів таборування, яких дотримуються як дорослі козаки, так і маленькі козачата. Козацький однострій має бути застебнутий на всі гудзики, а на голові – кашкет чи бандана. У разі недотримання носіння козацьких одностроїв, винним оголошується догана. У нашому випадку, вчинки, які за умов спекотної днини погіршують здоров'я козака, караються громадою і замість створення належних умов для такої хворої людини, його наказують, залучають до чатування табору та приготування страв. Таке пояснення, підсилене вищенаведеною гучномовною, як ніщо інше спонукає дітлахів до носіння бандан у самий пік спеки.

На організацію дитячої сотні під час проходження колоною вулицями міста впливає і соціальне оточення. Так, наприклад, люди здебільшого приємно вражені та схвально відгукуються на адресу маленьких козачат, що спонукає останніх до чіткого дотримання вимог щодо руху в колоні. Доречним буде сказати, що подібна вимога для 8-9-річних козачат дуже важка для виконання, адже під час ходи діти намагаються спілкуватися поміж собою, що призводить до втрати уваги і порушення порядку в колоні. Тому дорослий у перші дні таборування досить часто нагадує козачатам про те, що вони мають йти рівними колонами, дивлячись у потилицю одне одному. Таке



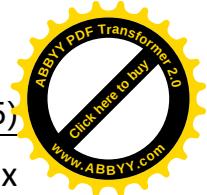
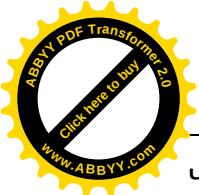
нагадування, хоч і ускладнює та уповільнює рух, однак, навіть при скупому схваленні, подобається дітям. У свою чергу це сприяє дотриманню належної дисципліни, згуртованості дитячого колективу.

Інколи козак-наставник зупиняє колону ті говорить деяким гіперактивним козачатам: «Діти! На вас люди дивляться! Не зважаючи на те, які ви красиві у козацьких одностроях, не дозволю, щоб ви соромили козацьку честь. Ведіть себе достойно, або переходьте у звичайний оздоровчий табір!». Таке суворе попередження стає справжнім гальмом дитячої розкутості. Винні надовго замовкають і намагаються дотримуватися правил пересування в колоні. З часом чотові та ройові самі починають робити зауваження своїм побратимам вигуками: «Відставити розмови!» і, до речі, діти швидко на них реагують.

У похідних умовах ми також ставимо за мету формування у козачат чоловічих якостей по відношенню до берегинечок. Належне ставлення до дівчаток спочатку вимагається, а потім проявляється у турботливому і шанобливому відношенні козачат до протилежної статі як на вербальному, так і практично-дієвому рівнях. Так, на крутих підйомах і спусках, під час подолання природних перепон (перехід через струмки, річечки по стовбурах звалених дерев), перенесення особистих речей хлопчики виявляють готовність позбавити дівчаток їх особистого вантажу, підтримують за руку, допомагають піднятися на навісну переправу або ж перемичку (під час тренувань), поступаються чергою (навіть під час тамування спраги джерельною водою спекотної днини). Вони завжди поступаються кращим місцем у транспорті, який доставляє їх до далекого місця лісової мандрівки. Радяться з дівчатами, який маршрут для них буде кращим і цікавішим. Часто виконують дівчачі забаганки, а ті, в свою чергу, намагаються підтримувати хлопчачі.

Вище описане відношення до берегинь підсилюється творчою римованою гучномовкою: **Берегиням залюбки Допоможуть козаки: Вчасно руку подадуть, Важку ношу піднесуть. А як йти вони не в змозі, Не покинуть на дорозі: Поміч вчасно нададуть І у табір принесуть!** (Л. Крившенко).

При проведенні козацького таборування багато уваги приділяється формуванню у молоді козацького духу та основ комунікативної культури. Від козачат дорослі постійно вимагають чіткої радісної мови, що позитивно впливає на якість козацького слова: впевненого, бадьорого, гучного, щирого, привітного й емоційно піднесеного. Така козацька вимога до мовлення реалізується і під час виголошення гучномовок. Дорослі спочатку самі вимовляють римовані рядочки так, як вимагають від дітей. Таким



чином, реалізуючи дитячі потреби в галасі, учителі непомітно для них формують основи риторичних умінь.

Декламуючи римовані слова, козачата піднімають настрій собі і своїм товаришам, налаштовують одне одного на дружню гру, у якій виявляють розум і кмітливість, наполегливість і впевненість: **Раз, два, три, чотири – Ми веселі і кмітливі, Любим дружно гратись, Плавати, змагатись. Хто такі?, – питають всі, Козачата ми малі! Всі крокуєм дружно в ногу. Гей! Звільняйте нам дорогу!** (О. Цісарук). У рухливих умовах таборування у дітей відкриваються досі не знані і раніше не задіяні резерви людської психіки. Козачата швидко зростають, самі вражаються особистісним змінам зовнішніх і внутрішніх якостей. Це відбувається на очах у товаришів. Козачата піднесено вимовляють останній римований рядочок і насправді хочуть, щоб перехожі звільнили їм шлях до розвитку.

Як не дивно, гучномовки в козацькому таборі досить швидко виявляють свою незамінну виховну дію. І хоч для дітей такий вплив залишається непомітним, дорослі поміж собою відзначають їх значущість і намагаються створювати нові. Головним при цьому є наповнення їх потрібним виховним змістом. Так, наприклад, викликаючи любов і шану до козацького табору, педагоги пропонують таку кричалку: **Табір наш найкращий в світі, Ще такого пошукать! Дозволяють нам у ньому Всім кричалочки горлать!** (С. Глущенко). Виховуючи шанобливе ставлення до табору та його природного оточення, ми завжди спонукаємо дітей до прибирання табірної та прилеглої території й обов'язково хвалимо козачат за ту красу, яку вони створюють власними руками.

Завдяки об'єднаним зусиллям школи, громади Сумської паланки Міжнародної громадської організації «Козацтво Запорозьке», Приватного благодійного оздоровчо-освітнього центру «Мурашка», підприємців і, звичайно ж, батьків перебування у такому таборі надає великі можливості для більш якісної та продуктивної самореалізації дітей. Вони, на переконання багатьох учителів отримують задоволення від тих позитивних змін, які відбулися у їх власному «Я». Багато козачат навчаються спілкуватися, співпрацювати з однолітками та дорослими, по-справжньому товаришувати, долати ніяковість і страх, стримувати себе, бути ввічливішими, прислухатися до думки колективу і чути один одного, а головне – хоча б трішки працювати на загальну користь.

Нижченаведена порівняльна таблиця відображає ті позитивні зміни у кожного з учасників таборування, які відбулися впродовж трьох тижнів (у таблиці прізвища та імена дітей з етичних міркувань змінені):

№ з/п	До перебування в таборі	По завершенню табірної зміни
1.	Перекотиполо Семен, відмінно-достатній рівень знань (7-10 балів). Допитливий, активний, забіякуватий, жвавий. Вимагає постійної посиленої уваги до себе, дуже плаксивий (плаче так, щоб усі почули або побачили), не зважає на бажання і потреби інших, через що не здатний до активної співпраці в групі. Хочє займати високе соціальне становище в класі. Доручення виконує неякісно	Став менше плакати (став стриманіший, якщо плаче, то осторонь, щоб ніхто не побачив), частково враховує потреби та бажання інших, почав співпрацювати в команді. Навчився вислуховувати тих друзів, які висловлювали на його адресу невдоволення та вимагали рахуватися з їх особистими думками. При цьому помітно спостерігалась його «дорослішість», що почала формуватися у процесі виконання обов'язків ройового у козацькому таборі
2.	Забіяка Олекса, високий рівень знань (10 -11 балів). Відмінник, жвавий, забіякуватий. Прагне до лідерства. Дружні стосунки має з кількома учнями. Не знаходить спільних інтересів із Сірком С. та Коханим В., конфліктує з ними. Ніколи ні з ким нічим не ділиться.	Здружився з Сірком С. і Коханим В. Навчився ділитися обідом та іграшками. Перестав зважати на свій соціальний статус серед однокласників. Виявив витривалість і силу волі під час Хресного ходу (раніше, якщо стомлювався, то за будь-яких обставин знаходив причину для відпочинку).
3.	Усенетак Назар, відмінно-достатній рівень знань (7-10 балів). На уроках старанний, наполегливий, доводить розпочате до кінця. Любить тварин. Негативні риса – ревність, заздрість, агресивність, незадоволення будь-чим, постійно конфліктує з Перекотиполом С..	В останні 2 дні роботи табору жодного разу не прозвучали фрази щодо виявлення незадоволення. Став стриманішим, навчився прислухатися до думки колективу, знизився вияв агресії до однокласників, особливо до Перекотиполо С.
4.	Коханий Влад, відмінно-достатній рівень знань (8 -12). Невпевнений у власних силах, нестриманий, уважний до дівчаток, має бурхливу уяву. Емоційно невірноважений, грубий. Задля власної вигоди здатний швидко налагоджувати стосунки.	Проявилися такі риси характеру, як упевненість та стриманість. Почав намагатися періодично контролювати власний емоційний стан, у ставленні до дівчаток став прикладом для інших хлопчиків.
5.	Сірко Северин, середній рівень знань. Імпульсивний, у поведінці керується почуттями, болісно реагує на зауваження, самолюбивий, витривалий, зверхньо ставиться до дівчаток. Грається в позаурочний час з обмеженим колом однокласників (тільки з Приблуда Р.). Доручення виконує з неохотою, намагається перекласти їх на інших.	Поліпшилися стосунки з дівчатками, майже нормалізувалась реакція на зауваження (став розуміти, що зауваження містить інформацію про те, як щось змінити на краще), посилилась потреба у співпраці з однолітками та відповідного ставлення до них як підлеглих і козацьких побратимів. Став, окрім Приблуди Р., дружити з Забіякою О., Коханим В.

Продовження таблиці

6.	Ласий Андрій, відмінно-достатній рівень знань (8-11 балів). Егоцентричний, пасивний, розсудливий, жадібний, уникає труднощів та фізичної праці, нерішучий. Здається, його життя зводиться лише для задоволення двох проблем: смачно поїсти та відпочити.	Вперше наважився та подолав фізичні труднощі під час переправи, разом з іншими активно включився у суспільно-корисну працю, подолав певну «сумнівність» та став помітно впевненішим у реалізації своїх бажань.
7.	Приблуда Руслан, середній рівень знань (5-11 балів). Схильний до зловтішань. Забіякуватий, неорганізований. Виділяється прагненням до самоствердження.	Зменшилися прояви зловтішань, став більш організованим і активнішим, особливо у висловлюваннях свого відношення щодо рішень колективу козачат.
8.	Довгий Дмитро, відмінно-достатній рівень знань, (7-11 балів). Спокійний, урівноважений, уникає доручень, некомунікабельний, глибоко переживає конфлікти. Виявляє активність лише у спортивних іграх. Після уроків завжди поспішає додому.	Став виявляти активність у спілкуванні, знайшов спільні інтереси та захоплення з однокласниками. У таборі навчився відстоював власну позицію в конфліктних ситуаціях, зацікавлено брати участь у козацьких заходах. Перестав поспішати додому.
9.	Мамій Артем, відмінно-достатній рівень знань (8-12 балів, 8 – англ. мова). Нетерпимий до критики, має завищену самооцінку, вразливий, боїться труднощів, виявляє агресію та мінливий настрій. Дружить тільки з Коханим В.. Відчувається надмірна турбота матері.	Більш спокійно став реагувати на критичні зауваження однокласників, фізичні труднощі в основному став долати як належні життєві перепони, що формують чоловічий характер. Настрій став менше залежати від власного «я». Збільшилось коло друзів.
10.	Мімоза Солоха, високий рівень знань (10-12 балів). Впевнена, вперта, смілива, фізично розвинена, дещо груба, може підбурювати дітей до негарних учинків, залишаючись осторонь. У цікавих справах може проявляти лідерство, витривалість, цілеспрямованість. У критичних ситуаціях співпереживає та заступається за своїх однокласників.	Стала помітно врівноваженішою, навчилася цінувати досягнення інших, більш щирою у стосунках. Виявила лідерські якості при організації верхової їзди на конях (пошикувала всіх у колону і турбувалась про кожного, хто сідав верхи на коня, контролювала час і відрізок шляху – щоб було по-справедливості). Помітно позитивно змінилися якості характеру.
11.	Солодка Орися, високий рівень знань (10 -12 балів). Надійна, спокійна, вольова, стримана, справедлива, завжди організована, важко переживає невдачі. Обмежена в спілкуванні з однолітками. Любить, щоб все було по-справедливості. Вона ніколи не грається з ляльками.	Стала більш відвертою та дружньою з однолітками. Виявила перед дітьми особисту витривалість, заповзятість, початкові вміння діяти в колективі, чим викликала більшу повагу козачат. Жити у козацькому таборі сподобалося більше, ніж заняття хокеєм на траві, бо саме йому вона ладна була віддати перевагу.

Продовження таблиці		
12.	Мудрик Ната, високий рівень знань (10-12 балів). Обдарована, лагідна, дисциплінована, скромна, сором'язлива, наполеглива, розсудлива, але не звична до фізичних навантажень. Ця дитина не скаже, що їй важко. Вона завжди дуже правильна. Користується заслуженим авторитетом серед дітей. Їй довіряють. Ніколи не скаже поганого слова про своїх однокласників, навіть коли ті заслуговують цього.	Зацікавлено та наполегливо, тамуючи страх, долала природні перепони. Ще більш розвинула свої позитивні якості. Створила гучномовки з відображення табірної життя. Стала виявляти більшу зацікавленість до активного табірної життя. Ната з задоволенням і захопленням провела у таборі всі дні і замість поїздки в Лебедин до бабусі обрала участь у досить важкій Хресній ході з Миропілля до Російського кордону.

Висновки. Гучномовки за належної мотивації та вмілому використанні є незамінними і дуже корисними у вихованні екологічно вираженої поведінки молодших школярів і мають великий вплив на формування їх козацького духу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Афанасьев С.П., Коморин С.В., Тимонин А.И. Что делать в загородном лагере. – М: Новая школа, 1994. – 224 с.
2. Лях В.В. Творче використання «кричалок» і декламацій у роботі туристських таборів (з досвіду роботи туристсько-екологічних таборів ПБООЦ «Мурашка»): Методичний посібник для організаторів туристсько-краєзнавчої роботи, вчителів, вихователів оздоровчих таборів. – Суми: СумДПУ ім. А.С. Макаренка, 2005. – 64 с.

РЕЗЮМЕ

В. В. Лях, Л. М. Крившенко. Творческое использование кричалки в воспитании младших школьников на базе козацких палаточных лагерей.

В статье рассматривается проблема организации казачьего лагеря для младших школьников и применение такого инновационного метода влияния на сознание ребенка, как кричалка. Дается определение понятия «кричалка», раскрывается ее суть, значение и роль в воспитании учеников на базе казачьих палаточных лагерей. Отображаются результаты положительного влияния кричалки на сознание и поведение младших школьников, приводятся конкретные качественные изменения, которые происходят с учениками во время пребывания в казачьем лагере.

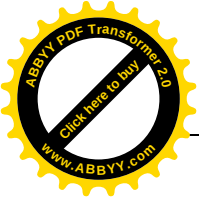
Ключевые слова: кричалки, казачий лагерь, инновационный метод, младшие школьники, сознание и поведение.

SUMMARY

V. Lyah, L. Krivshenko. Creative using of hifgsounds in junior schoolchildren's bringing up on the base of cossack's camping.

In the article it is considered a problem of Cosacks camping's organization of junior schoolchildren and using of such innovative method of influence on child's consciousness as highsounds. It is identified the conception «highsounds», it is opened it essence, meaning and place in pupil's bringing-up on the background of children camps. It is reflected results of positive influence of highsounds on junior schoolchildren's consciousness and behaviour.

Key words: highsounds, Cossack's camping, innovative method, junior schoolchildren, consciousness and behavior.



І. В. Онищенко

Криворізький педагогічний інститут
ДВНЗ «Криворізький національний університет»**ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ
ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ**

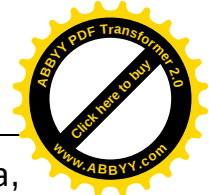
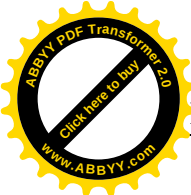
У статті розглядається проблема формування творчого потенціалу майбутнього вчителя початкових класів, визначається сутність і структура творчого потенціалу майбутніх учителів початкової школи, описуються шляхи та умови формування творчого потенціалу майбутнього вчителя початкових класів у процесі фахової підготовки.

Ключові слова: творчий потенціал, творчий потенціал майбутніх учителів початкових класів, творча особистість, творчий учитель, творчість, творча активність.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку педагогічної науки підвищується рівень вимог до професійної підготовки педагогічних кадрів. Головною метою системи професійної педагогічної освіти виступає підготовка професійно компетентної, освіченої, креативної особистості вчителя, здатної до творчої праці, професійного розвитку, освоєння та впровадження інноваційних технологій. У дослідженнях учених (В. Андреев, О. Балл, І. Бех, С. Гончаренко, Л. Єрмолова-Томіна, І. Зязюн, О. Кучерявий, С. Сисоєва, П. Стефаненко, О. Пехота та ін.), присвячених проблемі впливу особистості вчителя на учнів, підкреслюється, що лише творчий учитель здатний стимулювати розвиток творчих здібностей, творчої активності своїх вихованців.

Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи у педагогічних університетах здійснюється в традиційній освітній парадигмі, що полягає в засвоєнні нормативного компоненту та недостатній увазі до творчого компоненту. Це вимагає подолання диспропорції між суспільними вимогами та реальним рівнем готовності випускника ВНЗ до творчої професійної діяльності, теоретико-методологічного обґрунтування процесу формування творчого потенціалу майбутнього вчителя початкової школи.

Аналіз актуальних досліджень. У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях приділяється належна увага підготовці майбутніх учителів до педагогічної творчості. Особливості творчої педагогічної діяльності розглядалися в працях В. Андреева, Д. Богоявленської, В. Загвязинського, В. Кан-Каліка, Н. Кузьміної, Ю. Кулікіна, М. Лазарева, А. Маркова, А. Никандрової, Я. Пономарьова, М. Поташника, В. Сластьоніна, Г. Сухобської, А. Щербакової та ін.). Специфіка педагогічної творчості



вчителя відображена в працях В. Загвязинського, М. Нікандрова, М. Поташника, С. Сисоєвої, Т. Сущенко та ін.

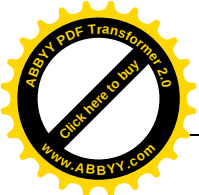
Проблему формування творчого потенціалу майбутнього вчителя вивчали Ф. Генобелен, О. Деноткіна, Н. Мартинович, С. Хмельковська, Т. Шамова та ін., особливості творчого стилю діяльності – Л. Єрмолова-Томіна, Н. Козленко, Н. Посталюк, М. Поташник, В. Сластьонін та ін., умови розвитку творчої активності педагога – В. Андрєєв, Д. Богоявленська, Д. Вількеєв, М. Данилов, Н. Кичук, М. Махмутов, Ю. Мисливський, І. Огородніков, Н. Половнікова, І. Родак, С. Сисоєва, М. Скаткін, Т. Шамова, Г. Щукіна та ін.

Дослідження творчої особистості вчителя початкової школи, особливостей формування його творчого потенціалу представлені в працях Ю. Бабанського, В. Загвязинського, І. Зязюна, В. Кан-Калика, Н. Кічук, Н. Кузьміної, М. Поташника, Р. Шакурова та ін. Однак, аналіз наукової та методичної літератури дозволяє констатувати, що діюча система навчання в ВНЗ нині не забезпечує достатніх умов щодо активної пошуково-творчої діяльності студентів та формування в них творчого потенціалу. Водночас, як засвідчує аналіз психолого-педагогічної літератури, у педагогіці відсутні системні дослідження, присвячені розвитку творчого потенціалу фахівців у галузі початкової освіти, не розроблено технологію його формування засобами сучасних технологій.

Мета статті – розкрити шляхи формування творчого потенціалу вчителя початкових класів як визначальної якості особистості педагога та системного чинника особистісно-професійного зростання, самовдосконалення та професійного самоствердження фахівця початкової школи.

Виклад основного матеріалу. Важливою ознакою особистісного розвитку вчителя початкових класів, умовою його самореалізації, самовдосконалення та професійного зростання є творчість. Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до творчого пошуку – це неодмінна умова і важливий фактор його успішного здійснення. Творча особистість педагога – це особистість, яка має внутрішні передумови, що забезпечують пошукову активність та дослідницьку поведінку; це особистість, яка здатна до актуалізації творчого потенціалу в різних видах професійної діяльності.

Учитель початкових класів як суб'єкт педагогічної творчості повинен бути сформований як творча індивідуальність, яка включає в себе творче мислення і здатність до творчої діяльності. На думку М.Поташника, творчому вчителю характерні такі риси: постійний пошук, творчий стиль мислення, творча фантазія, розвинене уявлення, прагнення досягти позитивних результатів, високий рівень загальної культури [3, с.125-130].



Однією із ключових і найбільш складних проблем у підготовці творчої особистості майбутнього вчителя початкових класів є проблема формування його творчого потенціалу. Ця проблема знайшла своє відображення у працях таких вчених, як Б. Ананьєв, В. Асєєв, Є. Варламова, А. Матюшкін, М. Муқанов, Я. Пономарьов, С. Рубінштейн, С. Степанов, Р. Ткач, Д. Узнадзе та ін. Розкриття творчого потенціалу особистості, творча самореалізація у професійній діяльності є важливим показником зростання її професіоналізму.

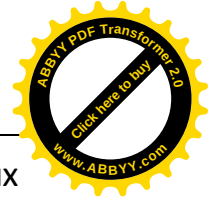
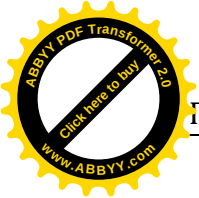
Творчий потенціал, як вважає Я. Пономарьов, – це універсальна цілісна якість людини, змістовна визначеність якої виявляється у творчій діяльності шляхом прирощення матеріально-духовних цінностей, саморозвитку і самореалізації особистості, концентруючи для цього фізичні, психологічні і духовні резерви [2, с. 3].

На думку С. Степанова, творчий потенціал – це якість особистості, яка реалізується у рефлексивно-творчому зусиллі, тобто в зусиллі, спрямованому на досягнення раніше недосяжного, на реалізацію того, що до даного моменту не було реалізованим, на устремління за межі самого себе [6, с. 153]. Творчий потенціал як динамічна структура особистості включає комплекс творчих задатків, які проявляються і розвиваються у творчій діяльності, а також комплекс психічних новоутворень особистості протягом її вікового дозрівання.

Розглядаючи особистість студента як неповторну цілісність, ми вважаємо, що взаємозв'язок і єдність інтелектуальних, психологічних, світоглядних, моральних можливостей та безпосередній вплив соціального середовища забезпечують формування та розвиток творчого потенціалу особистості, що є її системоутворювальним елементом. Творчий потенціал зумовлює можливості майбутнього фахівця до творчої діяльності і визначається нами як інтегративна якість особистості, що відображає міру можливостей реалізації її творчих сил.

На нашу думку, творчий потенціал учителя початкових класів є інтегративним утворенням, що включає здібності, вміння, психічні процеси, способи мислення та діяльності і дає змогу фахівцю нестандартно вирішувати навчально-виховні завдання, спрямовані на формування творчої особистості молодшого школяра.

Система підготовки вчителів початкової школи має бути зорієнтована на оволодіння передовими педагогічними технологіями, на використання предметних знань з метою ефективного виховання і розвитку особистості молодшого школяра, формування цілісної картини світу, здатності до життєвого самовизначення.



Структура творчого потенціалу майбутнього вчителя початкових класів включає такі елементи:

1. Мотиваційний:

- творча мотивація;
- інтерес до творчої діяльності;
- прагнення до відкриття нових способів пізнавальної та практичної діяльності;
- стимулювання творчої активності.

2. Емоційно-вольовий:

- уміння концентрувати власні творчі сили;
- емоційне ставлення до творчості;
- сміливість і незалежність у судженнях;
- оптимізм;
- високий рівень самооцінки;
- позитивне самосприйняття.

3. Змістовий:

- професійні знання;
- знання про способи творчої діяльності.

4. Операційний:

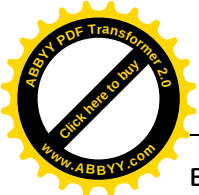
- творчі здібності;
- професійно-творчі уміння;
- індивідуально-творчий стиль;
- нестандартні способи виконання дидактично-методичних завдань.

5. Оцінювально-рефлексивний.

- рефлексія;
- самооцінка;
- уміння критично проаналізувати власну діяльність.

Формування творчого потенціалу майбутнього вчителя початкових класів повинно відбуватися впродовж усього періоду навчання: насамперед під час аудиторної роботи (лекції, семінарські, практичні та лабораторні заняття), а також під час позааудиторної самостійної роботи, науково-дослідної діяльності, у процесі проходження різних видів педагогічної практики.

Лекційні заняття повинні враховувати досягнення сучасної психолого-педагогічної науки, досвід роботи провідних зарубіжних та вітчизняних учителів початкових класів, розкривати можливості використання конкретних знань у професійній діяльності вчителя початкової школи. З метою розвитку творчого потенціалу майбутнього



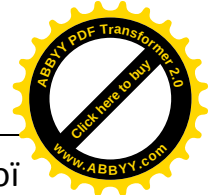
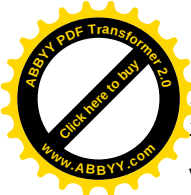
вчителя початкових класів ми рекомендуємо використовувати різноманітні види лекцій: лекція-дослідження, лекція-діалог, лекція-екскурсія, проблемна, інтегрована, міжпредметна та ін.

Семінарські та практичні заняття повинні спонукати студентів творчо осмислювати теоретичний матеріал, звертатися за додатковою інформацією до підручників, навчально-методичних посібників, фахових періодичних видань. Формуванню творчого потенціалу майбутнього вчителя початкових класів сприятимуть, на нашу думку, різноманітні види семінарських занять: семінар-дискусія, семінар-дослідження, семінар-«мозковий штурм», семінар-конференція, семінар-«прес-конференція» та ін. Ефективними є наукові семінари, що проводяться у формі наукових конференцій, на яких студенти виступають з доповідями, висвітлюють результати виконаної ними науково-пошукової роботи.

Практичні заняття повинні будуватися з використанням проблемних ситуацій, творчих завдань, розв'язання яких вимагає не стільки репродукції отриманих під час лекційних занять чи прочитання підручника знань, скільки спонукають студентів до колективного творчого обговорення найбільш складних питань навчального курсу, активізують творчі уміння студентів, розвивають дивергентне мислення, виявляють креативний потенціал.

Розвитку творчого потенціалу майбутніх учителів початкових класів сприяють такі види робіт на практичних заняттях, як виконання частково-пошукових, дослідних завдань, написання творів, завдань на перенесення знань та вмінь у нову ситуацію, на виявлення нових проблем у типових ситуаціях, виділення нових функцій методів та прийомів, на комбінування нових способів діяльності із відомих; колективне обговорення самостійно складених творчих робіт, оригінальних рішень, навчання прийомам взаємо- і самооцінки. Ефективними є навчально-творчі задачі (задачі-проблеми, задачі-парадокси, задачі на прогнозування); задачі на винахідливість (задачі на пошук нового рішення); дослідницькі задачі (експериментальні задачі; задачі на моделювання тощо); задачі на розвиток фантазії та уявлення (просторові задачі; задачі на описання явищ, їх наслідків і передумов) та ін.

Ефективним засобом формування творчого потенціалу майбутнього вчителя початкових класів є самостійна робота. У дидактиці зазначено, що розвиток самостійності відбувається безперервно, від початкового рівня самостійності до творчого. Під творчою самостійністю розуміють творчу діяльність, засновану на здатності відхилятися від традиційних способів розв'язання задачі, генерувати нові ідеї, орієнтуватися в новій ситуації в

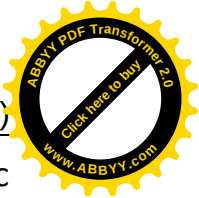
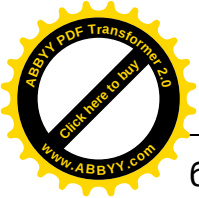


умовах самостійного вирішення проблеми. В основі творчої самостійної діяльності, пусковим механізмом у складному процесі активізації творчого потенціалу студентів, виховання інтересу до педагогічної діяльності повинна лежати імпровізація. Педагогічна імпровізація (прийоми та методи) визначає позитивну реакцію студентів на досліджуваний предмет, стимулює розвиток емоційної сфери особистості, емоційної чутливості до майбутньої педагогічної діяльності, сприяє реалізації принципу творчого перенесення наявних знань, умінь і здібностей особистості, визначає цілеспрямоване включення в процес творчого проектування імпровізаційних, творчих завдань [1, с. 45].

Творча самостійність вимагає від студентів творчої активності, креативного підходу, творчих умінь: уміння досліджувати, аналізувати, критично осмислювати педагогічний досвід, творчо розробляти окремі проблеми, висувати нову оригінальну ідею, формулювати гіпотези, аргументувати власні висновки. Формуванню цих умінь і навичок сприятиме виконання таких завдань, як розроблення планів-конспектів уроків за певною темою, виховних заходів, тематичних портфоліо, творчих завдань, виготовлення таблиць, колекцій, фото тощо.

Провідну роль у формуванні творчого потенціалу майбутнього вчителя початкових класів відіграє педагогічна практика, під час якої студенти вчать свідомо, творчо застосовувати теоретичні знання з педагогіки, психології, окремих методик, закріплюють педагогічні вміння, здобуті у процесі вивчення навчальних дисциплін. У процесі проходження практики студент має можливість безпосередньо спостерігати за роботою вчителів початкових класів, їх творчими здобутками, елементами новаторства, ініціативи. Виробнича педагогічна практика дозволяє використати творчі уміння і навички у процесі активної педагогічної діяльності, стимулює студентів до створення оригінальних методичних продуктів, активного використання їх для підвищення якості навчання в початковій школі.

Ефективним засобом розвитку творчого потенціалу майбутніх фахівців початкової школи виступає науково-дослідна робота, яка забезпечує включення студентів у творчу діяльність із метою пізнання нових фактів, використовуючи теорію наукових досліджень. Саме в організованій і систематичній науково-дослідній діяльності реалізуються й отримують розвиток творчі сили, за рівнем актуалізації яких можна зробити висновок про рівень розвитку творчого потенціалу особистості в цілому. Формування творчого потенціалу студента відбувається в



безпосередній участі в роботі проблемних груп, наукових гуртків, під час виконання конкурсних робіт, підготовки курсових, кваліфікаційних і магістерських робіт, написанні доповідей, тез, статей у студентські збірники наукових праць, участі в олімпіадах та ін.

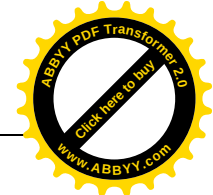
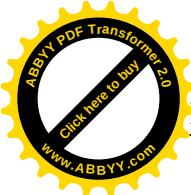
Отже, проблема формування творчого потенціалу майбутнього вчителя початкових класів пов'язана зі створенням умов для підвищення рівня його спрямованості на творчу професійну діяльність, готовності до рішення соціально-значущих педагогічних проблем, що впливають з реальних професійно-педагогічних ситуацій. На нашу думку, умовами формування творчого потенціалу вчителя початкових класів є:

- створення розвивальної творчої атмосфери;
- залучення студентів до систематичної науково-дослідної роботи;
- активізація навчально-пізнавальної діяльності студентів, їхньої професійної творчості;
- виховання інтересу до творчої діяльності;
- стимулювання власної творчості.

Висновки. Отже, творчий потенціал особистості вчителя – це природовідповідні та культуровідповідні можливості, здібності, які формуються й розкриваються в процесі навчальної підготовки й у подальшій його діяльності, ведуть до отримання продуктивного результату у вирішенні завдань нестандартними методами та прийомами педагогічного впливу. Формування творчого потенціалу майбутнього вчителя початкових класів повинно відбуватися впродовж усього періоду навчання під час лекційних, семінарських, практичних, лабораторних занять, у процесі позааудиторної самостійної роботи, науково-дослідної діяльності, під час проходження педагогічної практики. Творчий потенціал розвивається поступово, поетапно, через збагачення творчого досвіду, систематичне спрямування на творчу діяльність, виховання потреби у творчості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Качалова Л. П. Педагогическая импровизация / Л. П. Качалова // Теоретическое обоснование основных понятий, обеспечивающих диссертационные исследования : [монография]. – Шадринск, 2006. – С. 130–138.
2. Пономарев Я. А. Исследование творческого потенциала человека / Я. А. Пономарев // Психологический журнал. – 1991. – Т. 12. – № 1. – С. 3–11.
3. Поташник М.М. Педагогическое творчество: проблемы развития и опыт : [пособие для учителя] / Марк Максимович Поташник. – К. : Рад. шк., 1988. – 206 с.
4. Рибалка В.В. Психологія розвитку творчої особистості : [навч. посібник] / Валентин Васильович Рибалка. – К. : ІЗМН, 1996. – 236 с.
5. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості : підручник / Світлана Олександрівна Сисоєва. – К. : Міленіум, 2006. – 346 с.
6. Степанов С. Ю. Рефлексивная практика творческого развития человека и организаций / С. Ю. Степанов. – М. : Наука, 2000. – 174 с.



РЕЗЮМЕ

И. В. Онищенко. Путь формирования творческого потенциала будущего учителя начальных классов в процессе профессиональной подготовки.

В статье рассматривается проблема формирования творческого потенциала будущего учителя начальных классов, определяется сущность и структура творческого потенциала будущих учителей начальной школы, описываются пути и условия формирования творческого потенциала будущего учителя начальных классов в процессе профессиональной подготовки.

Ключевые слова: творческий потенциал, творческий потенциал будущих учителей начальных классов, творческая личность, творческий учитель, творчество, творческая активность.

SUMMARY

I. Onishchenko. The way of formation of the creative potential of the future primary school teachers in the process of training.

The article considers the problem of formation of the creative potential of the future primary school teachers, determines the essence and structure of the creative potential of future primary school teachers, and describes the ways and conditions of formation of the creative potential of the future primary school teachers in the process of training.

Key words: the creative potential, creative potential of the future primary school teachers, creative personality, creative teacher, creation, creative activity.

УДК 37.036+315.6

Т. І. Пагута

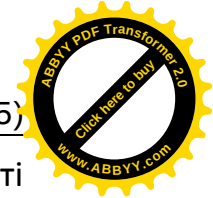
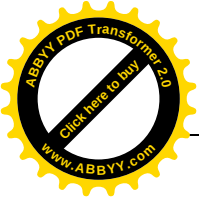
Міжнародний економіко-гуманітарний університет
імені академіка Степана Дем'янчука

РОЛЬ ПЕДАГОГА В ЕСТЕТИЧНОМУ ВИХОВАННІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У статті розглядається проблема ролі вчителя у формуванні естетичної вихованості молодших школярів. Показано вплив культури поведінки, спілкування та зовнішнього вигляду педагога на естетичну вихованість учнів початкових класів. З'ясовано роль естетичного виховання на духовне й моральне зростання дітей – молодших школярів.

Ключові слова: естетична вихованість, естетична культура, естетичне сприйняття, молодші школярі.

Постановка проблеми. Актуальними питаннями сьогодення є питання естетичного виховання і розвитку естетичної культури підростаючого покоління. Особистісна орієнтація сучасної освіти передбачає залучення дитини до естетичного досвіду людства, до творчої діяльності, що є основою естетичного розвитку особистості. У зв'язку з цим важливого значення набуває осмислення конкретних питань естетичного виховання і естетичної діяльності та базових теоретичних засад формування естетичної культури особистості молодшого школяра.



У Національній доктрині розвитку освіти України в ХХІ столітті визначено основну мету освіти, спрямованої на естетичне виховання та розвиток людини як найвищої цінності суспільства, формування її духовних смаків, ідеалів та розвитку художньо-творчих здібностей.

У процесі становлення особистості з найдавніших часів особливе значення має естетичне виховання. Здатність відчувати, сприймати, розуміти, усвідомлювати і творити прекрасне – це ті специфічні прояви духовного життя людини, що свідчать про її внутрішнє багатство.

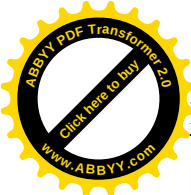
Естетичне виховання це широке поняття, яке включає різні аспекти. І починати це виховання необхідно від простого до складного. Для дитини навколишній світ більшою мірою представлений простором, в якому вона знаходиться щодня, – в ньому все звично і безпечно. Проте не менш важливо щоб цей простір створював підґрунтя для подальшого розвитку дитини. Завдання дорослих полягає не в тому, щоб організувати для дітей навколишнє середовище «красивим», а в тому, щоб залучити їх до активної діяльності зі створення і збереження краси. У житті дитини виховне значення має буквально все: домашній інтер'єр, одяг, форма особистих відносин, спілкування, умови праці і відпочинку, які або привертають дитину, або відштовхують її.

Аналіз актуальних досліджень. На важливість естетичного виховання наголошували багато педагогів та шкільні нормативні документи, що активізувало педагогічну думку в цій галузі. Педагоги шукали резерви, здатні поліпшити викладання в школі не тільки предметів естетичного циклу, але й праці, оскільки до її складу входять також різні види художньої праці.

У наш час проблема естетичного виховання, розвитку особистості, формування її естетичної культури – одне з найважливіших завдань, що стоять перед школою. Зазначена проблема розроблена досить повно в працях вітчизняних і зарубіжних педагогів і психологів. Серед них Д. М. Джола, Д. Б. Кабалевський, М. І. Киященко, Б. Т. Лихачов, А. С. Макаренко, Б. М. Неменський, В. О. Сухомлинський, М. Д. Таборідзе, В. М. Шацька, Г. П. Шевченко, А. Б. Щербо, М. М. Фролівська та інші. Однак проблема ролі вчителя початкових класів в естетичному вихованні молодших школярів досліджена недостатньо. Це й спонукало нас до написання даної статті.

Мета статті – розкрити роль учителя початкових класів у естетичному вихованні молодших школярів.

Виклад основного матеріалу. Естетичне виховання – організований, активний, цілеспрямований процес. Його складовими елементами є

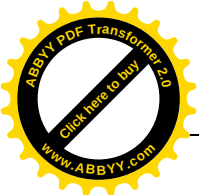


розвиток інтересу і любові до природи, прищеплення умінь і навичок помічати красиве, милуватися ним, здатність виявляти почуття прекрасного у процесі сприймання явищ природи, видів мистецтва, оточуючого середовища. Щоб естетичне сприймання явищ оточуючого середовища учнями було плідним, потрібне постійне керівництво учителя. Тоді в учнів виховується вміння зіставляти предмети і явища, виділяти їхні форми, забарвлення і характерні особливості. Завдання, які учитель ставить перед школярами, активізують, конкретизують, полегшують сприймання, сприяють естетичному розвитку. Педагог при цьому повинен прагнути до того, щоб сприймання одних естетичних факторів викликало сприймання інших, щоб відбувалось взаємозбагачення різних компонентів впливу.

С. Г. Мельничук зазначає, що «ніщо не приходить само собою. Почуття прекрасного можна розвинути, а можна і зім'яти, задушити, паралізувати. Вчитель повинен викликати з глибини дитячого ества це почуття і розвинути гостре сприймання прекрасного в навколишній дійсності, розкрити красу насамперед самому собі, бути гарним в одязі, поведінці, в думках і почуттях, у спілкуванні, у манері говорити і рухатися. В очах дітей він – частка, що нас оточує, і зобов'язаний прекрасно уявляти цей світ. Природа наділила кожного естетичними здібностями, але вони, як і будь-які інші, потребують розвитку» [3, с. 201].

Для здійснення керівництва естетичним розвитком учнів потрібно щоб учитель сам був естетично підготовлений. Він повинен мати чітке уявлення про естетичні форми пізнання (естетичне сприйняття, насолоду, переживання, судження, цінність діяльності, почуття, смак тощо); розуміти естетичну суть явищ дійсності й мистецтва, вміти цю суть пояснити молодшим школярам; вміти виділити специфічні естетичні можливості в кожному навчальному предметі, відібрати з нього найбільш цінний в естетичному відношенні матеріал; чітко уявляти необхідний мінімум естетичних знань і навичок, якими повинен оволодіти учень молодших класів і визначити рівень естетичної вихованості дітей, бути озброєним навичками організації індивідуальної і колективної естетичної діяльності дітей, мати певний рівень підготовки до художньо-естетичної діяльності в різних галузях (малювати, читати, складати казки та оповідання, проводити естетичні екскурсії тощо); будувати стосунки з учнями на основі педагогіки співдружності.

Здатність помітити, виділити красиве розвивається поступово. Але якщо розвиток відбувається стихійно, без цілеспрямованого впливу школи і сім'ї, він може затриматися. А тому вчитель повинен спрямовувати естетичне виховання своїх учнів, щоб вони не залишалися байдужими до краси оточуючого середовища.



Естетичне виховання дитини починається з моменту її народження. У житті дитини виховне значення має практично все: побут, одяг, форма особистих відношень і спілкування, умови праці, розваг та інше. Задача дорослих полягає не в тому, щоб організувати для дітей красу навколишнього середовища, в якому вони живуть, навчаються, відпочивають, а в тому, щоб залучити дитину в активну діяльність по спостереженню і збереженню краси.

Основою процесу естетичного виховання є спільна діяльність педагога і дитини, спрямована на розвиток у неї здібностей до сприймання прекрасного, мистецьких цінностей і продуктивної діяльності.

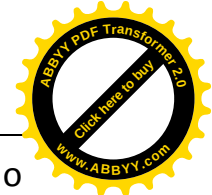
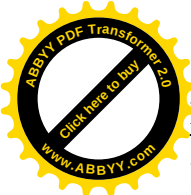
В. О. Сухомлинський наголошував, що «в естетичному сприйманні, як пізнавальному й емоційному процесі, тісно пов'язані поняття, уявлення, судження – взагалі мислення, з одного боку, і переживання, емоції – з іншого. Успіхи естетичного виховання залежать від того, наскільки глибоко розкривається перед учнем природа прекрасного. Але вплив на його духовний світ краси природи, творів мистецтва, навколишнього середовища залежить не тільки від краси, що існує об'єктивно, а й від характеру діяльності учня, від того, як ця краса включається в його відносини з навколишніми. Естетичні почуття пробуджує та краса, яка входить у життя людини як елемент її духовного світу» [4, с. 589]. Учитель повинен навчити дітей сприймати оточуюче середовище з естетичної точки зору.

Діти сприймають світ із величезним інтересом. Вони жадібно вбирають інформацію, уважно розглядають навколишні предмети, відзначають усі деталі. Дуже важливо навчити дитину бачити та сприймати красу.

Значення розвитку естетичного сприйняття світу велике, і в майбутньому стане дитині в пригоді. Дитина, яка вміє сприймати світ з естетичного погляду, швидше розвивається, швидше вчиться красиво й акуратно одягатися, будувати хороші стосунки, створювати красу навколо себе [5].

Учитель повинен усвідомлювати, що розвиваючи естетичне сприйняття, ми розвиваємо інтерес дитини до життя та діяльності людей, її художнє мислення, фантазію й уяву.

З огляду на естетичність життєвих явищ, які оточують учня, педагогу не варто особливо вигадувати, йому треба докласти зусиль, щоб допомогти розкрити красу, що міститься в реальному світі. Ознака прекрасного у всьому, тільки відкриває вона своє багатство озброєному відповідними знаннями та пильному поглядові. Варто тільки вивчити мову й ознаки краси, а це не так просто. Якщо було б інакше, тоді кожний, хто вчиться на «відмінно», відкрив би таїнство естетичного змісту того чи



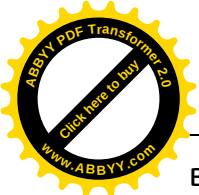
іншого предмета. Але цього не відбувається, тому що знання автоматично не формують високу моральність й естетичні емоції. Навпаки, у руках емоційно глухої людини вони – не на добро.

Велику роль в естетичному вихованні відіграє спілкування. Спілкування є поживним середовищем для розвитку естетичного почуття, яке своєрідно регулює поведінку дитини. Від того, на скільки у педагога розвинене почуття такту в спілкуванні, залежить в значній мірі, чи перетворить він учнів у своїх друзів чи налаштує їх до себе ворожо.

Формування особистості учня, його виховання повинно здійснюватися комплексно, за участі всіх аспектів можливої естетичної дії у процесі шкільного навчання. На жаль, у багатьох учителів не вистачає знань про характер і методи спілкування. Слабо розвинена естетична культура сприяє виникненню втомлюваності від спілкування з учнями: педагог втрачає здатність оцінки і регуляції своєї поведінки, що призводить до розладу спілкування між учителем та учнями. Головною умовою для учителя, який прагне красиво спілкуватися, виступає перш за все світогляд – система поглядів, понять, уявлень про оточуючий світ. Естетика спілкування припускає таку організацію поведінки вчителя, що примушує його без напруги не тільки виконувати моральні настанови суспільства, але, виконуючи їх, виховувати естетичні почуття. Більше того, вчителю варто навчитися створити такі почуття в інших. З цією метою в його завдання входить делікатно, тактовно й розумно проникнути у внутрішній світ дитини, зрозуміти її краще, ніж вона сама себе розуміє, не втрачаючи при цьому свого власного «я». Можна стверджувати, що естетика спілкування є обов'язковим моментом розвитку творчих здібностей дитини та неминучим результатом виявлення краси її внутрішнього світу.

Сухомлинський, відстоюючи єдність морального й естетичного у виховному процесі, сформулював своєрідний закон – аксіому естетичного виховання – про те, що в гармонійному поєднанні краси, яка оточує людину, і краси самої душі людини провідна роль належить красі людських стосунків [6, с.127].

Разом з тим велике значення у міжособистісному спілкуванні в школі мають зовнішні форми вираження прекрасного. Перш за все це краса мови педагога. Важливими показниками мовної культури педагога є змістовність, логічність, точність, ясність, стислість, простота, емоційна виразність, яскравість, образність, барвистість мовлення, правильна літературна вимова, вільне, невимушене оперування словом, фонетична виразність, інтонаційна різноманітність, чітка дикція, правильне

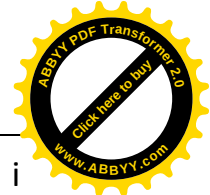
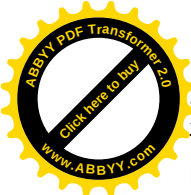


використання логічних наголосів та психологічних пауз; взаємовідповідність між змістом і тоном, між словами, жестами та мімікою. Важливими у мовленні педагога є постановка голосу, його тон. З учнями треба розмовляти так, щоб вони відчували в мові педагога його волю, душу і культуру.

Учитель повинен мати відповідні манери, які були б прикладом для наслідування учнями. Манери вчителя – це зовнішня форма його поведінки в соціумі: учнівському, батьківському та учительському колективах. Чим досконаліші ці манери, тим більша сила їх виховного впливу. Вчитель повинен впевнено володіти манерами, що відповідають нормам етикету на даному етапі розвитку людства. Естетична виразність, привабливість вчителя виявляється в привітності погляду, доброзичливості обличчя, усмішці, зібраності, стриманості рухів, виправданих м'яких жестах, у поставі й ході. Неприпустимі для педагога кривляння, метушливість, штучність жестів, в'ялість. У його зовнішності діти повинні бачити і відчувати стриману силу, упевненість і доброту. Учительські манери мають бути естетично витриманими. А. С. Макаренко говорив, що вихователь не може нехтувати естетикою свого зовнішнього вигляду. У закладі, де працював цей відомий педагог, було прийнято на роботу приходити в найкращому одязі.

Неабиякий вплив на естетичне виховання молодших школярів має зовнішній вигляд учителя. Зовнішній вигляд учителя запам'ятовується учням відразу, як вони побачили його вперше, і це враження часом дуже важко змінити. Не секрет, що дітям приємно бачити перед собою вчителя із приємною зовнішністю, елегантно одягненого, охайного, з привабливим макіяжем, модною зачіскою та хорошими манерами. Постаючи перед класом, учитель має бути впевнений, що він має гідний вигляд. У зовнішньому вигляді важлива міра, нічого не повинно бути «занадто». Не слід забувати, що вчитель – це зразок для наслідування, тому їх зовнішній вигляд має бути бездоганим у всіх відношеннях.

Педагог формує морально-етичні погляди і смаки вихованців. Будь-яка деталь у його зовнішності й поведінці має виховне значення. Тому він повинен одягатися елегантно, з урахуванням вимог моди. Водночас його одяг має бути зручним для виконання необхідних педагогічних операцій: писання на дошці, роботи з демонстраційними матеріалами, нахиляння, ходіння між рядами парт тощо. Уміле використання кольору, фактури, доповнень (гудзиків, пряжок тощо) також позитивно впливає на емоційний настрій учнів, дисциплінує їх, сприяє формуванню почуття міри, не



відвертає уваги від навчальних занять. Естетичний смак потрібен йому і щодо використання інших компонентів зовнішнього вигляду (зачіска, косметика, прикраси) [2].

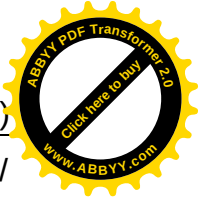
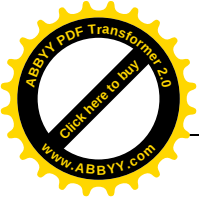
Автор статті «Імідж учителя, або психологія одягу» В.Зінченко рекомендує дотримуватися таких рекомендацій:

- У гардеробі вчителя не має бути ультрамодного та надто застарілого одягу, незвичний фасон якого відволікає увагу учнів, а також убрання занадто яскравих тонів, що стомлює та дратує дітей.
- Не варто з'являтися у школі в шортах, джинсах, топах.
- Не слід перетворюватися на «синю панчошу», тобто носити той одяг, що вам до вподоби й до лиця: естетично витриманий, модний, елегантний.
- Не захоплюватися сіробуденним одягом.
- Одяг повинен завжди бути охайним, чистим, випрасуваним, зручним.
- Не слід носити тривалий час один і той же одяг. Варто якнайчастіше його «оживляти», комбінувати, прикрашати.
- Не перебувати у приміщенні школи в головному уборі.
- Учителям-чоловікам неприпустимо приходити до школи неголеними.
- Бажано не носити розпущене довге волосся.
- Не потрібно надмірно експериментувати зі своїм волоссям, або робити химерні зачіски.
- Прикраси повинні бути елегантними, не надто дорогими та у помірній кількості.
- Не варто користуватися парфумами з різким сильним запахом.
- Макіяж не повинен бути занадто яскравим[1].

Висновки. Отже краса – могутнє джерело моральної чистоти, духовного багатства, фізичної досконалості. Найважливіше завдання естетичного виховання – навчити дитину бачити красу навколишнього світу, духовне благородство, доброту, сердечність і на основі цього утверджувати прекрасне в собі. Провідна роль в естетичному вихованні належить педагогу, який повинен спрямувати інтерес дитини у необхідне русло, переконати учнів, щоб вони не завдавали шкоди не лише красі і багатству рідного краю, а й собі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Зінченко В. Імідж учителя, або психологія одягу[Електронний ресурс] – Режим доступу:
<http://osvita.ua/school/teacher/1850>.
2. Зовнішній вигляд і поведінка педагога [Електронний ресурс] – Режим доступу:
<http://studentam.net.ua/content/view/3468/97/>



3. Мельничук С. Г. Педагогіка (Теорія виховання). [Навчальний посібник] / С. Г. Мельничук. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2012 – С. 201.
4. Педагогіка: Хрестоматія / [Уклад.: А. І. Кузьмінський, В. Л. Омеляненко]. – К. : Знання-Прес, 2003. – 700 с.
5. Розвивай естетичне сприйняття світу дитини [Електронний ресурс] – Режим доступу:
<http://lady.tochka.net/ua/17043-razvivay-esteticheskoe-vospriyatie-mira-rebenka>.
6. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: [у 5 т.] / В. О. Сухомлинський – К. : Рад. шк., 1973. – Т 3. – 464 с.

РЕЗЮМЕ

Т. И. Пагута. Роль педагога в эстетическом воспитании младших школьников.

В статье рассматривается проблема роли учителя в формировании эстетической воспитанности младших школьников. Показано влияние культуры поведения, общения и внешнего вида педагога на эстетическую воспитанность учеников начальных классов. Выяснено роль эстетического воспитания на духовное и моральное совершенствование детей – младших школьников

Ключевые слова: эстетическое воспитание, эстетическая культура, эстетическое восприятие, младшие школьники

SUMMARY

T. Paguta. Teacher's role in ethetic bringing up of junior schoolchildren.

In the article it is considered a problem of teacher's role on the formation of esthetic bringing up of junior schoolchildren. It is shown influence of behavioral culture, communication and teacher's appearance on esthetic bringing up of junior classes pupils.

Key words: aesthetic bringing up, aesthetic culture, aesthetic perception, junior pupils.

УДК 378.74

О. М. Піддубна

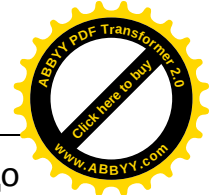
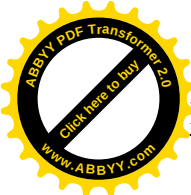
Житомирський державний університет
імені Івана Франка

ХУДОЖНІ ІНТЕРЕСИ В РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ ВЧИТЕЛЯ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА

У статті проаналізовано взаємозв'язок художніх інтересів і творчої особистості вчителя образотворчого мистецтва. Представлено процес формування творчої особистості у взаємодії трьох компонентів обдарованості: інтелектуальних здібностей, креативності і мотивації. Встановлено залежність творчого мислення від аналізу, синтезу, порівняння, абстрагування, узагальнення, систематизації, категоризації. Охарактеризовано рівні сформованості творчої особистості вчителя образотворчого мистецтва.

Ключові слова: творча особистість, художні інтереси, підготовка вчителя образотворчого мистецтва.

Постановка проблеми. В сучасних умовах розвитку суспільства проблема формування творчої особистості набуває значущості та актуальності, тому що є важливою складовою розвитку художніх інтересів в підготовці вчителя образотворчого мистецтва.

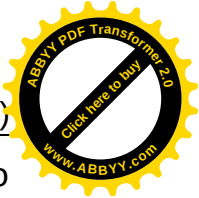
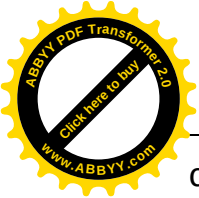


Актуальність наукових досліджень. Варто зазначити, що дослідженню проблеми професійної підготовки майбутніх вчителів образотворчого мистецтва приділено належну увагу. Так, формуванню базових знань та вмінь з образотворчого мистецтва в майбутніх учителів присвячено праці І. Мужикової, О. Каленюк. Розвиток творчих здібностей та творчого мислення майбутніх учителів образотворчого мистецтва висвітлено М. Стась, О. Кайдановською, Л. Покровщук. Формування здатності до професійного саморозвитку майбутніх учителів образотворчого мистецтва розглянуто О. Ткачук, Т. Стрітьєвич.

Мета статті – розкрити взаємозв'язок художніх інтересів і творчої особистості вчителя образотворчого мистецтва, встановити залежність творчого мислення від аналізу, синтезу, порівняння, абстрагування, узагальнення, систематизації, категоризації, висвітлити рівні сформованості творчої особистості вчителя образотворчого мистецтва.

Виклад основного матеріалу. Проблема розвитку творчої особистості набуває значущості та актуальності, тому що є важливою складовою в підготовці вчителя образотворчого мистецтва. В наш час більшістю дослідників наголошується на особистісно орієнтованому підході до набуття знань. А. Камю розкриває поняття «... індивідуальність як початкова ланка формування особистості» [8, с. 39]. Перетворенню індивідуальності в особистість сприяє система мотивів. Щоб здійснити таке перетворення, потрібна сила, яка могла б функціонувати в злагодженому механізмі саморозвитку особистості та стати джерелом появи нових зв'язків, відносин, імпульсів. Така сила повинна мати креативну основу, адже «творити – значить надавати форму майбутньому» [8, с. 304]. Творчий процес перетворення індивідуальності в особистість можна назвати процесом самореалізації особистості. Як відзначає А. Маслоу, особистість, що самореалізується, завжди творча [5]. І якщо ми виявимо першочергову функцію інтересів як психологічних властивостей у структурі самореалізації, то тим самим встановимо залежність між розвитком художніх інтересів і становленням творчої особистості.

Прояв здібностей особистості був би неможливий без забезпечення емоційного фону. Забезпечити цей емоційний фон самореалізації особистості покликаний художній інтерес як основний компонент внутрішньої мотиваційної сфери підготовки вчителя образотворчого мистецтва. Художній інтерес здійснює перцептивний процес (інтелектуальний аспект), організовує увагу й утримує стабільність емоційної сфери (вольовий аспект), сприяє отриманню задоволення від



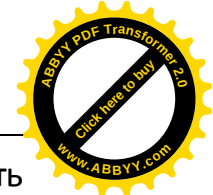
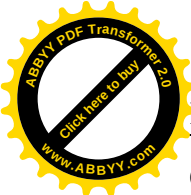
сприйняття й діяльності (емоційний аспект). Але потрібно враховувати, що база внутрішньої мотивації особистості – саме художні інтереси, що мають креативну природу, оскільки є мотиваційною основою самореалізації особистості вчителя образотворчого мистецтва.

Формування творчої особистості вченим А. Савенковим розглядається у взаємодії трьох компонентів обдарованості: інтелектуальних здібностей, творчості і мотивації. Тому у відношенні детермінації поставлена система «мотивація – творчість» [6].

Як зазначають В. Слободчиков та Є. Ісаєв, на рівні несвідомого відбувається виділення потреби самореалізації як провідної потреби. Як наслідок, на рівні емоційного компонента свідомості потреба самореалізації перетворюється в структурний гештальт інтересів, під впливом якого формуються й розвиваються креативні здібності. Чим вище рівень розвитку особистості, тим більше виступають в її структурі цільові детермінанти-переконання та ідеали – «кращі тенденції, які, втілюючись у відповідному образі, стають стимулом і регулятором розвитку людини» [7, с. 260], «духовними нормами», «допоміжними орієнтуючими засобами» [3, с. 26].

К. Ізард однозначно розглядає художній інтерес як «мотиваційний чинник творчості, основу творчої діяльності» [2, с. 133–134]. В його працях зазначено, що інтерес – це єдина мотивація, яка може підтримувати творчу роботу. На думку К. Ізарда, розвиток інтересу зіграв вирішальну роль в еволюції людини. Саме «інтерес мотивує діяльність людини, направлену на вдосконалення природжених здібностей...» [2, с. 145]. Завдяки інтересу, як стверджує А. Маслоу, стає можливим перехід від творчості першого рівня [5], тобто емоційного збудження й народження творчого задуму, до творчості другого рівня – розвитку творчої ідеї: «Сила стійкого інтересу має вирішальне значення для подолання перешкод, що стають на шляху творчої особистості» [2, с. 137]. Тому важливим є висновок К. Ізарда про вплив інтересу на типологічну структуру особистості: «Взаємозв'язок між емоцією інтересу та когнітивною орієнтацією і дією» [2, с. 144]. Отже, особливе значення для повноцінного розвитку особистості мають художні інтереси й заняття художньою творчістю.

Йдучи до гармонійного поєднання «розумового» і «художнього» типів особистості, А. Маслоу закономірно ставить естетичні потреби в красі, гармонії, впорядкованості – в знаннях і вміннях [5]. Тим часом в існуючій системі освіти логічне мислення переважає над образним. Система художньо-естетичної підготовки показує можливість гармонізувати ці два типи мислення в змісті освіти за допомогою мистецтва, оскільки вони



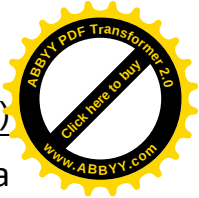
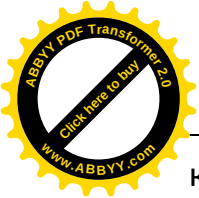
об'єднують естетичні, етичні та інші види діяльності людини, тобто формують особистість гармонійно, а не односторонньо.

В художньо-естетичному вихованні, за визначенням С. Гессена, ми можемо актуалізувати завдання поєднання якостей творчої особистості як «живописця» і «графіка» в комбінований тип «композиційний» [1, с. 74-75].

Творчість ми умовно розділяємо на творчий потенціал (потенційний аспект) і творчу активність як реалізацію творчого потенціалу (актуальний аспект). Розглянемо ці параметри розвитку художніх інтересів і творчої особистості вчителя образотворчого мистецтва. Емоційна сфера творчого потенціалу містить здатність одержувати позитивні емоції як від результатів, так і від самого процесу творчості; здатність зберігати позитивний емоційний фон незалежно від результатів діяльності і певною мірою від її тривалості.

Інтелектуальна сфера творчого потенціалу – це пануючий художньо-образний тип мислення; велика швидкість розумових операцій; оригінальність та гнучкість мислення, здатність до творчої уяви, до комбінування; здібність до виявлення і постановки проблем; здатність вести творчий відбір і надавати адекватну оцінку; здатність задіювати всі функції мислення – свідому й несвідому, вербальну й невербальну, організовувати стратегію творчого пошуку; здатність творчої уяви до аналогії, типізації і схематизації; здібність до аналізу, синтезу, порівняння, абстрагування, узагальнення, систематизації, класифікації, категоризації для вирішення художньо-мистецьких завдань. На нашу думку, можна встановити таку залежність творчого мислення: аналіз – оригінальність; синтез – гіперчутливість до проблем; порівняння – гнучкість; абстрагування – легкість асоціювання; узагальнення – побіжність; систематизація – згортання розумових операцій; категоризація – оцінка.

Охарактеризуємо рівні сформованості творчої особистості вчителя образотворчого мистецтва. Перший рівень: високий рівень розвитку творчості, художньо-образного мислення й творчої уяви, прояв когнітивної обдарованості, яскраво виражена образна адаптивна гнучкість (здатність удосконалювати художній образ, додаючи деталі); переважання дивергентного мислення; швидкість навичок в образотворчій діяльності і розвинена інтуїція; оригінальність образного трактування зображуваного об'єкта, гнучкість мислення, здібність до виявлення й постановки творчих проблем і задач; сформованість навичок ведення творчого відбору; здатність застосовувати в творчій діяльності операції аналізу, синтезу, порівняння, абстрагування, узагальнення, систематизації, класифікації,



категоризації в їх взаємозв'язку, на основі якого виявляється основна властивість художнього образу й дається новий спосіб його використання, гнучкість мислення через різномірні образи й асоціації; нестандартне сприйняття; добра зорова пам'ять, розвинена здібність до уваги в художньо-мистецькій діяльності й сприйнятті; взаємозв'язок в творчій роботі свідомих і несвідомих процесів, здатність й уміння організації стратегії ведення творчого пошуку; позитивний емоційний стан, що зберігається незалежно від результатів творчої діяльності на всіх її етапах; процес творчості є важливішим за його кінцевий результат; високий рівень саморегуляції (уміння вести і зберігати на всіх етапах роботи самоконтроль, стійка увага, правильна самооцінка); спрямованість до вирішення творчих задач; велика волюва напруженість в художньо-мистецькій діяльності й висока творча активність; здатність у конкретному образотворчому матеріалі створити нові художньо-образні твори, що містять художню цінність (малюнки, предмети декоративно-прикладного мистецтва, живописні роботи, композиції та ін.).

Другий рівень: загалом творчість сформована, виділяється зона її найближчого розвитку. Але творчий потенціал вчителя образотворчого мистецтва не відповідає максимальній реалізації його можливостей. Художньо-образне мислення та уява сформовані недостатньо; не повністю виражена диференціація когнітивних процесів й образна адаптивна гнучкість; конвергентне мислення переважає над дивергентним; художній образ не відрізняється оригінальністю; інтуїція не має належного розвитку; вчитель не завжди бажає створювати нові творчі проблеми, задачі й вирішувати їх; недостатня гнучкість мислення й уміння застосовувати складні розумові операції в їх взаємозв'язку; мляві несвідомі процеси творчої роботи; відсутність продуманої стратегії в ході творчого пошуку; позитивний емоційний стан зберігається лише за умови вдалого результату творчої діяльності; результат для вчителя важливіший за творчий процес; недостатній самоконтроль, нестійка й ситуативна увага; несамотійність ведення творчого пошуку; не завжди долається константа сприйняття; недостатньо сформована зорова пам'ять; навички продуктивно-образотворчої діяльності недостатньо розроблені; не завжди виявляється натхнення в роботі; невисока й не цілком якісна творча продуктивність.

Передусім, забезпечення умов розвитку художніх інтересів у вчителя образотворчого мистецтва сприятиме формуванню творчості, яка виявляється в образотворчій діяльності.

Розглянемо взаємозв'язок описаних нами груп, умов розвитку художніх інтересів й аспектів творчості.

Зазначимо, що забезпечення групи чинників новизною і зацікавленістю в розвитку художніх інтересів сприятиме формуванню емоційної сфери творчості; групи чинників інтуїтивного пошуку – формуванню емоційної і інтелектуальної сфери творчості; групи чинників інтенсивної і перспективної мотивації – усім сферам творчості; групи чинників генерації ідей – формуванню інтелектуальної сфери творчості; групи чинників конструктивного розвитку творчого задуму – формуванню інтелектуальної і вольової сфер творчості; групи чинників критики і вдосконалення – формуванню вольової сфери творчості.

Тому сфера впливу певної групи чинників розвитку художнього інтересу на той або інший аспект творчості умовна, що пояснюється цілісністю структури психіки і процесів свідомості.

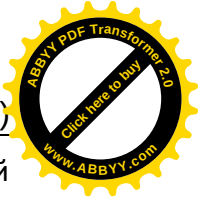
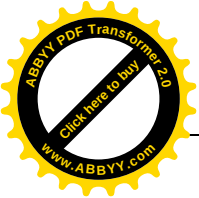
Критеріями розвитку художніх інтересів в образотворчій діяльності є такі: ставлення до схвалення творчої задачі, ставлення до змістовної сторони художньої діяльності, до створеного творчого продукту, зміни емоційного стану на всіх етапах художньої діяльності; стратегія пошуку рішення художньої задачі, ступінь інтелектуальної самостійності в творчій діяльності, ступінь емоційної насиченості у зв'язку з пошуковою роботою інтелекту; ступінь повноти ухвалення і збереження художньої задачі, оцінка результатів художньої діяльності, поведінка в ускладненнях, концентрація уваги.

Висновки. Отже, ми встановили теоретично передбачувану залежність між забезпеченням певної групи чинників розвитку художнього інтересу й формуванням творчості, тобто чинники розвитку художнього інтересу одночасно є умовами формування творчості, оскільки в основі творчості лежить мотивація.

Проведений аналіз дає підстави стверджувати, що серед основних задач в підготовці вчителя образотворчого мистецтва є формування творчої особистості вчителя, розвиток інтересу до образотворчої діяльності з використанням мотиваційних компонентів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С. И. Гессен ; [отв. ред. и сост. П. В. Алексеев]. – М. : Школа-Пресс, 1995. – 448 с.
2. Изард К. Э. Психология эмоций / К. Э. Изард. – СПб. : ПИТЕР, 2000. – 462 с.
3. Люшер М. Сигналы личности : [практ пособие] / М. Люшер ; [сост. В. В. Драгунский] // Цветовой личностный тест. – Минск : Харвест, 1990. – С. 21–126.
4. Маркин В. Н. Личность : через профессионализм к акме / В. Н. Маркин // Акмеология. – 2001. – № 1. – С. 88–90.
5. Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу ; [пер. с англ.]. – СПб. : Евразия, 1999. – 478 с.
6. Савенков А. И. Одарённые дети в детсаду и школе / А. И. Савенков. – М. : АСА-DEMA, 2000. – 232 с.



7. Слободчиков В. И. Психология человека. Основы психологической антропологии / В. И. Слободчиков ; Е. И. Исаев. – М. : Школа-ПРЕСС, 1995. – 384 с.
8. Сумерки богов (сборник произведений Ф. Ницше, З. Фрейда, Э. Фромма, А. Камю, Ж. П. Сартра) / [под ред. А. А. Яковлева]. – М. : Политиздат, 1990. – 398 с.
9. Терещук А. Креативність як невід’ємний компонент інтелектуального розвитку особистості [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.newacropolis.org.ua/ua/study/conference/thesis=4254>.

РЕЗЮМЕ

О. М. Поддубная. Художественные интересы в развитии творческой личности учителя изобразительного искусства.

В данной статье проанализирована взаимосвязь художественных интересов и творческой личности учителя изобразительного искусства. Представлен процесс формирования творческой личности во взаимодействии трех компонентов одаренности: интеллектуальных способностей, творчества и мотивации. Установлена зависимость творческого мышления от анализа, синтеза, сравнения, абстрагирования, обобщения, систематизации, категоризации. Охарактеризованы уровни развития творческой личности учителя изобразительного искусства.

Ключевые слова: творческая личность, художественные интересы, подготовка учителя изобразительного искусства, творческое мышление, интеллектуальные способности.

SUMMARY

O. Poddubnaya. Artistic interests are in development of creative personality of teacher of fine art.

The article considers the issue of fine art teacher's preparation. The interrelation of artistic interests and fine art teacher's creative personality is analyzed. The process of forming the creative personality in combination with three components of giftedness is represented: intellectual capabilities, creativity and motivation. The dependence of creative thought on the analysis, synthesis, comparison, abstracting, generalization, systematization, categorization is established. The levels of fine art teacher's creative personality development are characterized.

Key words: creative personality, artistic interests, fine art teacher's preparation, of creative thought, intellectual capabilities.

УДК 378.22:373.3:(159.942.5+159.943)

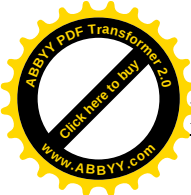
Т. М. Скрипай

Полтавський національний педагогічний
університет імені В.Г. Короленка

ЕМОЦІЙНО-ВОЛЬОВА КУЛЬТУРА ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

У статті визначається сутність поняття «емоційно-вольова культура учителя початкових класів», висвітлюються теоретичні основи емоційно-вольової культури як складової професіоналізму майбутнього вчителя початкових класів. Визначено основні структурні компоненти та представлено педагогічні умови формування емоційно-вольової культури майбутнього вчителя початкових класів.

Ключові слова: професійна культура, емоційно-вольова культура, майбутні учителі початкових класів, професіоналізм, професійна підготовка, педагогічні умови формування емоційно-вольової культури.



Постановка проблеми. Глобальні тенденції розвитку та загальнонаціональні потреби сучасного українського суспільства, пов'язані з його модернізацією та поступовою інтеграцією в єдину світову спільноту, складність і неоднозначність процесів, що відбуваються, їх різноманітна спрямованість з особливою гостротою пред'являють нові, високі вимоги до випускників вищих навчальних закладів, які все в більшій мірі виступають активними і свідомими суб'єктами суспільної перетворюючої практики.

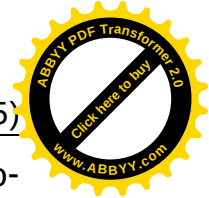
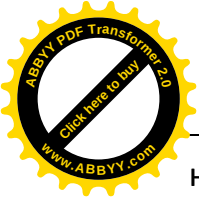
У Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ столітті наголошується, що головною запорукою успішного виконання місії освіти стає якість підготовки вчителя, його здатність до саморозвитку і самореалізації у професійній діяльності, продуктивної творчої діяльності в контексті надбань вітчизняної і світової культур. Нині сучасна школа потребує вчителів, які відзначаються високим професіоналізмом, інтелігентністю, громадянською відповідальністю, соціальною активністю, з потребою у постійному самовдосконаленні і професійній самоосвіті, педагогів, які володіють не лише глибокими знаннями, але і полікультурним кругозором [3, с. 58].

Проблема формування культури майбутнього вчителя початкових класів є важливим завданням вищих навчальних педагогічних закладів освіти, адже лише у культурному середовищі можуть сформуватися спеціалісти, здатні вільно й широко мислити, створювати інтелектуальні цінності, яких завжди потребує суспільство і школа зокрема.

Професійна діяльність учителя початкової школи серед інших педагогічних професій посідає особливе місце й визначається не тільки обсягом освітніх завдань школи першого ступеня, але й значущістю періоду молодшого шкільного дитинства для усього розвитку і становлення особистості учня, його цінностей і світогляду.

Як складова загальної культури у системі професійно-значущих якостей майбутнього вчителя початкових класів, емоційно-вольова культура є необхідною умовою його успішної професійної діяльності. Згідно з вимогами до сучасного працівника освіти важливе місце у структурі професійно-педагогічної культури має належати емоційно-вольовій культурі вчителя початкових класів, оскільки, з одного боку, він є керівником й організатором життя та діяльності учнів початкових класів, з іншого, – повинен бути носієм зразкової моделі поведінки, яку наслідують учні.

Продуктивне вирішення завдань щодо формування емоційно-вольової культури майбутнього учителя початкових класів можливе на основі аналізу передового педагогічного досвіду діяльності вищих



навчальних закладів освіти, узагальнення висновків теоретичних і науково-прикладних досліджень в галузі педагогіки вищої школи [3, с. 59].

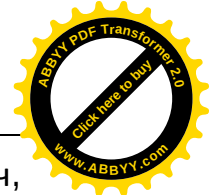
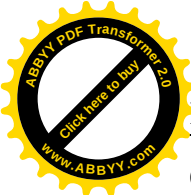
Аналіз актуальних досліджень. Науковці чимало уваги приділяють проблемі підготовки майбутніх учителів початкових класів до професійної діяльності, зокрема: орієнтації майбутніх учителів початкових класів на загальнолюдські і професійно-педагогічні ідеали (Ш. Амонашвілі, В. Загвязинський, Л. Хоружа та ін.); процесу безперервної самоосвіти і самовиховання майбутніх учителів початкових класів (Л. Березовська, Н. Бружукова, А. Данилюк, В. Денисенко, О. Кучерявий), формуванню їхньої готовності до професійно-педагогічної діяльності в цілому та її окремих функцій (О. Івлієва, Л. Коржова, С. Самсіков, В. Сирота та ін.).

У зв'язку з упровадженням у практику освіти суб'єкт-суб'єктної педагогічної парадигми особлива увага приділяється теоретичному аналізу й обґрунтуванню механізмів становлення вчителя як суб'єкта педагогічної діяльності (Г. Аксьонова, Р. Асадуллін, Є. Волкова, Н. Григор'єва, О. Жорнова, Н. Нікітіна, Н. Соловйова).

Провідним чинником становлення вчителя є формування його професійно-педагогічної культури, концепція формування якої за сучасних умов зумовлює розробку змісту, технологій, організаційних форм педагогічної освіти, спрямованих на забезпечення особистісного розвитку, здатності створювати й передавати цінності вчительської професії. Тому загальна феноменологія культури вчителя знайшла своє відображення у працях О. Барабанщикова, В. Беспалько, Є. Бондаревської, М. Букач, О. Гармаш, М. Віленського, В. Зелюка, М. Кларіна, М. Крилова, А. Овчиннікової, І. Пальшкової, В. Радула, О. Рудницької, В. Серікова, В. Сластьоніна, Л. Хомич, Л. Хоружої, Є. Шиянова, Н. Щуркової та ін. [4, с. 5].

Ученими розкрито теоретико-методологічні та практичні засади формування окремих складових культури педагога: духовної культури (Є. Артамонова, І. Бех, Б. Братусь, В. Зінченко, Б. Нечипоров), методологічної (І. Зязюн, В. Краєвський, В. Тамарін), морально-етичної (Є. Богданов, Є. Силаєва), комунікативної (О. Мудрик), технологічної (М. Левіна), валеологічної (І. Бердніков), психологічної (О. Видра, В. Біблер, Л. Виготський, Л. Колмогорова, О. Леонтьєв, В. Рибалка, Н. Чепелева та ін.), інформаційної (О. Єршов, Н. Мінаков), проектної (Л. Гур'є, А. Криуліна), естетотерапевтичної (О. Деркач, Л. Лебєдєва, О. Федій), екологічної (С. Глазачов), фізичної культури (М. Віленський) та ін.

Особливий інтерес у контексті нашого дослідження становлять праці вчених, які висвітлили деякі аспекти зазначеної проблеми: формування



емоційної культури педагога (І. Анненкова, О. Кулеба, О. Лобач, О. Самарокова, М. Саутенкова, В. Сухомлинський та ін.), формування емоційно-вольового компонента готовності до професійної діяльності (П. Анісімов, В. Бальсевич, В. Гридньов, Л. Лубишева, М. Шаричева та ін.).

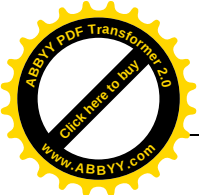
У їх наукових доробках здійснено спроби визначення змісту поняття та складових емоційно-вольової культури вчителя, проте концепції емоційно-вольової культури вчителя початкових класів не були науково обґрунтованими у педагогічній теорії та не знайшли належного впровадження у навчально-виховному процесі вищих педагогічних навчальних закладів освіти.

Вважаємо, що високий рівень емоційно-вольової культури дозволить майбутньому вчителю початкових класів посилити ефективність професійної діяльності, саморозвитку і самоактуалізації, а також успішно формувати особистість школяра як суб'єкта навчально-виховної діяльності школи першого ступеня. Але і досі в програмах професійної підготовки вчителів початкових класів та у психолого-педагогічній літературі формуванню емоційно-вольової культури не приділялося належної уваги. Тому **мета статті** полягає у теоретичному обґрунтуванні емоційно-вольової культури як важливої складової професіоналізму майбутніх учителів початкових класів та визначенні її структурних компонентів.

Виклад основного матеріалу. Емоційно-вольова культура виступає досить важливим фактором успішної професійної діяльності майбутніх учителів початкових класів, проте в якості наукової категорії постає відносно новим поняттям, ґрунтовно не розкритим у психолого-педагогічній літературі. Результатом недостатньої розробки досліджуваної проблеми є відсутність даного компонента в структурі навчальних планів і програм, навчальних підручниках і наукових посібниках, що регламентують зміст діяльності педагогічних закладів освіти [3, с. 58].

Внаслідок вищевказаних причин на сучасному етапі не сформувалася єдина система, яка б сприяла формуванню необхідних умінь, які визначають емоційно-вольову культуру (уміння управляти своїми емоціями, уміння викликати певні емоційні стани, створювати позитивний емоційний комфорт тощо), що являється перепорою на шляху професійного становлення вчителя початкової школи.

Емоційно-вольова культура особистості вчителя початкових класів розуміється як складова загальної професійної культури. Вона базується на свідомому засвоєнні і реалізації спеціальних знань, умінь, навичок, здібностей у ситуаціях, що потребують актуалізації глибинних особистісних ресурсів фахівця [4].



Вважаємо необхідним дати означення сутності емоційно-вольової культури учителя початкових класів. Так, в Українському педагогічному енциклопедичному словнику поняття «емоційна культура» визначається як сукупність знань, здатність однієї людини підтримувати почуття іншої таким чином, щоб у процесі співпереживання дане почуття, залежно від його змісту, форми, часу, необхідності ставало глибшим, доцільнішим або нейтралізувалося [1, с. 156].

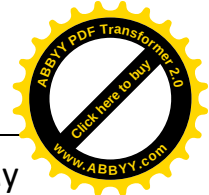
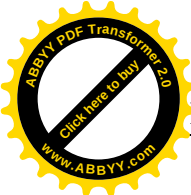
На підставі філософського, психологічного і педагогічного вивчення понять «емоції», «воля», «культура», ми визначаємо емоційно-вольову культуру вчителя початкових класів як інтегративну якість, яка набула ціннісної спрямованості, системності, цілісності, здатності до самоуправління, самовладання і саморегуляції.

Ми розглядаємо емоційно-вольову культуру майбутнього вчителя початкових класів як фундаментальну сутнісну характеристику, яка передбачає певний рівень здатності особистості вчителя до контролю власної поведінки, до адекватного виявлення власних емоцій та відповідної реакції на емоції інших. Емоційно-вольова культура вчителя початкових класів передбачає здатність до самоконтролю та управління власними емоційними станами, до саморегуляції та самоорганізації свого життя і діяльності, самообмеження деяких безпосередніх прагнень і потреб через виявлення вольових якостей та зусиль.

Для нашого дослідження є принциповим те, що емоційно-вольова культура включає в себе високий рівень загального і професійного розвитку вчителя початкових класів: його психолого-педагогічну компетентність, професійно-етичну вихованість, мотиваційно-ціннісне відношення до педагогічної діяльності. Формування емоційно-вольової культури майбутніх учителів початкових класів забезпечується цілісним процесом професійно-педагогічної підготовки, зміст і структура якого проектується відповідно до цілей та основних компонентів емоційно-вольової культури.

Емоційно-вольова культура майбутнього учителя початкових класів формується залежно від моделювання навчально-виховного процесу закладу освіти та має програмно-цільовий, цілісний, стадіальний і неперервний характер, орієнтований на суб'єктивну позицію студента як носія загальнолюдських і педагогічних цінностей.

На професійні якості вчителя початкових класів суттєво впливають індивідуальні характеристики людини, в тому числі й емоційні стани, що можуть як сприяти формуванню професійної майстерності і творчого

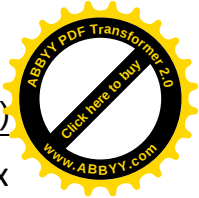
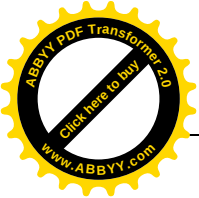


підходу до педагогічної діяльності, так і перешкоджати професійному становленню (надмірна емоційність). Емоції включені в усі психічні процеси та стани людини, тому метою формування емоційно-вольової культури майбутнього вчителя початкових класів у процесі професійної підготовки є створення такої моделі поведінки особистості вчителя, яка спроможна протистояти внутрішнім перешкодам, потягам, емоціям, здатна до самоконтролю, самовладання, саморегуляції.

Важливість та необхідність оволодіння вищезазначеними якостями, що характеризують високий рівень емоційно-вольової культури, є одним із показників готовності вчителя початкових класів до професійної діяльності. Адже в умовах великого навчального й емоційного навантаження початкової школи, стресових ситуацій, наявності великої кількості предметів, що вивчаються у школі першого ступеня, перевантаженість робочого часу, недостатність матеріальних ресурсів, висока відповідальність за результати професійної діяльності, прояв особливої уваги до кожного учня поряд з великою кількістю їх у класі та водночас високих вимог, що висуваються до особистості педагога, учитель початкової школи повинен постійно проявляти вольові якості з метою регуляції власного емоційного стану та уміти викликати у себе необхідні, бажані позитивні емоції.

Початкова ланка освіти має вирішальне значення у процесі розвитку і становлення особистості учня. Особливість вікового періоду молодшого шкільного дитинства полягає в тому, що учні початкових класів постійно проявляють високу емоційність, вразливість, чутливість, життєрадісність, виявляють інтерес до всього нового. Тому вчитель початкових класів повинен створювати на кожному уроці атмосферу позитивного емоційного настрою, що сприяє досягненню поставленої навчальної мети.

Проте, вчитель початкових класів повинен пам'ятати, що молодші школярі часто допускають помилки та невдачі під час навчальної діяльності, що часто супроводжується виявом надмірної емоційності учнів, емоційними зривами, вередуванням, впертістю тощо. Тому педагог має постійно дбати про загальний позитивний настрій класу та уміти запобігати проявам подібних негативних емоційних станів учнів. Учитель початкових класів покликаний допомогти дитині усвідомлювати вимоги дорослих, вправляти учня у різних способах виходу із скрутного становища, використовуючи аналіз його причин у пошуку раціональних шляхів досягнення мети. Крім того, інноваційна практика використання сучасних інформаційних засобів навчання у початковій школі вимагає від учителя початкових класів додаткової емоційної напруги та вольових зусиль.



Поряд з цим варто наголосити, що особистість учителя початкових класів є зразковою моделлю поведінки для наслідування її учнями, для цього вчитель має навчитися контролювати власне свій настрій та емоції, докладаючи певних вольових зусиль.

Саме тому вчитель початкової школи, перш за все, має дбати про розвиток та формування у собі таких складових емоційно-вольової культури: стресостійкості, самовладання, емоційно-вольової регуляції; наполегливості, зібраності, витримки, внутрішньої рівноваги, життєрадісності, емпатії; почуття гумору, чуйності, доброзичливого ставлення до людей, оптимізму тощо.

Учитель початкових класів повинен прагнути зрозуміти позицію учня, бути толерантним, емоційно стриманим, здатним до маніпулятивного спілкування, вміти запобігати конфліктам та розв'язувати їх, керуючи свої власні емоції. Описані нами вище якості особистості, що включаються у зміст емоційно-вольової культури вчителя початкових класів, характеризують високий рівень його професіоналізму.

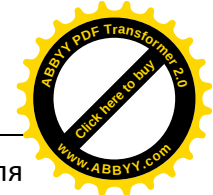
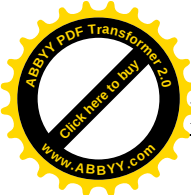
Аналіз зазначеної проблеми дозволив нам виділити наступний комплекс педагогічних умов, які б сприяли формуванню емоційно-вольової культури майбутнього вчителя початкових класів:

1. Формування у майбутніх учителів початкових класів установки на саморозвиток емоційно-вольової культури та ін.
2. Створення сприятливого психологічного клімату навчально-виховного середовища вищого навчального закладу освіти.
3. Актуалізація особистого переживання педагогічної діяльності в процесі професійно-педагогічної підготовки вчителя початкової школи.
4. Використання засобів естетотерапії у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи.
5. Збагачення інформаційного поля студентів за рахунок міждисциплінарної інтеграції психолого-педагогічних дисциплін.

Висновки. На основі теоретичного аналізу проблеми дослідження ми розкрили особливості емоційно-вольової культури майбутнього вчителя початкових класів як складової його професіоналізму. Визначили структурні компоненти емоційно-вольової культури майбутнього вчителя початкової школи. Подальші перспективи ми вбачаємо у розробці моделі формування емоційно-вольової культури майбутніх учителів початкових класів у процесі психолого-педагогічної підготовки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник. Видання друге доповнене й виправлене / С. У. Гончаренко. – Рівне : Волинські обереги, 2011. – 552 с.



2. Гриньова В. М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти) : монографія / В. М. Гриньова. – Харків : Основа, 1998. – 300 с.

3. Кулева О. М. Эмоциональная культура как компонент профессионально-педагогической культуры вузовского преподавателя / О. М. Кулева // Теория и практика физической культуры. – 2007. – № 2. – С. 57–59.

4. Пальшкова І.О. Формування професійно-педагогічної культури майбутнього вчителя початкової школи: практико-орієнтований підхід : автореф. дис. здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / І.О. Пальшкова. – Одеса – 2009. – 40 с.

РЕЗЮМЕ

Т. М. Скрипай. Эмоционально-волевая культура как составляющая профессионализма будущих учителей начальных классов.

В статье раскрывается сущность понятия «эмоционально-волевая культура учителя начальных классов», освещаются теоретические основы эмоционально-волевой культуры как составляющей профессионализма будущего учителя начальных классов. Определены структурные компоненты и представлено педагогические условия формирования эмоционально-волевой культуры будущего учителя начальных классов.

Ключевые слова: профессиональная культура, эмоционально-волевая культура, будущие учителя начальной школы, профессионализм, профессиональная подготовка, педагогические условия формирования эмоционально-волевой культуры.

SUMMARY

T. Skripay. Emotionally strong-willed culture as a constituent of initial classes future teacher's professionalism.

In the article it is opened the essence of notions «emotionally strong-willed culture of Junior classes teacher», shown theoretical backgrounds of emotionally strong-willed culture as a part of future teacher's professionalism of junior classes. It is determined a structural components and represented pedagogical conditions of forming of emotionally strong-willed culture of junior classes future teacher.

Key words: professional culture, emotional and strong-willed culture, future teachers of elementary school, professionalism, professional preparation, pedagogical conditions of formation of emotionally and strong-willed culture.

УДК. 159.22.73-053.4

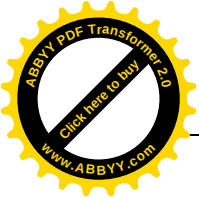
Д. Б. Усик

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

САМОРЕГУЛЯЦІЯ ПОВЕДІНКИ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ПІД ЧАС СЮЖЕТНО-РОЛЬОВОЇ ГРИ

У статті розглядаються результати дослідження перетворювального механізму у процесі формувального експерименту через аналіз змін окремих факторів перетворення у старших дошкільників. З'ясовуються результати взаємодії психологічних механізмів сюжетно-рольової гри і саморегуляції поведінки дітей, яка залежить від ускладнення ігрової ролі.

Ключові слова: саморегуляція поведінки, механізм перетворення, психокорекція, ігрова роль, регулятивні процеси.



Постановка проблеми. Сюжетно-рольова гра дошкільників має особистісний аспект перетворення – центральний механізм, що стосується змін структурних компонентів особистості та пронизує всі етапи перетворення. Механізм перетворення розглядається нами в єдності ціннісно-смыслового компоненту, компоненту активності, рефлексивного компоненту і регулятивного компоненту [7].

Проведені нами попередні дослідження перетворення як механізму сюжетно-рольової гри старших дошкільників дозволили зробити такі висновки [3]:

1. Такий фактор рефлексивного компоненту, як «задоволення грою», є найвагомішим серед усіх факторів перетворення. Бажання дитини грати, задоволення від гри, передбачення цього задоволення сприяють більш глибокому проникненню у роль, створенню ігрового образу.

2. Другим значущим фактором перетворення є «тривалість утримання ігрової ролі» (регулятивний компонент). Старші дошкільники здатні утримувати символічну реальність та ігрові ролі протягом усієї гри. Ця здатність є необхідною умовою сюжетно-рольової гри.

3. Найменш значущим у механізмі перетворення у старших дошкільників є ціннісно-смысловий компонент. Усередині цього компоненту такий критерій як «особливості вибору ігрової ролі», що визначає ступінь розмаїття ігрових ролей, обраних дитиною, є найменш освоєними дітьми. Старші дошкільники схильні вибирати певні ігрові ролі: тільки головні, тільки пов'язані з певними ігровими персонажами.

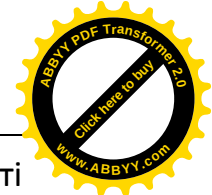
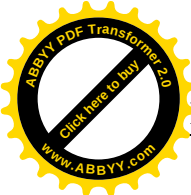
4. Характеристикою, що свідчить про повне або часткове розгортання процесу перетворення у сюжетно-рольовій грі, є рівень оволодіння ігровою роллю. Нами були виділені три такі рівні у старших дошкільників: «прийняття ролі» (низький рівень оволодіння ігровою роллю), «освоєння» (середній рівень) і «власне оволодіння» (високий рівень). За результатами дослідження у переважної більшості дітей виявлено середній рівень оволодіння ігровою роллю – рівень «освоєння».

На підставі виявлених особливостей психологічних механізмів сюжетно-рольової гри і саморегуляції поведінки нами був розроблений і реалізований формуючий психологічний експеримент.

Основна мета експерименту – розвиток процесу саморегуляції поведінки і внутрішнього механізму саморегуляції поведінки через залучення дітей до сюжетно-рольової гри і оволодіння ними психологічним механізмом перетворення.

Завдання експерименту:

1. Вдосконалення ціннісно-смыслової сфери особистості: мотивів, смислів, цінностей.



2. Розвиток сфери активності: а) розвиток внутрішньої активності особистості (уяви і емоцій); б) розвиток зовнішньої поведінкової активності (адекватності взаємодії з іншими людьми).

3. Розвиток рефлексивної підсистеми особистості: уміння аналізувати свій стан, ставлення до когось або до чогось; розуміти стан інших і загальний контекст ситуації.

4. Розвиток регулятивної підсистеми особистості: здібності до управління власними емоціями та відчуттями, вибору адекватних форм і способів поведінки, співвідношення індивідуальних і групових цінностей, власних інтересів з бажаннями та інтересами інших.

5. Цілісний розвиток сюжетно-рольової гри старших дошкільників.

Експеримент було побудовано на підставі наступних груп принципів:

1) змістовні принципи: а) послідовне оволодіння дітьми компонентами психологічного механізму гри – перетворення: ціннісно-смісловим, активності, рефлексивним, регулятивним в сюжетно-рольових іграх (іграх – драматизаціях за відомими чарівними казками); б) наявність в казках достатньої кількості ролей, можливості різної інтерпретації дій і вчинків героїв, спонтанних проявів та імпровізації учасників гри; в) програвання кожною дитиною різних ролей (позитивних – негативних, чоловічих – жіночих, головних – другорядних та ін.).

2) організаційні принципи: а) формування ігрових груп дітей з урахуванням наявного рівня оволодіння роллю, в кожній групі обов'язкова присутність дітей з різним рівнем; б) організація проходження дітьми трьох основних етапів корекційно – розвиваючої програми: орієнтовного етапу, що включає виявлення типових труднощів дітей і можливих конфліктних ситуацій, конструктивно – формувального етапу, етапу узагальнення та закріплення.

3) принципи розвивальної дії: а) вибір і використання засобів дії, адекватних рівню оволодіння дитиною ігровою роллю; б) організація і підтримка цінності загальної, спільної гри.

Експеримент був пов'язаний з реалізацією спеціальної психокорекційної програми «Психогімнастика», розробленої нами для дітей старшого дошкільного віку (6 років) на основі сучасних вимог [1; 5; 6].

Організація дослідження та психокорекційна програма, спрямована на розвиток процесу саморегуляції поведінки і внутрішнього механізму саморегуляції поведінки через залучення дітей до сюжетно-рольової гри і оволодіння ними психологічним механізмом перетворення були представлені нами у попередній статті [4].

Мета статті – ознайомити з результатами дослідження механізму перетворення після формувального експерименту через аналіз змін окремих факторів перетворення у старших дошкільників та результати взаємодії психологічних механізмів сюжетно-рольової гри і саморегуляції поведінки.

Виклад основного матеріалу. Запропонована програма курсу «Психогімнастика» була реалізована в дошкільному освітньому закладі №42 м. Суми з дітьми підготовчої групи (6 років). Ці діти склали експериментальну групу. Контрольною групою була вибрана група дітей того ж віку з іншої підготовчої групи дошкільного освітнього закладу №30 м. Суми. Кількість дітей в контрольній і експериментальних групах була однакова – по 25 чоловік.

Діагностика рівня оволодіння ігровою роллю у дітей старшого дошкільного віку після проведення формувального психологічного експерименту дозволила виявити наступні результати, представлені в таб.1.

Таблиця 1

**Рівень оволодіння ігровою роллю старшими дошкільниками
в експериментальній і контрольній групах (у %)**

Рівні оволодіння роллю	Експериментальна група		Контрольна група	
	до експерименту	після експерименту	до експерименту	після експерименту
Прийняття	28	4	24	28
Освоєння	36	32	52	44
Власне оволодіння	36	64	24	28

Вказані зміни в рівні оволодіння ігровою роллю в експериментальній групі після формувального експерименту є значущим на 1% рівні значущості по t-критерію Стюдента. (Експериментальна група – $t_{\text{емп.}}=2,39$; контрольна група – $t_{\text{емп.}}=0,625$; при $t_{\text{критичн.}}=2,678$; $p=0,01$). Також значущою є відмінність експериментальної і контрольної групи за даним критерієм після експериментальної дії ($t=3,16$).

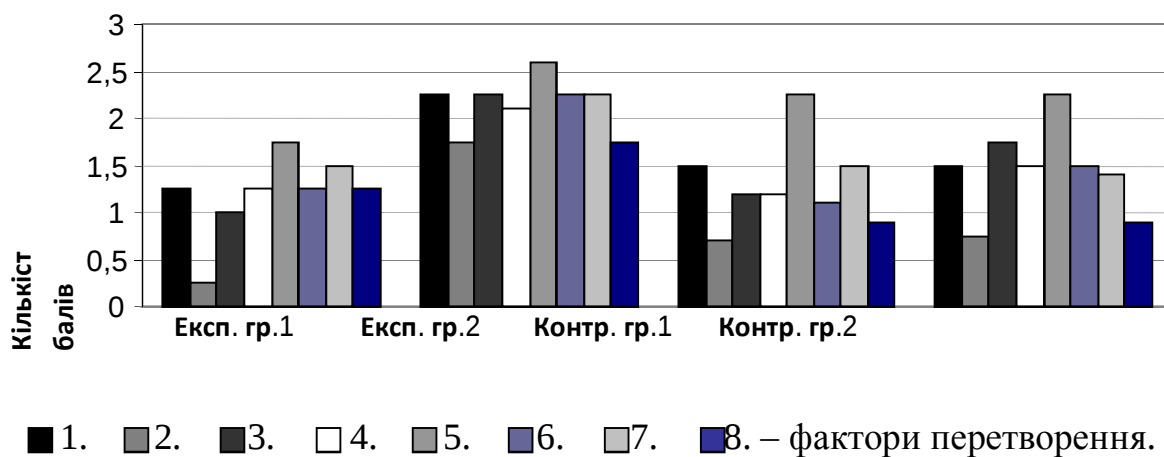
Як бачимо, в експериментальній групі істотно збільшилася кількість дошкільників, що володіють високим рівнем оволодіння ігровою роллю – рівнем «власне оволодіння». Разом з цим зменшилася кількість дітей, що мають низький рівень «прийняття» ігрової ролі. Детальніший аналіз даних показав, що експериментальна дія істотно не вплинула на рівень оволодіння ігровою роллю всього трьох дітей, один з яких володів низьким, а двоє – середнім рівнем оволодіння роллю. У зв'язку з реалізацією ігрової корекційно – розвиваючої програми зміни відбулися у 12 дітей експериментальної групи: 6 дошкільників перейшли від рівня

«прийняття» до рівня «оволодіння» ігровою роллю, 6 – від рівня «освоєння» до рівня «власне оволодіння». 10 чоловік з експериментальної групи зберегли високий рівень оволодіння ігровою роллю – рівень «власне оволодіння», що є показником, на наш погляд, актуальності і що розвиває значення гри для старших дошкільників.

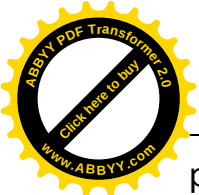
У контрольній групі лише 6 дітей продемонстрували вищий рівень оволодіння ігровою роллю при повторному спостереженні. Двоє з них перейшли від рівня «прийняття» ігрової ролі до рівня «освоєння» і 4 – від рівня «освоєння» до рівня «власне оволодіння». 15 дошкільників зберегли первинний рівень оволодіння ігровою роллю. Крім того, в контрольній групі були виявлені «неспецифічні зрушення» в досліджуваному процесі. Четверо дошкільників продемонстрували нижчий рівень оволодіння ігровою роллю при повторному спостереженні в порівнянні з первинним. До кінця навчального року діти стали рідше грати в сюжетно-рольові ігри, знизилася тривалість утримання ігрової ролі, рівень емоційного занурення в роль і задоволеності грою.

Підвищення рівня оволодіння ігровою роллю у досліджуваних дітей експериментальної групи говорить про більш повне і глибоке освоєння дітьми психологічного механізму перетворення. Розглянемо детальніше зміни механізму перетворення через аналіз окремих факторів перетворення у старших дошкільників.

Результати дослідження механізму перетворення представлені на рис. 1.



Як зображено на рис.1, найбільші зміни відбулися в оволодінні старшими дошкільниками такими факторами перетворення, як «прийняття ігрової символічної реальності» (ціннісно-смисловий компонент перетворення), «тривалість утримання ігрової ролі» (регулятивний компонент), «активність уяви, привнесення власних змін у гру та ігрову



роль» (компонент активності), «задоволеність грою» (рефлексивний компонент). Набагато складніше освоюється решта факторів перетворення: «вибір різних ігрових ролей» (ціннісно-смысловий компонент перетворення), «емоційне проникнення, занурення у роль» (регулятивний компонент), «урахування інтересів та бажань інших в ігровій взаємодії» (компонент активності), «аналіз гри в цілому і окремих ігрових ролей» (рефлексивний компонент).

Особливо хотілося б зупинитися на тих змінах, що стосуються ціннісно-смысового компоненту перетворення у дітей експериментальної групи. Було виявлене істотне зростання інтересу дошкільників до сюжетно-рольової гри і якості виконання ігрових ролей. Це пов'язано з появою нових смислів яких набула сюжетно-рольова гра для цих дітей. Діти, що знаходяться на рівні «прийняття» ігрової ролі ще не мають стійкої внутрішньої цінності гри. Джерелами їх активності є мотиви, пов'язані із зовнішньою ситуацією: привабливий склад учасників ігрової групи, прагнення наслідувати ігрових лідерів та ін. Але в міру накопичення ігрового досвіду, позитивних емоційних переживань за постійної підтримки експериментатора вони здійснюють перехід від рівня прийняття до рівня освоєння ігрової ролі. Рівень «освоєння» характеризується появою внутрішньої цінності конкретних ігор і конкретних ролей. Це ще не цінність гри взагалі, дитина прагне освоїти поки що ті ігрові образи, які особливо привабливі для неї. Конкретна, однозначна спрямованість ігрових ціннісних орієнтацій призводить до їхнього зіткнення у різних учасників ігрової групи, виникненню конфліктів з приводу вибору сюжету гри, розподілу ролей, використання ігрових атрибутів. Даного роду конфлікти можуть бути дозволені лише за рахунок введення ігрових норм і правил, що сприяє не тільки ефективнішій регуляції міжособистісної взаємодії, але і появі у дітей цінності спільної гри. Процес освоєння конкретних ігрових ролей та образів веде до розширення і поглиблення ціннісних орієнтацій, пов'язаних з грою. Окремі ігрові цінності об'єднуються в складнішу, ієрархічну систему, основою якої є цінність «гри взагалі», характерна для найвищого рівня оволодіння ігровою роллю – «власне оволодіння». Дитина розглядає гру не як можливість розігрування певної конкретної ролі, а як можливість спробувати себе в новій якості, бути іншим, абсолютно не схожим на себе реального. Поява стійкої внутрішньої цінності гри накладає відбиток на всю систему ціннісних орієнтацій дітей старшого дошкільного віку. Спрямованість на способи ігрової поведінки сприяє більшій уважності дитини до особливостей власної поведінки

позаігровою дійсністю. Тому не випадково, що найбільш значущою в експериментальній групі виявилася цінність «слухняності», як віддзеркалення потреби дітей до соціальних норм і відповідності їм.

За відсутності спеціальної роботи із розвитку гри дошкільників вказані компоненти перетворення освоюються не повністю. У зв'язку з цим, сюжетно-рольові ігри старших дошкільників у тому вигляді, в якому вони існують в сучасній дитячій групі, не дозволяють дітям повною мірою реалізувати свої потреби та інтереси, освоїти необхідні норми та правила. Сюжетно-рольова гра, яка несе конфлікти і розчарування, не сприяє розвитку особистості дитини, достатньо швидко поступається місцем іграм за правилами, настільним іграм або іншим видам діяльності в житті дошкільників.

Отже, одним із результатів проведеного нами формувального експерименту стало ускладнення сюжетно-рольової гри старших дошкільників, підвищення рівня оволодіння ігровою роллю, що свідчить про повніше оволодіння дітьми психологічним механізмом перетворення.

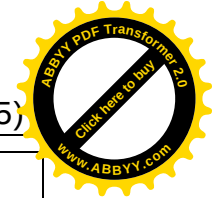
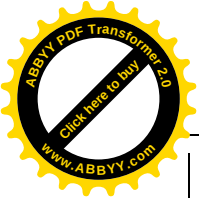
Результатом взаємодії психологічних механізмів сюжетно-рольової гри і саморегуляції поведінки у формуючому експерименті стала зміна процесу саморегуляції та її компонентів: ціннісно-смислової сфери, активності і рефлексії, а також взаємозв'язку між ними.

Зміни окремих регулятивних процесів за критерієм Стюдента представлені у таблиці 2. (Критичні значення t-критерію Стюдента: 2,009 (при $p=0,05$); 2,678 (при $p=0,01$). Підкреслені значущі показники t-критерію Стюдента.

Таблиця 2

Ступінь значущості перетворень регулятивних процесів у експериментальній і контрольній групах за t-критерієм Стюдента:

Регулятивні компоненти	Регулятивні процеси	Експерим. група	Контр. група
I. Рефлексивна підсистема	1. Самооцінка	3,46	1,26
	2. Рівень тривожності	2,44	0,21
II. Підсистема активності	3. Рівень розвитку уяви	2,84	2,12
	4. Оригінальність уяви	2,22	0,33
	5. Екстрапунітивні реакції	0,87	0,44
	6. Інтрапунітивні реакції	1,35	0,46
	7. Імпунітивні реакції	0,43	0,07
	8. Реакції фіксації на перешкоді	1,74	0,55
	9. Реакції самозахисту	1,67	0,92
	10. Реакції задоволення потреб	0,23	0,28
	11. Термінальні цінності	1,42	0,92
III. Ціннісно-смислова підсистема	12. Інструментальні цінності	1,5	0,92



	13.Диференційованість цінностей	1,72	1,09
IV. Регулятивна підсистема	14.Довільність поведінки	2,57	0,35
	15.Увага (продуктивність)	4,51	2,19
	16.Увага (точність)	1,46	0,02
	17.Особливості психічного перенасичення	1,68	0,54

Як зображено на таблиці 2, експериментальна дія зробила значущий вплив на наступні процеси системи особистісної регуляції старших дошкільників експериментальної групи: самооцінка, рівень тривожності, рівень розвитку уяви, оригінальність уяви, довільність поведінки, продуктивність процесу уваги. Таким чином, в результаті експериментальної роботи відбулися значущі зміни в компоненті активності, регулятивному та рефлексивному компонентах особистісної регуляції у старших дошкільників.

У контрольній групі значущі зміни до кінця періоду дослідження були пов'язані лише з двома процесами системи особистісної регуляції у дошкільників: рівень розвитку уяви і продуктивність уваги.

Не зважаючи на відсутність значущих змін решти регулятивних процесів за критерієм Стюдента, ми припустили наявність і в них ефекту розвивальної експериментальної дії. У зв'язку з цим статистична обробка даних включала також порівняння експериментальної і контрольної груп за непараметричним критерієм Фішера (ф). Даний критерій відображає наявність або відсутність ефекту експериментальної дії у досліджуваних експериментальної групи у порівнянні з контрольною.

Значення ф-критерію представлені в таблиці 3. Критичні значення критерію Фішера – $\phi=1,64$ (при $p=0,05$); $2,31$ (при $p=0,01$). Підкреслені значущі показники ф –критерію.

Таблиця 3

Відмінності експериментальної і контрольної груп по наявності ефекту експериментальної дії (по критерію Фішера)

Регулятивні компоненти	Регулятивні процеси	Значення ф критерію
I. Рефлексивна підсистема	1. Самооцінка	3,009
	2. Рівень тривожності	2,65
II. Підсистема активності	3. Рівень розвитку уяви	0,86
	4. Оригінальність уяви	2,31
	5. Екстрапунітивні реакції	2,92
	6. Інтрапунітивні реакції	2,67
	7. Імпунітивні реакції	0,452

	8. Реакції фіксації на перешкоді	0,85
	9. Реакції самозахисту	0,52
	10. Реакції задоволення потреб	1,503
III. Ціннісно-сміслова підсистема	11. Термінальні цінності	2,89
	12. Інструментальні цінності	2,77
	13. Диференційованість цінностей	0,18
IV. Регулятивна підсистема	14. Довільність поведінки	2,68
	15. Увага (продуктивність)	0,304
	16. Увага (точність)	0,33
	17. Особливості психічного перенасичення	2,36

Висновки. Таким чином, одним із результатів проведеного нами формувального експерименту стало ускладнення сюжетно-рольової гри старших дошкільників, підвищення рівня оволодіння ігровою роллю, що свідчить про повніше оволодіння дітьми психологічним механізмом перетворення.

Результатом взаємодії психологічних механізмів сюжетно-рольової гри і саморегуляції поведінки у формувальному експерименті стала зміна процесу саморегуляції та її компонентів: ціннісно-сміслової сфери, активності і рефлексії, а також взаємозв'язку між ними.

У результаті експериментальної роботи відбулися значущі зміни в компоненті активності, регулятивному та рефлексивному компонентах особистісної регуляції у старших дошкільників.

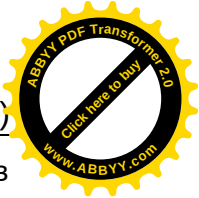
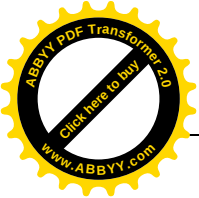
Підвищення рівня оволодіння ігровою роллю у досліджуваних експериментальної групи говорить про повніше, глибше освоєння дітьми психологічного механізму перетворення.

На підставі представлених даних можна зробити висновок про вплив розвивальної дії на більшу частину процесів системи особистісної регуляції у старших дошкільників експериментальної групи. Таким чином, процес оволодіння психологічним механізмом перетворення в сюжетно-рольовій грі є значущим фактором, що сприяє підвищенню ефективності регуляції поведінки старших дошкільників.

У наступних публікаціях ми розглянемо зміни окремих компонентів регулятивного механізму поведінки старших дошкільників за результатом формувального експерименту.

ЛІТЕРАТУРА

1. Психогімнастика у початковій школі / Упоряд. О. А. Атемасова. – Х. : Вид-во «Ранок», 2010. – 160 с.
2. Петровский В. А. Личность как субъект активности / В. А. Петровский // Психология личности: в 2-х т. – Том 2. – Самара : Издательский Дом «Бахрах», 1999. – С. 467–488.



3. Усик Д. Дослідження факторів та компонентів механізму перетворення в сюжетно-рольовій грі у старших дошкільників / Д. Усик // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету ім. Т. Г. Шевченка: зб. наук. праць. – Серія: Психологічні науки. – Чернігів: ЧДПУ, 2006. – Вип. 41. – Том 2. – С. 162–165.

4. Усик Д. Розвиток внутрішнього механізму саморегуляції поведінки через залучення дітей до сюжетно – рольової гри і оволодіння ними психологічним механізмом – перетворення / Д. Усик // Науковий вісник Чернівецького університету. – Чернівці: Чернівецький національний університет, 2011. – Вип. 536. – С. 164–171.

5. Хардіна Н. Емоційно-експресивні вправи / Н. Хардіна // Дошкіл. виховання. – 2004. – № 10. – С. 17.

6. Чистякова М. И. Психогимнастика / Под ред. М. И. Буянова. – 2-е изд. – М. : Просвещение : ВЛАДОС, 1995. – 160 с.

7. Шаров А. С. Ограниченный человек: значимость, активность, рефлексия / А. С. Шаров. – Омск : Изд-во ОмГПУ, 2000. – 358 с.

8. Эльконин Д. Б. Психология игры / Д. Б. Эльконин. – М. : Педагогика, 1978. – 304 с.

РЕЗЮМЕ

Д. Б. Усик Саморегуляція поведінки у старших дошкільників в сюжетно-ролевої грі.

В статті розглядаються результати превратительного дослідження механізму в процесі формуючого експерименту з допомогою аналізу змін окремих факторів превращення у старших дошкільників. Виявлені результати взаємодії психологічних механізмів сюжетно-ролевої гри і саморегуляції поведінки дітей, котора залежить від труднощів ігрової ролі.

Ключевые слова: саморегуляція поведінки, механізм превращення, психокорекція, ігрова роль, регулятивні процеси.

SUMMARY

D. Usik. Behavior's self regulation of preschool in the role-playing.

In the article it is considered results of converting research mechanism in the process of forming experiment with the help of changes of convert's separate factors in senior schoolchildren. It is found out the results of interaction of psychological mechanisms of plot role play and children's self-regulation which depends of role playing difficulties.

Key words: behavior's self regulation, mechanism of conversion, psycho-correctional, playing role, regulation processes.

УДК 361.53.87

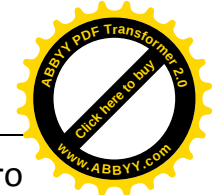
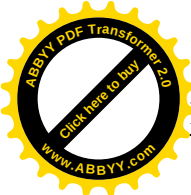
В. В. Шинкаренко,

Криворізький педагогічний інститут
ДВНЗ «Криворізький національний університет»

ДИДАКТИЧНА ГРА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ЕТНО-ХУДОЖНЬОЇ КУЛЬТУРИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ МУЗИКИ

У статті визначається сутність понять «етнічна культура», «етно-художня культура» на основі зіставлення, порівняння, узагальнення наукової інформації, аналізується дидактична гра як одна з найбільш ефективних форм активізації навчально-пізнавальної діяльності і формування етно-художньої культури молодших школярів.

Ключові слова: дидактична гра, етно-художня культура, музика, молодші школярі, навчально-пізнавальна діяльність.



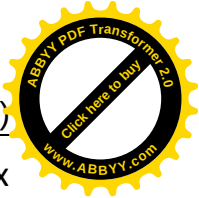
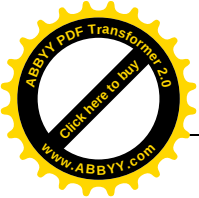
Постановка проблеми. Наслідком нестабільності громадського життя, руйнування духовних ідеалів минулого стало падіння моральності й духовності молоді, відчуження її від духовно-моральних цінностей.

Нові умови життя диктують необхідність педагогічного осмислення проблеми формування національної самосвідомості учнів на основі вивчення етно-художньої культури, що включає в себе усну народну творчість (казки, прислів'я, приказки, музичний фольклор, ігри, танці, театр, обряди) та націлює кожного школяра на освоєння етно-культурних і загальнолюдських цінностей.

На сучасному етапі розвитку нашого суспільства система загальної освіти потребує значного оновлення й удосконалення. Загальноосвітня школа має виконувати важливу роль у вихованні учнів, формувати в них любов до рідного краю, історичної пам'яті, духовності, національного характеру. Адже все, що закладається учнями у період навчання і виховання в школі, визначає в подальшому успіх процесу формування світогляду і загального розвитку особистості. Набуті в школі особистісні якості, знання, вміння і навички не тільки забезпечують основу навчання і виховання молоді, а й значною мірою визначають якості практичної, громадської, діяльності дорослої людини.

Насамперед це стосується організації музично-виховного процесу, зокрема побудови уроків музики з метою розвитку творчої діяльності учнів і прилучення їх до етно-художньої культури. За допомогою музики відбувається формування сильної, творчої, життєздатної особистості, вона «дозволяє повніше відчувати цінність життя, відчувати її пульс, течію: вона облагороджує внутрішній світ особистості й робить його справжнім «аристократом духу» [1, с. 101].

Культуру України неможливо уявити собі без народного мистецтва, яке розкриває джерела духовного життя українського народу, наочно демонструє його моральні, естетичні цінності, художній смак і є частиною історії. Усна народна творчість, музичний фольклор повинні знайти більше відбиття в змісті й вихованні підрастаючого покоління зараз, коли зразки масової культури інших країн активно впроваджуються в життя, побут, світогляд дітей. І якщо говорити про можливість вибору своїх життєвих ідеалів, естетичних цінностей підрастаючим поколінням, то треба говорити й про надання дітям можливості знати джерела національної культури й мистецтва.



Дидактична гра в молодшому шкільному віці є одним з основних засобів розвитку дитину й прилучення її до етно-художньої культури. І саме засобами дидактичної гри можна прищепити дитині етнокультурні цінності.

Аналіз актуальних досліджень. Дидактична гра як соціокультурний феномен має свою історію й передається з покоління в покоління.

Проблема гри давно привернула до себе увагу дослідників. Загальну теорію гри почали розробляти В. Вунд, Г. Спенсер, Ф. Шиллер, значний внесок у цю теорію внесли Е. Берг, К. Бюлер, К. Грос, Ж. Піаже, З. Фрейд, Е. Фром, Й. Хейзинга, В. Штерн та інші. Матеріалістичний погляд на гру вперше був сформований Г. Плехановим, який вказав на її виникнення з праці. «Гра, – указував він, – є дитя праці, яка необхідно передуює їй у часі» [2, с. 139].

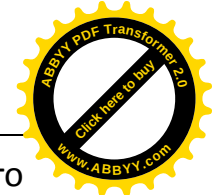
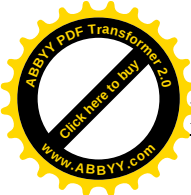
У педагогіці й психології теорію гри серйозно досліджували П. Блонський, Н. Крупська, А. Макаренко, Г. Плеханов, В. Сухомлинський, К. Ушинський та ін. Проблемами гри займалися психологи: Б. Ананьєв, М. Басов, Л. Виготський, Д. Ельконін, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн та ін.

Мета статті – обґрунтувати можливість застосування на уроках музики дидактичних ігор як одного з ефективних засобів формування етно-художньої культури молодших школярів на основі теоретичного аналізу психолого-педагогічної літератури і на основі педагогічного експерименту показати, як за допомогою дидактичної гри залучити пасивних учнів до систематичної розумової праці й активізувати їх навчально-пізнавальну діяльність.

Виклад основного матеріалу. Великий тлумачний словник з культурології визначає етнічну культуру як культуру, в основі якої лежать цінності, що належать до тієї або іншої етнічної групи. Ознаками такої групи є спільність походження, расові антропологічні особливості, мова, релігія, традиції й звичаї [3].

В етнологічному словнику етнічна культура розглядається як сукупність цінностей, вірувань, традицій і звичаїв, якими керується більшість членів даного суспільства; такий вид культури називається пануючої, або домінуючою [4].

У сучасних довідкових виданнях етнічна культура розуміється як система певних стереотипів, норм поведінки членів даного етносу. Відповідно до адаптативно-діючого підходу, культура представляється як спосіб діяльності, система небіологічних вироблених механізмів, завдяки яким стимулюється, програмується й реалізується активність людей у суспільстві [5].



Етно-культура включає знаряддя праці, звичаї, норми звичайного права, цінності, будівлі, одяг, їжу, засоби пересування, житло, знання, вірування, види народного мистецтва. Етно-художня культура сприяє формуванню духовно-морального світу особистості, виробленню ціннісних орієнтацій та життєвої позиції, дозволяє прилучити кожного до цінностей і досягнень власного народу. Вона, подібно джерелу, живить людину. З неї кожний може почерпнути для себе те, що може додати зміст його існуванню.

Значною мірою вплив етнічної культури на особистість пояснюється й тим, що вона вимагає від кожного подолання пасивності, не терпить споглядальності, перетворює її в активного учасника традиційних дій, свят, обрядів, заходів і інших подій. Ця особливість народних традицій дозволяє кожному виявити свою ініціативу, розвинути свої здатності й таланти на основі прилучення до особливого й загальнозначущого, що існує в етнічних формах.

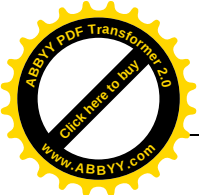
Саме таке розуміння культури висуває її на роль однієї з головних етнозберігаючих компонентів.

Але при цьому культура представляється як функціонально обумовлена структура, що має усередині себе механізми самозбереження, що сприяють як адаптації своїх членів до зовнішньо-природного й культурно-політичного оточення, так і пристосовуванню зовнішньої реальності до потреб представників даного етносу.

Що ж являє собою цей «центр» етнічної культури? С. В. Лур'є пропонує розуміти під «центральною зоною культури» етносу його адаптаційно-діючі моделі, що сприяють постійній адаптації людини й усього етносу до навколишнього світу [6, с. 448]. Формування цих моделей починається з перших кроків людини по освоєнню світу. Такі різні форми етнічної культури як традиції, обряди, звичаї, ритуали виконують функцію носіїв загальнозначущих цінностей.

У нашому розумінні етно-художня культура – це накопичення й передача молодому поколінню історичного досвіду народу для забезпечення художньо-творчої діяльності, створення матеріальних і духовних художніх цінностей, що мають не тільки національну, але й загальнолюдську значимість.

Тому етно-художня спрямованість навчального процесу має полягати в його специфічній функціонально-змістовній наповненості й орієнтації на формування в учнів ціннісного ставлення до духовного досвіду минулих поколінь, дозволяючи особистості розвиватись в гармонії з національною та загальнолюдською культурою.



Завдяки стійкій традиційності етно-художня культура акумулює в собі багатовіковий досвід життя народу, стереотипи поведінки й виховання, норми моралі, критерії істини й краси. Тому опору на традицію можна розглядати як фактор самозбереження, самоствердження, саморозвитку народу у всіляких сферах буття, духовного або матеріального.

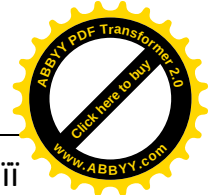
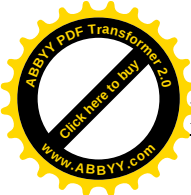
Ми вважаємо, що для формування етно-художньої культури молодших школярів на уроках музики надзвичайно важливого значення набуває гра, яка дає змогу легко привернути увагу і тривалий час підтримувати в учнів інтерес до предмету, властивостей і явищ, на яких у звичайних умовах зосередити увагу всіх учнів не завжди вдається. При організації процесу музичного виховання необхідно враховувати той факт, що формування етно-художньої культури найкраще здійснювати у процесі різноманітної музичної діяльності, яка сприяє кращому запам'ятовуванню та підтримуванню настрою та характеру гри.

Дидактична гра – помічник учителя музики, особливо в молодших класах, адже діти цього віку з готовністю і великим бажанням ставляться до тих завдань, які мають ігрові елементи. Саме у грі повнозвучно говорить про себе невичерпна емоційність, творча активність дитини. Спрямувати учнів у духовне русло – обов'язок і важлива справа музиканта-викладача.

Сьогодні, в час відродження національної системи виховання, дуже важливо залучати до процесу формування особистості дитини українські традиційні народні дитячі ігри. Національні дитячі ігри дуже глибокі своєю мудрістю, містять у собі величезний виховний потенціал. Вони добре сприймаються дітьми за формою та змістом.

Умовою успішного формування етно-художньої культури є стимулювання пізнавальної діяльності. Діяльність учителів, які не розуміють цієї істини, не враховують пізнавальних можливостей дитини, обмежують свободу активності, внаслідок чого знижується рівень розвитку творчих здібностей. У використанні дидактичних ігор на уроках музики розвиваються спостережливість, пам'ять, увага, мислення, творча уява, воля. Найважливіший результат гри – глибока емоційна задоволеність самим її процесом, що найбільшою мірою відповідає потребам і можливостям дієвого пізнання навколишнього світу та формуванню етно-художньої культури.

У дидактичних (навчальних) іграх, створених педагогікою, в тому числі й народною, ігрова діяльність спеціально планується і пристосовується для навчальних цілей. Дидактичні ігри – різновид ігор за правилами; поняття дидактичної гри включає обов'язкові компоненти:



навчальну структуру, наявність та органічне поєднання основних її складових дидактичних завдань, ігрових дій, правил.

З усієї різноманітності ігор на уроках музики для формування етно-художньої культури учнів ми вважаємо доцільними використовувати музично-дидактичні, сюжетно-рольові та проблемно-моделюючі ігри.

Музично-дидактичні ігри можуть бути різноманітними за завданням і змістом: народні ігри-загадки, ігри-змагання сприяють засвоєнню, закріпленню знань з народної культури, оволодінню способами пізнавальної діяльності, формуванню в дітей навичок музичного сприймання, формуванню етно-художньої культури, вміння розрізняти висоту, тембр, силу і тривалість звуку, планомірно розвивають висотний, динамічний, ритмічний і тембровий слух.

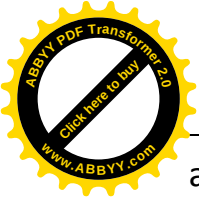
У сюжетно-рольових іграх молодші школярі відтворюють безпосередньо людські ролі і взаємини. У розгорнутій формі така гра є колективною діяльністю, де її учасники вступають у відносини співробітництва. В рольових іграх можна застосувати українські народні пісні та частівки, що надасть змогу ознайомити учнів з особливостями цих видів пісень, навчити їх виконувати.

Особливу привабливість усім іграм надають українські пісні, зібрані в народі або створені видатними діячами України. Це можуть бути твори М. Лисенка, М. Леонтовича, К. Стеценка, П. Козицького, Л. Ревуцького, а також фольклорні записи К. Квітки, С. Титаренка, А. Коношенка, С. Дрімцова. Своєю привабливістю пісні завдячують поезіям Т. Шевченка, Лесі Українки, О. Олеса, М. Вороного, Д. Загула, П. Тичини та інших.

Під час гри дитина ознайомлюється з великим діапазоном людських почуттів і взаємостосунків, вчиться розрізняти добро і зло. Завдяки грі у дитини формується здатність виявляти свої особливості, визначати, як вони сприймаються іншими, та з'являється потреба будувати свою поведінку з урахуванням можливої реакції інших.

Сюжети ігор з народним спрямуванням дуже різноманітні й відображають реальні умови життя, тому змінювати їх треба залежно від входження дитини в навколишню реальність, від її світогляду. У цьому контексті застосування ігор з елементами народної культури надає можливість дитині повністю поринати в етно-художню культуру свого народу.

Як показує практика, успіх сюжетно-рольових ігор значною мірою визначається їх зовнішньою організацією, завдяки якій стають можливими ігрові дії. Особливе місце в цій організації набуває різноманітна



атрибутика: предмети, народні костюми, український рушник, які допомагають створити реальну ситуацію та наочно побачити народні принади. Така діяльність дітей у процесі осягнення естетичних цінностей музичного мистецтва задовольняє їх бажання діяти самостійно, активно спонукає до пізнання народних традицій і проникнення у виконавські можливості народної музики.

У навчанні молодших школярів, а саме першокласників, музично-рольові та творчі ігри можна застосовувати як на уроках музики, так і в позакласній роботі. За допомогою ігор розвивається музичний слух, набуваються навички розрізняти і відтворювати напрям руху мелодії (пониження і підвищення звуків), тривалості звуків, зміни темпів у співі і в музично-ритмічних рухах. У зв'язку з розвитком мислення формується й моторика, удосконалюються вміння послідовно виконувати рухи досить складних народних танців, сюжетних і несюжетних народних ігор.

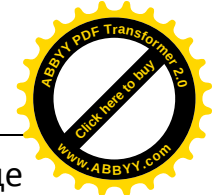
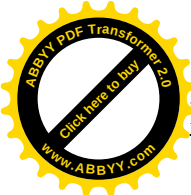
Всі ігри зі співами повинні виконуватись ритмічно, тому керівникові необхідно самому бути підготовленим з музичного боку, щоб він міг легко передавати відчуття ритму учням.

При використанні дидактичних ігор також можуть виникати складності, зумовлені тим, що деякі учні не хочуть брати участь у грі чи бояться помилитись, соромляться тощо. Тому ми пропонуємо застосовувати деякі види емоційного стимулювання та прийоми організації дидактичної гри на уроках музики для формування етно-художньої культури школярів.

Зокрема, позитивний ефект мають такі види емоційного стимулювання:

1. Ігрове завдання можна давати як відпочинок.
2. Гра вводиться у навчальний процес так, ніби вона не запланована педагогом заздалегідь (гра-імпровізація).
3. Ігрове завдання застосовується з прив'язкою до конкретної ситуації, конкретного учня.
4. Вчитель постійно підбадьорює учнів.
5. У рольових завданнях педагог використовує ролі народних персонажів.
6. Переможців ігор-змагань вітає весь клас.

Аналіз практики та вивчення досвіду роботи різних викладачів дозволяє нам виділяти найбільш суттєві й оптимальні прийоми організації дидактичної гри на уроках музики для формування етно-художньої культури. Стисло охарактеризуємо їх.



1. Один з найважливіших моментів у проведенні дидактичної гри – це вступ у ігрову ситуацію. Для того, щоб зацікавити дітей грою, початок має бути емоційним, незвичайним, яскравим, захоплюючим, таємничим.

Важливого значення надається зовнішньому оформленню гри, ігровою матеріалу. Місце для гри має бути художньо оформлене, але разом з тим наочний матеріал не повинен бути надто яскравим, щоб не відволікати учнів. До того ж, зважаючи на те, що дитина у грі діє в уявній ситуації, зовнішня атрибутика особливо важлива переважно на початку гри. Також важливу роль відіграє назва гри («Український млин», «Добрий господар», «Вечорниці» тощо).

2. Позитивний досвід використання дидактичних ігор сюжетно-рольового характеру вказує на необхідність чіткого розмежування ролей між учасниками гри, визначення позицій вчителя в даному аспекті.

Наявність ролі для дитини, а також уміле залучення до гри невідомих школярам казкових героїв стимулюють їх до активної участі в ігровій діяльності (використовується ефект новизни).

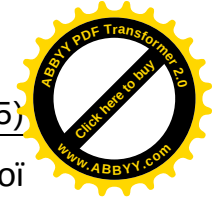
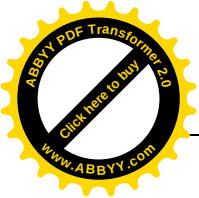
3. Велике значення для успішного здійснення навчально-ігрового процесу має особливе ставлення вчителя до гри та створення доброзичливих стосунків з учнями.

Дисципліна в процесі ігрової діяльності підтримується здебільшого правилами гри, чіткістю виконання ролей, завчасно продуманими прийомами, що коректують ігрові дії учасників.

4. Успіх дидактичних ігор для формування етно-художньої культури значною мірою залежить від правильного використання в них ігрового обладнання, народних іграшок, українських костюмів, писанок, рушників, природного матеріалу (шишок, плодів, насіння, пшениці, листків) тощо. Це надає можливість повністю відчувати характер гри і наблизитись до реальних, автентичних умов її проведення.

5. Важливим є своєчасне підбиття підсумків гри, яке краще проводити одразу після її закінчення.

Висновки. Отже, ми розуміємо процес формування етно-художньої культури як накопичення й передачу молодому поколінню історичного досвіду народу для забезпечення художньо-творчої діяльності, створення матеріальних і духовних художніх цінностей. Етно-художня спрямованість навчального процесу вбачається у його специфічній функціонально-змістовній наповненості й орієнтації на формування в учнів ціннісного ставлення до духовного досвіду минулих поколінь.



Результати дослідження показали, що для формування етно-художньої культури учнів великі можливості мають музичні ігри із застосуванням українського фольклору, а ефективність цього процесу залежить від активізації уваги, мислення, емоцій, уяви молодших школярів.

Ігрова творча діяльність дарує учням незрівнянну радість і естетичну насолоду, робить їх духовно багатшими, розвиває музично-творчі здібності, сприяє самовираженню, прояву самостійності.

Саме завдяки ігровим формам на уроках музики вдається залучити пасивних учнів до систематичної розумової праці, надати дитині можливість відчувати успіх, повірити в свої сили. Спостереження показують, що учні, які були не дуже охочі до серйозного і систематичного тренування і які не відгукувалися на пропозицію «заспівати пісню», змогли подолати труднощі співу саме через гру.

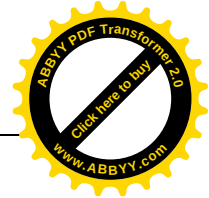
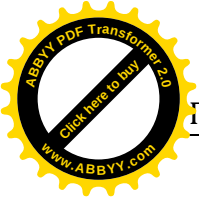
Як показало наше дослідження, після використання дидактичних ігор на уроках музики в учнів молодших класів підвищується інтерес до уроків, поліпшується емоційний стан, розвивається уява, активізуються наявні знання по даній темі, спостерігається сприяння кращому запам'ятовуванню інформації, значно активізується пізнавальна діяльність.

Результати експериментальної роботи свідчать, що інсценування народних творів і пісень сучасних авторів різних жанрів (ліричних, календарних, жартівливих, побутових) відіграє важливу роль у вихованні етно-художньої культури школярів, сприяє формуванню естетичних та моральних рис характеру. Застосування таких методів музичного виховання доцільне на уроках музики, так і в позакласній роботі.

Подальшу свою роботу ми вбачаємо у розробленні системи завдань для розвитку етно-художньої культури школярів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бахтизина Д. И. Истинность музыки: философско-онтологический аспект : [монография] / Д. И. Бахтизина, А. Я. Канапакций. – Уфа : РИО Башгу, 2005. – 101 с.
2. Педагогическая энциклопедия / [Ред. И. А. Каиров, Ф. Н. Петров]. – М. : Советская энциклопедия, 1965. – Т. 2. – 911 с.
3. Большой толковый словарь по культурологи / Кононенко Б. И. – М. : АСТ, 1982. – 512 с.
4. Арутюнов С. А. Основы этнологии / С. А. Арутюнов. – М. : МГУ., 2007. – Вып. 1. – 696 с.
5. Этнография / Ред. Ю. В. Бромля, Г. Е. Маркова. – М. : Высш. школа, 1982. – 320 с.
6. Лурье С. В. Историческая этнология : Учебное пособие для вузов / С. В. Лурье. – М. : Аспект Пресс, 2003. – 448 с.



РЕЗЮМЕ

В. В. Шинкаренко. Дидактичная игра как средство формирования этно-художественной культуры младших школьников на уроках музыки.

В статье определяется сущность понятий «этническая культура», «этно-художественная культура» на основе сопоставления, сравнения, обобщения научной информации анализируется дидактическая игра как одна из наиболее эффективных форм активизации учебно-познавательной деятельности и формирования этно-художественной культуры младших школьников.

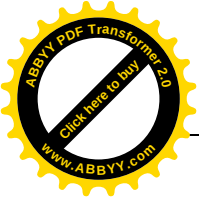
Ключевые слова: дидактическая игра, этно-художественная культура, музыка, младшие школьники, учебно-познавательная деятельность.

SUMMARY

V. Shinkarenko. Didactics play as a means of forming of ethic culture of junior schoolchildren at music lessons.

It is determined in the article the essence of notions «ethnic culture», «ethnic art culture» on the base of comparison, conclusion of scientific information, it is analyzed didactic play as the most effective forms of activation of learning cognitive activity and forming of ethnic article culture of junior schoolchildren.

Key words: didactic game, ethnic art, culture, music, junior schoolchildren, learning cognitive activity.

**ЗМІСТ****РОЗДІЛ І. МЕТОДОЛОГІЧНІ ТА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ
КОНЦЕПЦІЇ РОЗВИТКУ І САМОРЕАЛІЗАЦІЇ
МАЙБУТНЬОГО І ДІЮЧОГО ПЕДАГОГА**

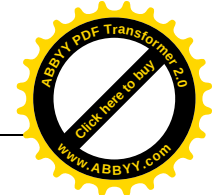
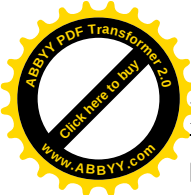
Грицай Н. Б. Методична культура як важливий компонент системи методичної підготовки майбутнього вчителя біології.....	3
Ломакіна Г. І. Формування громадянських цінностей у старшокласників: критерії їх сформованості	10
Мільчевська Г. С. Психолого-педагогічні підходи до вивчення проблеми особистісної самореалізації старшого підлітка.....	16
Насіненко Л. А. Комунікативна компетентність майбутнього юриста як невід’ємна складова самореалізації.....	23
Скрипник Н. С. Сутність суб’єктної позиції особистості.....	30
Сотська Г. І. Теоретичні засади поняття «естетична культура особистості»	37
Шехавцова С. О. Педагогічна рефлексія як концептуальне положення формування суб’єктності студента до професійно-педагогічної діяльності	45
Шпак В. П. Моральні принципи професійної діяльності медичних працівників	52

**РОЗДІЛ ІІ. САМОРЕАЛІЗАЦІЯ ДУХОВНОГО І ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ
УЧНІВ, СТУДЕНТІВ І ПЕДАГОГІВ В УМОВАХ ІННОВАЦІЙНОГО
НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ**

Дігтяр Н. М. Методика формування художнього досвіду учнів основної школи	61
Дятленко Т. І. Застосування прийомів театральної педагогіки як засіб підвищення інтересу учнів до уроків літератури	69
Кравченко О. П. Самореалізація професійно-етичних якостей студентів медичних коледжів в умовах навчально-виховного процесу.....	76
Кушнірова Л. В. Компетентнісний підхід до мовного курсу	82
Лазарєв М. О. Освітня технологія: еволюція поняття, концепцій і змісту в педагогічній науці та навчальній практиці	90
Плохута Т. М. Вплив тестового контролю на формування мотивації студентів до самостійної пізнавально-творчої діяльності	104
Проскуркіна Я. І. Професійна комунікативна компетентність як чинник самореалізації іноземних студентів.....	113
Проценко І. І. Діагностичний підхід до ефективності формування діалогових професійно-творчих умінь майбутнього вчителя	119
Сідельник Н. В. Технологія формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки	132
Уварова А. М. Творча самореалізація майбутнього вчителя в процесі оволодіння майстерністю педагогічної розповіді	138

**РОЗДІЛ ІІІ. ТВОРЧИЙ РОЗВИТОК І САМОРЕАЛІЗАЦІЯ ВЧИТЕЛЯ
У ДОСЛІДЖЕННЯХ ЗАРУБІЖНИХ ТА ВІТЧИЗНЯНИХ НАУКОВЦІВ
У СУЧАСНОМУ СВІТІ**

Бєсєдіна А. А. Модель організації діяльності європейської мережі шкіл сприяння здоров’ю країн Східної Європи	146
Вовк М. П. Досвід вивчення фольклорної традиції в університетах англomовних країн	155



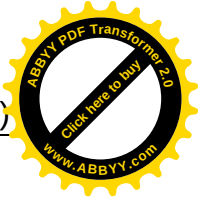
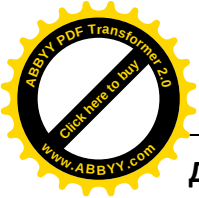
Мельник Н. І. Формування професійної компетентності майбутніх фахівців дошкільної освіти у США та Німеччині як умова творчої самореалізації у професійній діяльності.....	163
Орехова Л. І. Мовленнєва культура як важливий чинник творчого розвитку педагога у дослідженнях вітчизняних лінгводидактів кінця ХІХ – початку ХХ століття.....	169
Палеха О. М. Створення навчального середовища для виконання самостійної позааудиторної роботи майбутніми учителями іноземної мови у вищих навчальних закладах Великої Британії	179
Пушкар Л. В. Музична підготовка студентів педагогічних університетів: історичний аспект	185
Сулаєва Н. В. Артефакти неформальної мистецької освіти в Україні.....	194
Цветкова Г. Г. Генеза феномену самовдосконалення в історії української педагогічної думки (ХІХ століття)	203

РОЗДІЛ ІV. ТВОРЧА І СОЦІАЛЬНА САМОРЕАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ У СУЧАСНОМУ СВІТІ

Бріжата І. А. Профілактика шкільного травматизму у професійній підготовці майбутнього вчителя фізичної культури	211
Гордієнко В. П. Дослідно-пошукова робота студентів як чинник самореалізації (на прикладі професійної підготовки молодших спеціалістів біржової діяльності).....	218
Єжова Т. Є. Мистецтво як засіб реалізації права на всебічний розвиток та участь у культурному житті дітей з особливими освітніми потребами	225
Завгородній П. О. Пріоритетні напрямки формування компетентності майбутнього вчителя музики музично-комп'ютерними технологіями	232
Земка О. І. Самореалізація студентів-філологів у навчально-дослідницькій діяльності.....	240
Кулінка Ю. С. Педагогічна позиція вчителя як засіб подолання конфліктних ситуацій у стосунках з підлітками.....	248
Лисенко Л. Л. Активізація творчої діяльності майбутніх фахівців з фізичної культури у процесі педагогічної практики	256
Першко Г. О. Формування професійних особистісних якостей соціальних педагогів під час роботи з дітьми, які мають особливості психофізичного розвитку.....	264
Потапук Л. М. Висвітлення освітянських проблем на сторінках західноукраїнської громадівської періодики.....	270
Романенко Ю. А. Самореалізація студентів через проектну діяльність.....	279
Семенов О. М. Науковий текст як засіб професійної самореалізації дослідника.....	286
Стадник О. О. Дослідницька робота як засіб творчої самореалізації учнів.....	295
Шеремета М. М., Омері І. Д., Мойсак О. Д. Здоров'язберігальна компетентність студентів-соціальних педагогів та аспекти її формування.....	300

РОЗДІЛ V. УПРАВЛІННЯ ІННОВАЦІЙНИМ РОЗВИТКОМ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ

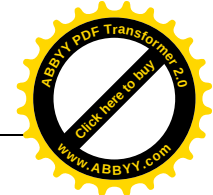
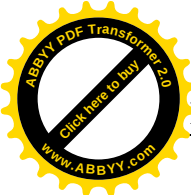
Апанович Т. І. Особливості тестового контролю знань студентів напряму підготовки «Туризм» з курсу «Вища математика» у умовах кредитно-модульної системи навчання	308
Бондар Л. А. Методична розробка практичних завдань з англійської мови для самостійної роботи студентів-філологів.....	314



Демінська Л. О. Технологічна модель професійно-педагогічної підготовки майбутніх вчителів фізичного виховання на засадах аксіології	321
Завгородня М. О. Інноваційні музичні технології в профільній освіті майбутніх музичних керівників	330
Костюк В. В. Стимулювання та розвиток творчого потенціалу магістрів-журналістів у навчальній та позааудиторній діяльності	337
Набока О. Г. Технологізація як інноваційний шлях розвитку сучасної освіти.....	345
Сидоренко В. В. Нова якість майстерної професійно-педагогічної дії вчителя української мови і літератури в системі післядипломної освіти.....	355
Скоробагатська О. І. До проблеми оптимізації соціально-психологічного клімату як умови ефективного управління навчальним закладом.....	363

РОЗДІЛ VI. ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В РОБОТІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Андрющенко Т. К. Самореалізація педагогів у процесі підготовки до формування в дошкільників здоров'язбережувальної компетентності	370
Бойко А. Е. Сучасний стан проблеми творчого самовираження молодших школярів у позашкільних навчальних закладах	376
Лях В. В., Крившенко Л. М. Творче використання гучномовок у вихованні молодших школярів на базі козацького таборування.....	386
Онищенко І. В. Шляхи формування творчого потенціалу майбутнього вчителя початкових класів у процесі фахової підготовки	397
Пагута Т. І. Роль педагога в естетичному вихованні молодших школярів.....	404
Піддубна О. М. Художні інтереси в розвитку творчої особистості вчителя образотворчого мистецтва	411
Скрипай Т. М. Емоційно-вольова культура як складова професіоналізму майбутніх учителів початкових класів.....	417
Усик Д. Б. Саморегуляція поведінки старших дошкільників під час сюжетно-рольової гри	424
Шинкаренко В. В. Дидактична гра як засіб формування етно-художньої культури молодших школярів на уроках музики	433



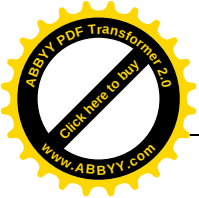
СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ I. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ КОНЦЕПЦИИ РАЗВИТИЯ И САМОРЕАЛИЗАЦИИ БУДУЩЕГО И ДЕЙСТВУЮЩЕГО ПЕДАГОГА

Грицай Н. Б. Методическая культура как важный компонент системы методической подготовки будущего учителя биологии	3
Ломакина Г. Формирование общественных ценностей у старшеклассников: критерии их сформированности	10
Мильчевская Г. С. Психолого-педагогические подходы к изучению проблемы самореализации старшего подростка	16
Насиленко Л. А. Коммуникативная компетентность будущего юриста как составляющая самореализации.....	23
Скрипник Н. С. Суть субъективной позиции личности.....	30
Сотская Г. И. Теоретические основы понятия «эстетическая культура личности»	37
Шехавцова С. О. Педагогическая рефлексия как концептуальное положение формирования субъективности студента к профессионально-педагогической деятельности	45
Шпак В. П. Моральные принципы профессиональной деятельности медицинских работников.....	52

РАЗДЕЛ II. САМОРЕАЛИЗАЦИЯ ДУХОВНОГО И ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА УЧЕНИКОВ, СТУДЕНТОВ И ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ИННОВАЦИОННОГО УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Дегтяр Н. М. Методика формирования художественного опыта учеников основной школы	61
Дятленко Т. И. Использование приемов театральной педагогики как способ повышения интереса учеников к урокам литературы.....	69
Кравченко О. П. Самореализация профессионально-этических качеств студентов медицинских колледжей в условиях учебно-воспитательного процесса	76
Кушнирова Л. В. Компетентностный подход к курсу языка	82
Лазарев Н. Е. Образовательная технология: эволюция понятия, концепций и содержание в педагогической науке и в практике обучения	90
Плохута Т. Н. Влияние тестового контроля на формирование мотивации студентов к самостоятельной познавательной-творческой деятельности	104
Проскуркина Я. И. Профессиональная коммуникативная компетентность как фактор самореализации иностранных студентов	113
Проценко И. И. Диагностический подход к оценке эффективности формирования диалогических профессионально-творческих учений будущего учителя	119
Сидельник Н. В. Технология формирования компетентности будущих учителей истории в процессе специальной подготовке	132
Уварова А. М. Творческая самореализация будущего учителя в процессе овладения мастерством педагогического рассказа	138

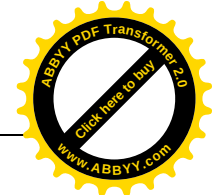
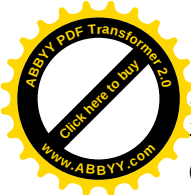


РАЗДЕЛ III. ТВОРЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ И САМОРЕАЛИЗАЦИЯ УЧИТЕЛЯ В ИССЛЕДОВАНИЯХ ЗАРУБЕЖНЫХ И ОТЕЧЕСТВЕННЫХ УЧЁНЫХ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

Беседина А. А. Модель организации деятельности европейской сети школ содействия здоровью стран Восточной Европы	146
Вовк М. П. Опыт изучения фольклорной традиции в университетах англоязычных странах.....	155
Мельник Н. И. Формирование профессиональной компетентности будущих специалистов дошкольного образования в США и Германии как условие творческой самореализации в профессиональной деятельности	163
Орехова Л. И. Речевая культура как важный фактор творческого развития педагога в исследованиях отечественных лингводидактов конца XIX – начала XX ст.	169
Палеха О. М. Создание учебной среды для выполнения самостоятельной внеаудиторной работы будущими учителями иностранного языка в высших учебных заведениях Великобритании.....	179
Пушкар Л. В. Музыкальная подготовка студентов педагогических университетов: исторический аспект.....	185
Сулаева Н. В. Артефакты неформального художественного образования в Украине.....	194
Цветкова Г. Г. Генезис феномена самосовершенствования в истории украинской педагогической мысли XIX столетия	203

РАЗДЕЛ IV. ТВОРЧЕСКАЯ И СОЦИАЛЬНАЯ САМОРЕАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

Брижатая И. А. Профилактика школьного травматизма в профессиональной подготовке будущих учителей физической культуры	211
Гордиенко В. П. Исследовательско-поисковая работа студентов как фактор самореализации (на примере профессиональной подготовки младших специалистов биржевой деятельности)	218
Ежова Т. Е. Искусство как способ реализации права на всестороннее развитие и участие в культурной жизни детей с особыми образовательными потребностями	225
Завгородний П. А. Приоритетные направления формирования компетентности будущего учителя музыки способами музыкально-компьютерных технологий.....	232
Земка О. И. Самореализация студентов-филологов в учебно-исследовательской деятельности	240
Кулинка Ю. С. Педагогическая позиция учителя как средство преодоления конфликтных ситуаций в отношениях с подростками.....	248
Лысенко Л. Л. Активизация творческой деятельности будущих специалистов по физической культуре в процессе педагогической практики.....	256
Першко Г. О. Формирование профессиональных личностных качеств социальных педагогов во время работы с детьми, которые имеют особенности психофизического развития	264
Потапюк Л. М. Освещение просветительских проблем на страницах западноукраинской громадской періодики	270
Романенко Ю. А. Самореализация студентов через проектную деятельность.....	279
Семенов О. М. Научный текст как средство профессиональной самореализации исследователя	286



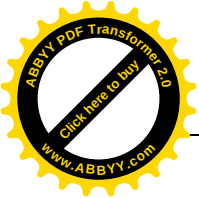
Стадник О. О. Исследовательская работа как способ творческой самореализации учеников	295
Шеремета М. Н., Омери И. Д., Мойсак А. Д. Компетентность студентов-социальных педагогов и аспекты ее формирования	300

РАЗДЕЛ V. УПРАВЛЕНИЕ ИННОВАЦИОННЫМ РАЗВИТИЕМ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Апанович Т. И. Особенности тестового контроля знаний студентов направления подготовки «Туризм» по курсу «Высшая математика» в условиях кредитно-модульной системы обучения	308
Бондар Л. А. Методическая разработка практический заданий по английскому языку для самостоятельной работы студентов-филологов	314
Деминская Л. А. Технологическая модель профессионально-педагогической подготовки будущих учителей физического воспитания на основах аксиологии	321
Завгородняя О. М. Инновационные музыкальные технологии в профильном образовании будущих музыкальных руководителей	330
Костюк В. В. Стимулирование и развитие творческого потенциала магистров-журналистов в образовательной и позааудиторной деятельности	337
Набока О. Г. Технологизация как инновационный путь развития современного образования	345
Сидоренко В. В. Новое качество мастерства профессионально-педагогических действий учителя украинского языка и литературы в системе последипломного образования	355
Скоробагатская О. И. К проблеме оптимизации социально-психологического климата как условия эффективного управления учебным заведением	363

РАЗДЕЛ VI. ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В РОБОТЕ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Андрющенко Т. Л. Самореализация педагогов в процессе подготовки к формированию у детей дошкольного возраста здоровьесберегающей компетентности	370
Бойко А. Э. Современное состояние проблемы творческого самовыражения младших школьников во внешкольных учебных учреждениях	376
Лях В. В., Крившенко Л. М. Творческое использование кричалок в воспитании младших школьников на базе козацких палаточных лагерей	386
Онищенко И. В. Путь формирования творческого потенциала будущего учителя начальных классов в процессе профессиональной підготовки	397
Пагута Т. И. Роль педагога в эстетическом воспитании младших школьников	404
Поддубная О. М. Художественные интересы в развитии творческой личности учителя изобразительного искусства	411
Скрипай Т. М. Эмоционально-волевая культура как составляющая профессионализма будущих учителей начальных клас сов	417
Усик Д. Б. Саморегуляция поведения у старших дошкольников в сюжетно-ролевой игре	424
Шинкаренко В. В. Дидактичная игра как средство формирования этно-художественной культуры младших школьников на уроках музыки	433



CONTENTS

SECTION I. METHODOLOGICAL, PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONCEPTIONS OF THE FUTURE AND PRESENT TEACHER'S DEVELOPMENT AND SELF-REALIZATION

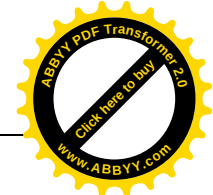
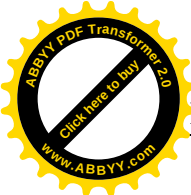
Grytsai N. Methodological culture as important component of methodological preparation system of a future biology teacher	3
Lomakina G. Citizen values's forming of higher classes pupils: criteries of their forming	10
Miltchevskaya G. Psychological pedagogical approach to the problem's studying of person self realization of a teenager	16
Nasilenko L. Communicative competence of future lawyer as making self-realizations	23
Skrypnyk N. The core of person's position	30
Sotskaya G. Theoretical backgrounds of the conception «Ethetical culture of a person»	37
Shehavgtsova S. Pedagogical reflection as a conceptual suggestion of student's forming to professional pedagogical activity	45
Shpak V. Moral principles of professional activity of medical workers	52

SECTION II. SELF-REALIZATION OF THE SPIRITUAL AND CREATIVE POTENTIAL OF THE PUPILS, STUDENTS AND TEACHERS IN THE INNOVATIVE EDUCATIONAL PROCESS

Degtyar N. A methodology of pupil's article experience of a main school	61
Dyatlova T. Using of theatrical pedagogic's receptions as a method of raising pupil's interest to the lessons of literature	69
Kravchenko O. A self-realization of professional ethical features of medical college's students	76
Kushnirova L. Competence approach to the school course of language	82
Lazarev N. Educational technology: evolution of concept, conceptual and rich in the pedagogical since and practical of educating	90
Plokhuta T. Influence of test control on the formation of students' motivation to independent cognitive and creative activity	104
Proskurkina J. Concept of international students' professional and communicative competence of their development an integral part	113
Protsenko I. Diagnostic going near estimation of efficiency forming of dialogic professionally-creative abilities of future teacher	119
Sidelnik N. Technology of forming ethic cultural competence of history teacher's in the process of professional preparation	132
Uvarova A. Creative self-realization of future teacher in the process of capture by mastery of pedagogical story	138

SECTION III. THE TEACHER'S DEVELOPMENT AND SELF-REALIZATION IN THE FOREIGN AND NATIVE RESEARCHES

Besedina A. A model of activitie's organization of european schooling of influence to the health of eastern europe health	146
Vovk M. Experience of learning of folk tradition at the universities of English speaking countries	155



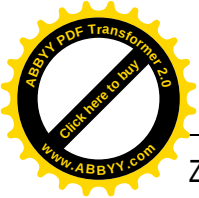
Melnyk N. Preschool teacher's professional competency formation in USA and Germany as the main condition of creative self-realization in the professional activity.....	163
Orehova L. Language's culture as an important indicator of creative teacher's development in the researches of native lingvo didacters in the end of XIX and beginning of XX centuries.....	169
Peleha O. Creating of learning environment for the making of independent off classing work of english language's future teachers at the higher establishments of Great Britain.....	179
Pushkar L. The musical training of future teachers: historical aspect	185
Sulayeva N. Artifacts of non-formal Art education in Ukraine.....	194
Tsvetkova G. Phenomene of self-improving in the history of ukrainian pedagogical thought (XIX century)	203

SECTION IV. THE CREATIVE AND SOCIAL SELF-REALIZATION OF THE PERSONALITY IN THE MODERN WORLD

Brizhata I. Prophylaxis of school traumatism in professional preparation of future teachers of physical culture	211
Gordienko V. Investigating researching work of students as a method of sel realization (on the example of professional preparation of junior specialists of exchangial activity)	218
Ezhova T. Art as a method of right's realisation on common development and participation in a cultural children's life with a special needs.....	225
Zavgorodniy P. Priorital directions of forming of future musical teacher of musical computering technologies	232
Zemka O. Self realization of students philologists in scientific researching activity	240
Kulinka Y. Pedagogical teacher's positionn as a method of overcoming of conflictual situations in teenager's relationships	248
Lysenko L. Activisation of creative activity of phisical training teachers in the process of pedagogical practice	256
Pershko G. Forming of professional personal features of social teachers during the work with children which have particularities of psychologicallyphisical development	264
Potapyuk L. Opening of educational problems on the pages of westernukrainian citizen periodisation	270
Romanenko Y. Student's self-realization from project activity	279
Semenog O. Scientific text as means of professional self-realization of researcher	286
Stadnyk O. Researching work as a method of creative self realization of pupils	295
Sheremeta O., Omeri I., Moisak O. Competence of social teachers and aspects of her forming	300

SECTION V. THE INNOVATIVE DEVELOPMENT MANAGEMENT OF THE MODERN EDUCATION

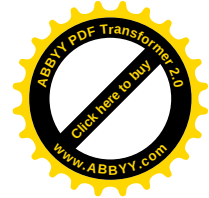
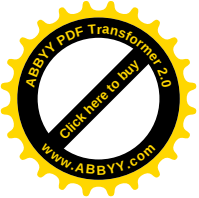
Apanovich T. Peculiarities of controlling the education of students specializing in «Tourism» conditions of credit-modular system of education organization	308
Bondar L. Methodical practical tasks for english from considers the problem of students` independent work	314
Deminskaya L. The technological model of the professionally-pedagogical preparation of the future teachers of physical activity on the basis of axiology.....	321



Zavgorodnja O. Innovative musical technologies in the specialized of preschool musical teachers	330
Kostjuk V. Stimulation and development creative potential for the graduate students-journalists in self-realization and the creative self-expression.....	337
Naboka O. Technologion innovate ways of development of modern education	345
Sidorenko V. New skills professional and pedagogical action teacher of ukrainian language and literature in a system postgraduate space.....	355
Scorobagatska O. To the problem of optimizing the social psychological climate in the teaching staff.....	363

SECTION VI. THE INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN THE TEACHER'S OF ELEMENTARY SCHOOL WORK

Andrushchenko T. Teacher's self realization in the process of preparation to formation of healthpreserving competence in preschoolers	370
Boiko A. A problem of creative self-expression of children of primary school age in the out-of-school educational institutions	376
Lyah V., Krivshenko L. Creative using of hifgsounds in junior schoolchildren's bringing up on the base of cossack's camping.....	386
Onishchenko I. The way of formation of the creative potential of the future primary school teachers in the process of training.....	397
Paguta T. Teacher's role in ethetic bringing up of junier schoolchildren	404
Poddubnaya O. Artistic interests are in development of creative personality of teacher of fine art.....	411
Skripay T. Emotionally stong willed culture as a constituent of initial classes future teacher's professionalism	417
Usik D. Behavior's self regulation of preschool in the role-playing.....	424
Shinkarenko V. Didactics play as a means of forming of ethic culture of junior schoolchildren at music lessons.....	433



Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України
Сумський державний педагогічний університет
імені А. С. Макаренка

Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології
Науковий журнал
Виходить вісім разів на рік

Заснований у листопаді 2009 року
№ 7 (25), 2012

Суми: СумДПУ, 2012

Відповідальний за випуск: **А. А. Сбруєва**
Комп'ютерне складання та верстання: **Ю. С. Нечипоренко**

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу
масової інформації
КВ № 15795 – 4267Р від 27.10.2009 р.

Підписано до друку 24.09.2012.
Формат 60x84/16. Гарн. Calibri. Папір офсет. Друк ризогр.
Ум. друк. арк. 23,7. Тираж 300 пр. Вид. № 81.

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.