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

Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології

Науковий журнал
Виходить десять разів на рік

Заснований у листопаді 2009 року
№ 5 (49), 2015

CEJSH

INDEX COPERNICUS
INTERNATIONAL

Суми
СумДПУ імені А. С. Макаренка
2015

УДК 371

Засновник, редакція, видавець і виготовлювач
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка
Друкується згідно з рішенням вченої ради Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (протокол № 4 від 30.03.2015)

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

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

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

© СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2015

РОЗДІЛ І. ПРОБЛЕМИ КОРЕКЦІЙНОЇ ТА ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

УДК 376.1–056.26–056.3

Т. В. Золотарьова
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ВПЛИВ МІКРОСТРУКТУРИ МЕТОДИКИ ОПОСЕРЕДКОВАНОГО КОРЕКЦІЙНОГО УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА ЇХ УВАГУ, СПРИЙМАННЯ Й МИСЛЕННЯ ПІД ЧАС РОЗВИВАЛЬНОЇ РОБОТИ З ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА

У статті розглянуто вплив мікроструктури методичної системи опосередкованого корекційного управління розвитком молодших школярів на їх увагу, сприймання й мислення під час реалізації першого, другого та третього основних дрібних етапів розвивальної роботи з образотворчого мистецтва. Автором статті застосована синергетична методологія дослідження, теорія функціональних систем П. К. Анохіна, теорія Л. С. Виготського про зони розвитку та компенсаторні процеси в системі «особистість», принцип «завтрашньої радості» А. С. Макаренка, гештальтпсихологія. Методику можна застосовувати для роботи зі здоровими, слабозорими, слабочуючими учнями початкових класів, з молодшими школярами з легкою розумовою відсталістю, затримкою психічного розвитку, дитячим церебральним паралічем.

***Ключові слова**: синергетика, мікроструктура методики, образотворче мистецтво, розвиток, молодші школярі, увага, сприймання, мислення.*

Постановка проблеми. Сучасні підходи до становлення особистості дітей із психофізичними порушеннями (далі ПФП) вимагають подальшого дослідження проблеми управління вертикальними процесами розвитку, габілітації, корекції, реабілітації, компенсації, гіперкомпенсації в системах «особистість» і «дефект». Управління згаданими процесами полягає у пригніченні самоорганізації та стимулюванні саморуйнування біологічних, психологічних і соціальних підсистем системи «дефект» (у кожної людини є недоліки, які її турбують) і пригніченні саморуйнування та стимулюванні самоорганізації біологічних, психологічних і соціальних підсистем системи «особистість» людини відповідно до зон розвитку, у яких знаходяться підсистеми, та їхніх системних властивостей. Однією з досить результативних щодо подолання й мінімізації дефектів і найбільш природних у задоволенні потреб людини в самовдосконаленні та самореалізації є синергетична медико-психолого-педагогічна технологія управління вертикальними процесами в системах «особистість» і «дефект». Дана технологія є складовою холістичної моделі управління саморозвитком біологічної, психологічної та соціальної підсистем людини через «приховані структури-аттрактори сприятливого та здорового майбутнього, що є проявом власних шляхів, що

підтримують людину, і внутрішніх сил слідувати цими шляхами» [6, 129]. Методики названої технології можна об'єднувати як по дві з метою забезпечення безпосереднього управління вертикальними процесами розвитку й корекції, так і по три, чотири та п'ять із метою забезпечення опосередкованого управління названими вертикальними процесами, утворюючи методичні системи безпосереднього та опосередкованого управління певним вертикальним процесом. Безпосередні й опосередковані взаємозв'язки між методиками, які утворюють методичну систему, стають її макроструктурою, а структура окремих методик методичної системи – її мікроструктурою. Мікроструктура кожної методики синергетичної технології полягає у взаємозв'язках між підготовчим та п'ятьма основними етапами. Головною ознакою макроструктури методичних систем, які складаються з методик синергетичної технології, є опосередкування в управлінні певним вертикальним процесом, головною ознакою їхньої мікроструктури є фрактальність побудови елементів-методик.

Аналіз актуальних досліджень. В основі мікроструктури методик синергетичної технології управління вертикальними процесами лежать такі теоретико-практичні дослідження: **по-перше**, теорія функціональних систем П. К. Анохіна [1], оскільки етапи мікроструктури кожної методики відповідають елементам функціональної системи; **по-друге**, принцип «завтрашньої радості» А. С. Макаренка [4, 397], який сприяє досягненню складних багатоступінчастих цілей, оскільки «завтрашня радість» за А. С. Макаренком – це «акцептор результату» за П. К. Анохіним: акцептори проміжних результатів – ближні цілі-аттрактори, які включаються в загальну мету, акцептор остаточного результату – дальня мета-аттрактор, яка включає в себе кілька проміжних цілей. Завтрашня радість допомагає людині сприймати себе з випереджаючим відображенням – відображенням того, чого в неї ще немає. Отже, принцип «завтрашньої радості» є основоположним у досягненні проміжних та кінцевої цілей, які задовольняють потреби людини в певних знаннях, уміннях, навичках; **по-третє**, уточнена нами теорія Л. С. Виготського про зони розвитку [3], яка корелює з теорією функціональних систем П. К. Анохіна. У процесі дослідження ми з'ясували, що системи «особистість» і «дефект» та структури, які в них виникають, проходять не дві, а чотири зони розвитку. Отже, зона найближчого прогресивного розвитку та зона найближчого регресивного розвитку співпадають з акцепторами проміжних результатів, а зона актуального прогресивного розвитку та зона актуального регресивного розвитку – з акцептором остаточного результату; **по-четверте**, теорія Л. С. Виготського про компенсаторні процеси в системі «особистість». На думку науковця, дефект стимулює процеси самоорганізації в системі «особистість» дитини з ПФП, унаслідок чого дитина прагне до компенсації та гіперкомпенсації свого дефекту, що

можливо лише у випадку переживання людиною своєї малоцінності або труднощів, які виникають у неї під час виконання певної роботи: «з одного боку, дефект є мінус, обмеження, слабкість, применшення розвитку; з другого – саме тому, що він створює труднощі, він стимулює підвищений, посилений рух уперед. Центральне положення сучасної дефектології таке: кожен дефект створює стимул для вироблення компенсації» [2, 14]. Отже, дефект викликає саморуйнування одних підсистем особистості та самоорганізацію інших, стимулюючи в останніх компенсаторні процеси; **по-п'яте**, принципи синергетики, які сприяють розумінню систем «особистість» і «дефект» як відкритих, нелінійних, нерівноважних, складних і здатних до постійного об'ємного ускладнення та спрощення в процесі самоорганізації та саморуйнування, що сприяє реалізації синергетичних і евристичних методів освіти; **по-шосте**, принципи евристики, які корелюють із принципами синергетики та проявляються в кожній методиці фрактально; **по-сьоме**, синергетичні методи освіти, запропоновані В. О. Цикіним [6, 224–226] для здорових людей; адаптувавши дані методи до потреб людей із ПФП і розмістивши їх у певній послідовності, яка враховує теорію функціональних систем П. К. Анохіна, теорію Л. С. Виготського про зони розвитку та принципи синергетики, ми помітили, що синергетичні методи освіти утворюють розвивальну, абілітаційну, корекційну, реабілітаційну, компенсаційну та гіперкомпенсаційну методики управління вертикальними процесами у системах «особистість» і «дефект»; **по-восьме**, евристичні методи освіти, які корелюють із синергетичними методами освіти та включаються в кожну методику фрактально; **по-дев'яте**, гештальтпсихологія, застосування якої сприяє більш активному використанню підсистем першої сигнальної системи під час роботи підсистем другої сигнальної системи, що значно підвищує результативність застосування методик і методичних систем синергетичної медико-психолого-педагогічної технології управління вертикальними процесами в системах «особистість» і «дефект».

Мета статті – розглянути раніше не досліджуваний вплив мікроструктури методичної системи опосередкованого корекційного управління розвитком молодших школярів із ПФП на їх увагу, сприймання й мислення під час реалізації першого, другого та третього основних дрібних етапів розвивальної роботи з образотворчого мистецтва.

Методи дослідження. У статті застосована синергетична методологія дослідження.

Виклад основного матеріалу. Синергетична психолого-педагогічна міжпредметно-внутрішньопредметна дидактична методична система опосередкованого корекційного управління розвитком учнів початкових класів спеціальних шкіл складається з трьох великих етапів: розвивальної роботи з тематичного малювання (застосована розвивальна методика

технології), корекційної роботи з розв'язування простих задач (застосована корекційна методика технології) і розвивальної роботи зі складання простих задач (застосована розвивальна методика технології). На першому великому етапі відбувається становлення вмінь з тематичного малювання на основі вмінь з малювання з натури та по пам'яті.

Метою **першого дрібного етапу** розвивальної роботи з образотворчого мистецтва є виявлення підсистеми недостатньо розвинених правильних умінь з тематичного малювання. Простежимо вплив процесу досягнення даної мети на концентрацію, стійкість, об'єм, розподіл і переключуваність уваги. Під час першого дрібного етапу роботи з тематичного малювання учень достатньо довго й інтенсивно зосереджує увагу одночасно на: 1) окремих частинах завдання з тематичного малювання й визначає, що саме він не вміє робити; виявлена частина завдання знаходиться у взаємно однозначній відповідності з підсистемою недостатньо розвинених правильних умінь з тематичного малювання; 2) підсистемі недостатньо розвинених правильних умінь з тематичного малювання й тих підсистемах своїх систем «особистість» і «дефект», які, на його думку, заважають йому намалювати малюнок на запропоновану тему. Під час першого дрібного етапу розвивальної роботи з образотворчого мистецтва учень почергово, свідомо й осмислено переміщує увагу з одного з названих елементів на інший; почергово приєднуючи до першого елемента всі наступні, школяр зрештою одночасно охоплює увагою всі вище перераховані елементи розвивальної роботи з образотворчого мистецтва та розподіляє між ними свою увагу.

Проаналізуємо вплив процесу виявлення підсистеми недостатньо розвинених правильних умінь з тематичного малювання на структурність, цілісність і точність сприймання інформації школярами. Структурність сприймання. 1. Учень під час сприймання завдання з тематичного малювання виділяє окремі частини завдання з тематичного малювання та зв'язки між ними – бачить його структуру, що допомагає йому виявити, що саме він не вміє робити; визначена частина завдання знаходиться у взаємно однозначній відповідності з підсистемою недостатньо розвинених правильних умінь з тематичного малювання. 2. Сприймання доводить до свідомості школяра взаємозв'язки між підсистемою недостатньо розвинених правильних умінь з тематичного малювання й тими підсистемами своїх систем «особистість» і «дефект», які, на його думку, заважають йому намалювати малюнок на запропоновану тему. Цілісність сприймання. 1. Учень мисленнєво добудовує до образу частини завдання з тематичного малювання, яку він не вміє виконувати, образ підсистеми недостатньо розвинених правильних умінь з тематичного малювання. 2. Учень мисленнєво добудовує до образу підсистеми недостатньо розвинених правильних умінь з тематичного малювання образи тих

підсистем своїх систем «особистість» і «дефект», які, на його думку, заважають йому намалювати малюнок на запропоновану тему. Точність сприймання. Тільки точне сприймання дозволяє школяреві чітко: 1) диференціювати окремі частини завдання з тематичного малювання та виявити, яку з них він не вміє виконувати; 2) встановити наявність взаємно однозначної відповідності частини завдання, яку школяр не вміє виконувати, та підсистеми недостатньо розвинених правильних умінь з тематичного малювання; 3) виділити взаємозв'язки підсистеми недостатньо розвинених правильних умінь з тематичного малювання з тими підсистемами своїх систем «особистість» і «дефект», які, на його думку, заважають йому намалювати малюнок на запропоновану тему.

Висвітлимо вдосконалення операцій мислення школярів під впливом формування вмінь з тематичного малювання. Під час малювання сюжетної картини учневі необхідно: 1) проаналізувати: а) отримане завдання з тематичного малювання (роз'єднати його на логічні частини) і визначити, що саме він не вміє робити; б) ті підсистеми своїх систем «особистість» і «дефект», які, на його думку, заважають йому намалювати малюнок на запропоновану тему; в) взаємозв'язки тієї частини завдання, яку він не вміє виконувати, та підсистеми недостатньо розвинених правильних умінь з тематичного малювання; г) взаємозв'язки підсистеми недостатньо розвинених правильних умінь з тематичного малювання з тими підсистемами своїх систем «особистість» і «дефект», які, на його думку, заважають йому намалювати малюнок на запропоновану тему; 2) порівняти: а) кожну частину завдання з тематичного малювання з елементами своєї підсистеми недостатньо розвинених правильних умінь з тематичного малювання й визначити відсутність чи наявність взаємно однозначної відповідності між ними; б) підсистему недостатньо розвинених правильних умінь з тематичного малювання й ті підсистеми своїх систем «особистість» і «дефект», які, на його думку, заважають йому намалювати малюнок на запропоновану тему; 3) узагальнити все, що заважає йому намалювати малюнок на запропоновану тему, за критерієм узагальнення (головна спільна риса) різнорідних біологічних, психологічних та соціальних елементів і підсистем – «здатність заважати учневі намалювати малюнок на запропоновану тему», а саме: знайдену частину завдання з тематичного малювання, яку він не вміє виконувати, підсистему недостатньо розвинених правильних умінь з тематичного малювання та ті підсистеми своїх систем «особистість» і «дефект», які, на його думку, заважають йому намалювати малюнок на запропоновану тему; 4) об'єднати в нове ціле (операція синтезу): а) знайдену частину завдання з тематичного малювання, яку він не вміє виконувати, та підсистему недостатньо розвинених правильних умінь з тематичного малювання та встановити між ними взаємозв'язки; б) підсистему недостатньо розвинених правильних умінь з тематичного

малювання та ті підсистеми своїх систем «особистість» і «дефект», які, на його думку, заважають йому намалювати малюнок на запропоновану тему, і встановити між ними взаємозв'язки.

Таким чином, протягом першого дрібного етапу розвивальної роботи з образотворчого мистецтва відбувається вплив процесу виявлення недостатньо розвиненої підсистеми вмінь системи «особистість» молодшого школяра на його увагу, сприймання й мислення.

Метою **другого дрібного етапу** розвивальної роботи з образотворчого мистецтва є виявлення підсистеми достатньо розвинених правильних умінь з малювання з натури та підсистеми достатньо розвинених правильних умінь з малювання по пам'яті, які застосовуються під час тематичного малювання. Розкриємо вплив процесу досягнення даної мети на концентрацію, стійкість, об'єм, розподіл і переключуваність уваги. Під час другого дрібного етапу роботи з тематичного малювання учень достатньо довго й інтенсивно зосереджує увагу одночасно на: 1) частинах завдання з тематичного малювання та елементах підсистеми недостатньо розвинених правильних умінь з тематичного малювання й визначає відсутність чи наявність взаємно однозначної відповідності між ними; 2) елементах підсистеми недостатньо розвинених правильних умінь з тематичного малювання та елементах підсистеми достатньо розвинених правильних умінь з малювання з натури й визначає відсутність чи наявність взаємно однозначної відповідності між ними; 3) елементах підсистеми достатньо розвинених правильних умінь з малювання з натури та елементах підсистеми достатньо розвинених правильних умінь з малювання по пам'яті й визначає відсутність чи наявність взаємно однозначної відповідності між ними; 4) підсистемі правильних достатньо розвинених правильних умінь з малювання з натури, підсистемі достатньо розвинених правильних умінь з малювання по пам'яті та тих підсистемах своїх систем «особистість» і «дефект», які, на його думку, допоможуть йому намалювати малюнок на запропоновану тему. Під час другого дрібного етапу розвивальної роботи з образотворчого мистецтва учень почергово, свідомо й осмислено переміщує увагу з одного з названих елементів на інший; почергово приєднуючи до першого елемента всі наступні, школяр зрештою одночасно охоплює увагою всі вище перераховані елементи розвивальної роботи з образотворчого мистецтва та розподіляє між ними свою увагу.

Проаналізуємо вплив формування вмінь з тематичного малювання на структурність, цілісність і точність сприймання інформації школярами. Структурність сприймання. Сприймання доводить до свідомості школяра: 1) відсутність чи наявність взаємно однозначної відповідності та взаємозв'язків між частинами завдання з тематичного малювання та елементами підсистеми недостатньо розвинених правильних умінь з тематичного малювання; 2) відсутність чи наявність взаємно однозначної відповідності та взаємозв'язків між елементами підсистеми недостатньо

розвинених правильних умінь з тематичного малювання й елементами підсистеми достатньо розвинених правильних умінь з малювання з натури; 3) відсутність чи наявність взаємно однозначної відповідності та взаємозв'язків між елементами підсистеми достатньо розвинених правильних умінь з малювання з натури й елементами підсистеми достатньо розвинених правильних умінь з малювання по пам'яті; 4) взаємозв'язки між підсистемою достатньо розвинених правильних умінь з малювання по пам'яті та тими підсистемами своїх систем «особистість» і «дефект», які, на його думку, допоможуть йому намалювати малюнок на запропоновану тему. Цілісність сприймання. 1. Учень мисленнєво добудовує до образів частин завдання з тематичного малювання образи елементів підсистеми недостатньо розвинених правильних умінь з тематичного малювання, внаслідок чого виникає цілісний образ, елементами якого стають вище згадані образи, між якими відсутня чи наявна взаємно однозначна відповідність. 2. Учень мисленнєво добудовує до образів елементів підсистеми недостатньо розвинених правильних умінь з тематичного малювання образи елементів підсистеми достатньо розвинених правильних умінь з малювання з натури, внаслідок чого виникає цілісний образ обох підсистем з відсутністю чи наявністю взаємно однозначної відповідності між ними. 3. Учень мисленнєво добудовує до образів елементів підсистеми достатньо розвинених правильних умінь з малювання з натури образи елементів підсистеми достатньо розвинених правильних умінь з малювання по пам'яті, внаслідок чого виникає цілісний образ обох підсистем з відсутністю чи наявністю взаємно однозначної відповідності між ними. 4. Учень мисленнєво добудовує до образу підсистеми достатньо розвинених правильних умінь з малювання по пам'яті образи елементів підсистеми достатньо розвинених правильних умінь з малювання з натури та образи тих підсистем своїх систем «особистість» і «дефект», які, на його думку, допоможуть йому намалювати малюнок на запропоновану тему. Точність сприймання. Тільки точне сприймання дозволяє школяреві чітко: 1) встановити відсутність чи наявність взаємно однозначної відповідності між частинами завдання з тематичного малювання й елементами підсистеми недостатньо розвинених правильних умінь з тематичного малювання; 2) встановити відсутність чи наявність взаємно однозначної відповідності між елементами підсистеми недостатньо розвинених правильних умінь з тематичного малювання та елементами підсистеми достатньо розвинених правильних умінь з малювання з натури; 3) встановити відсутність чи наявність взаємно однозначної відповідності між елементами підсистеми достатньо розвинених правильних умінь з малювання з натури та елементами підсистеми достатньо розвинених правильних умінь з малювання по пам'яті; 4) виділити взаємозв'язки підсистеми достатньо розвинених правильних умінь з малювання по пам'яті та тих підсистем своїх

систем «особистість» і «дефект», які, на його думку, допоможуть йому намалювати малюнок на запропоновану тему.

Висвітлимо вдосконалення операцій мислення школярів під впливом формування вмінь з тематичного малювання. Під час малювання сюжетної картини учневі необхідно: 1) проаналізувати: а) частини завдання з тематичного малювання, які він не вміє виконувати, відповідні їм елементи підсистеми недостатньо розвинених правильних умінь з тематичного малювання та елементи підсистеми достатньо розвинених правильних умінь з малювання з натури й елементи підсистеми достатньо розвинених правильних умінь з малювання по пам'яті, а також ті підсистеми своїх систем «особистість» і «дефект», які, на його думку, допоможуть йому намалювати малюнок на запропоновану тему; б) взаємозв'язки частин завдання з тематичного малювання, які він не вміє виконувати, з підсистемою недостатньо розвинених правильних умінь з тематичного малювання, підсистемою достатньо розвинених правильних умінь з малювання з натури та підсистемою достатньо розвинених правильних умінь з малювання по пам'яті, а також тими підсистемами своїх систем «особистість» і «дефект», які, на його думку, допоможуть йому намалювати малюнок на запропоновану тему; 2) попарно об'єднати в одне ціле (операція синтезу): а) частини завдання з тематичного малювання та елементи підсистеми недостатньо розвинених правильних умінь з тематичного малювання, порівняти їх та визначити відсутність чи наявність взаємно однозначної відповідності між ними; б) елементи підсистеми недостатньо розвинених правильних умінь з тематичного малювання та елементи підсистеми достатньо розвинених правильних умінь з малювання з натури, порівняти їх та визначити відсутність чи наявність взаємно однозначної відповідності між елементами названих підсистем; в) елементи підсистеми достатньо розвинених правильних умінь з малювання з натури та елементи підсистеми достатньо розвинених правильних умінь з малювання по пам'яті, порівняти їх та визначити відсутність чи наявність взаємно однозначної відповідності між елементами названих підсистем; 3) об'єднати в нове ціле (операція синтезу): підсистему достатньо розвинених правильних умінь з малювання по пам'яті та ті підсистеми своїх систем «особистість» і «дефект», які, на його думку, допоможуть йому намалювати малюнок на запропоновану тему; 4) узагальнити все, що допомагає йому намалювати малюнок на запропоновану тему, за критерієм узагальнення (головна спільна риса) різнорідних біологічних, психологічних та соціальних елементів і підсистем – «здатність допомагати учневі намалювати малюнок на запропоновану тему», а саме: підсистему недостатньо розвинених правильних умінь з тематичного малювання, підсистему достатньо розвинених правильних умінь з малювання з натури, підсистему достатньо розвинених правильних умінь з малювання по пам'яті та ті підсистеми своїх систем «особистість» і «дефект», які, на його думку, допоможуть йому намалювати малюнок на запропоновану тему.

Таким чином, протягом другого дрібного етапу розвивальної роботи з образотворчого мистецтва відбувається вплив процесу виявлення достатньо розвинених підсистем умінь системи «особистість» молодшого школяра на його увагу, сприймання та мислення.

Метою **третього дрібного етапу** розвивальної роботи з образотворчого мистецтва є створення синестезичного образу себе з вищим рівнем розвитку підсистеми правильних умінь з тематичного малювання. Розглянемо вплив процесу досягнення даної мети на концентрацію, стійкість, об'єм, розподіл і переключуваність уваги та структурність, цілісність і точність сприймання. Під час третього дрібного етапу роботи з тематичного малювання учень достатньо довго й інтенсивно зосереджує увагу одночасно створенні синестезичних образів: 1) окремих частин завдання з тематичного малювання; 2) елементів підсистеми недостатньо розвинених правильних умінь з тематичного малювання; 3) тих підсистем своїх систем «особистість» і «дефект», які, на його думку, заважають йому намалювати малюнок на запропоновану тему; 4) себе з низьким рівнем розвитку правильних умінь з тематичного малювання та кольору свого настрою, коли в нього не виходить намалювати малюнок на запропоновану тему; 5) елементів підсистеми достатньо розвинених правильних умінь з малювання з натури; 6) елементів підсистеми достатньо розвинених правильних умінь з малювання по пам'яті; 7) тих підсистем своїх систем «особистість» і «дефект», які, на його думку, допомагають йому намалювати малюнок на запропоновану тему; 8) себе з високим рівнем розвитку правильних умінь з тематичного малювання та кольору свого настрою, коли в нього в уяві вийшло намалювати малюнок на запропоновану тему; 9) процесу використання підсистем достатньо розвинених правильних умінь з малювання з натури та по пам'яті, які допоможуть йому намалювати малюнок на запропоновану тему; 10) власних дій, які допоможуть йому подолати те, що йому заважає намалювати малюнок на запропоновану тему; 11) власних дій, які йому слід виконати, щоб намалювати малюнок на запропоновану тему; 12) процесу використання тих підсистем своїх систем «особистість» і «дефект», які, на його думку, допоможуть йому намалювати малюнок на запропоновану тему; 13) вольових зусиль, спрямованих на якнайкраще виконання малюнку на запропоновану тему; 14) себе з високим рівнем розвитку правильних умінь з тематичного малювання та кольору свого настрою, коли в нього в уяві вийшло намалювати малюнок на запропоновану тему; 15) відчуттів, які в нього виникають, коли він уявив, що в нього вийшло намалювати малюнок на запропоновану тему; 16) настрою, який допоможе йому намалювати малюнок на запропоновану тему, який поки що в нього не виходить. Під час третього дрібного етапу розвивальної роботи з образотворчого мистецтва школяр учиться почергово, свідомо й осмислено переміщувати увагу з одного з названих елементів на інший та створювати цілісні образи, поступово

додаючи до них по одному з перерахованих вище елементів; зрештою учень одночасно охоплює увагою всі вище перераховані елементи розвивальної роботи з образотворчого мистецтва та розподіляє між ними свою увагу.

Школяр сприймає названі об'єкти та процеси й за принципом взаємно однозначної відповідності створює їхні образи у своїй уяві, намагаючись якнайточніше відтворити всі їхні особливості. Учень мисленнєво добудовує до образу окремих частин завдання з тематичного малювання інші перераховані вище образи в зазначеному порядку, створюючи цілісний синестезичний образ. А оскільки школяр сам щойно добудовував до загального образу по одному елементу-образу та приєднував його одразу ж на його місце в межах цілого образу, то структуру складного створеного ним образу він усвідомив досить добре. Сприймання доводить до свідомості школяра структуру (взаємозв'язки між образами всіх елементів) не тільки створених ним окремих синестезичних образів раніше сприйнятих об'єктів і процесів, а й цілісного щойно створеного образу, до якого входять усі названі елементи. Крім того, точність сприймання дозволяє учневі диференціювати встановлені взаємозв'язки між образами всіх елементів.

Операція узагальнення допомагає школяреві попередити значну кількість помилок у роботі за будь-якою новою для нього методикою. Щоби правильно відтворити всі взаємозв'язки між названими вище елементами, учень має всі елементи образу поділити на кілька груп за певними критеріями, які він визначає спочатку за допомогою педагога, а потім самостійно. Критеріями виділення груп елементів цілісного образу виступають властивості уваги та сприймання, операції пам'яті та мислення тощо. Слід пам'ятати, що одні й ті самі елементи можуть бути включеними одночасно в кілька різних груп, що відображає реальну кореляцію елементів цілісного образу себе та своїх дій. Потім учень аналізує готовий синестезичний образ себе та своїх дій з метою перевірки наявності всіх необхідних елементів образу та правильного відтворення їхньої кореляції. Крім того, школяреві необхідно проаналізувати та порівняти образ себе до роботи (старе Я-реальне), під час роботи (нове Я-реальне, яке знаходиться в зоні найближчого розвитку), після роботи (нове Я-реальне, яке знаходиться в зоні актуального розвитку). Учневі також потрібно порівняти статичні (наявні елементи) та динамічні (наявні процеси) частини цілісного образу себе в таких парах: статичні – статичні, динамічні – динамічні, статичні – динамічні.

Таким чином, протягом третього дрібного етапу розвивальної роботи з образотворчого мистецтва відбувається вплив процесу створення молодшим школярем синестезичного образу себе з вищим рівнем розвитку поки що недостатньо розвиненої підсистеми правильних умінь з тематичного малювання на його увагу, сприймання та мислення.

На першому, другому та третьому дрібних етапах розвивальної роботи з образотворчого мистецтва школяреві необхідно абстрагуватися від інших підсистем особистості й дефекту, які не беруть участі в даній роботі (досягненні мети даного етапу), за допомогою розсіювання надлишкових ступенів свободи підсистем, активованих метою діяльності. Активовані (необхідні для досягненні мети даного етапу) підсистеми втрачають частину ступенів свободи, тобто частину можливостей активізації горизонтальних зв'язків з усіма іншими підсистемами систем «особистість» і «дефект», які не потрібні для досягнення конкретного результату діяльності. Так розсіюються надлишкові ступені свободи всіх підсистем, які включаються до складу виниклої дисипативної функціональної структури. Активовані горизонтальні зв'язки між елементами й підсистемами у виниклій дисипативній функціональній структурі та є не втраченими (не розсіяними) ступенями свободи взаємодії всіх активованих підсистем даної дисипативної функціональної структури; вони й конкретизуються на кожному етапі роботи для досягнення визначеного результату діяльності.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Синергетична психолого-педагогічна міжпредметно-внутрішньопредметна дидактична методична система опосередкованого корекційного управління розвитком учнів початкових класів спеціальних шкіл послідовно й паралельно пригнічує самоорганізацію та стимулює саморуйнування психологічної та соціальної підсистем системи «дефект» і пригнічує саморуйнування та стимулює самоорганізацію психологічної та соціальної підсистем системи «особистість», здійснюючи зовнішнє та забезпечуючи внутрішнє управління діяльністю підсистем уваги, сприймання, мислення, умінь з тематичного малювання, розв'язування та складання простих задач і багатьох інших, сприяючи закріпленню нових емерджентних якостей психологічної та соціальної складових систем «особистість» і «дефект». Дану методику можна застосовувати для роботи зі здоровими, слабозорими, слабочуючими учнями початкових класів, з молодшими школярами з легкою розумовою відсталістю, затримкою психічного розвитку, дитячим церебральним паралічем.

У подальшому необхідно дослідити вплив мікроструктури четвертого та п'ятого дрібних етапів методичної системи опосередкованого корекційного управління розвитком учнів початкових класів на їх пізнавальні процеси під час розвивальної роботи з образотворчого мистецтва. Крім того, слід вивчити вплив мікроструктури інших методичних систем синергетичної медико-психолого-педагогічної технології управління вертикальними процесами в системах «особистість» і «дефект» на підсистеми названих систем людей із психофізичними порушеннями.

ЛІТЕРАТУРА

1. Анохин П. К. Очерки по физиологии функциональных систем / П. К. Анохин. – М. : Медицина, 1975. – 448 с.

2. Выготский Л. С. Основные проблемы современной дефектологии / Л. С. Выготский // Психология детей с отклонениями и нарушениями психического развития / сост. и общая ред. В. М. Астапова, Ю. В. Микадзе. – СПб. : Питер, 2002. – 384 с.

3. Выготский Л. С. Основы дефектологии / Л. С. Выготский. – СПб. : Изд-во «Лань», 2003. – 656 с.

4. Макаренко А. С. Педагогические сочинения : в 8-ми т. Т. 3 / Сост. : Л. Ю. Гордин, А. А. Фролов / Антон Макаренко. – М. : Педагогика, 1984. – 512 с.

5. Маклаков А. Г. Общая психология / А. Г. Маклаков. – СПб. : Питер, 2002. – 592 с.

6. Цикин В. А. Синергетика и образование : новые подходы : монография / В. А. Цикин, А. В. Брижатый. – Сумы : СумДПУ, 2005. – 276 с.

РЕЗЮМЕ

Золотарёва Т. В. Влияние микроструктуры методики опосредствованного коррекционного управления развитием младших школьников на их внимание, восприятие и мышление во время развивающей работы по изобразительному искусству.

В статье рассмотрено влияние микроструктуры методической системы опосредствованного коррекционного управления развитием младших школьников на их внимание, восприятие и мышление во время реализации первого, второго и третьего основных мелких этапов развивающей работы по изобразительному искусству. Автором статьи использована синергетическая методология исследования, теория функциональных систем П. К. Анохина, теория Л. С. Выготского о зонах развития и компенсаторных процессах в системе «личность», принцип «завтрашней радости» А. С. Макаренко, гештальтпсихология. Методику можно применять для работы со здоровыми, слабовидящими, слабослышащими учениками начальных классов, с младшими школьниками с лёгкой умственной отсталостью, задержкой психического развития, детским церебральным параличом.

***Ключевые слова**: синергетика, микроструктура методики, изобразительное искусство, развитие, младшие школьники, внимание, восприятие, мышление.*

SUMMARY

Zolotaryova T. The influence of microstructure of the method of mediate correctional management of development of junior schoolchildren on their attention, perception and thinking during developing work on pictorial art.

The influence of microstructure of the method of mediate correctional management of development of junior schoolchildren on their attention, perception and thinking during realization of the first, second and third basic small stages of developing work on the pictorial art is considered in the article. As a result of realization of the first small stage of developing work on the pictorial art a pupil reveals a subsystem insufficiently well developed correct skills of the thematic drawing. In the issue of realization of the second small stage the pupil reveals a subsystem of highly developed correct skills of the drawing from nature and subsystem of highly developed correct skills of the drawing from memory, which are used during the thematic drawing. In consequence of realization of the third small stage of developing work on the pictorial art the pupil creates synesthetic image of himself with the higher level of development of subsystem of correct skills of the thematic drawing.

The sinergetical methodological system of mediate correctional management of development of junior schoolchildren oppresses self-organization and stimulates self-destroy of psychological and social subsystems of the system «defect» and oppresses self-destroy and stimulates self-organization of psychological and social subsystems of the system «personality», realizing external management of activity of subsystems of attention, perception, thinking, skills of the thematic drawing, decision of simple tasks and drafting of

simple tasks, and securing internal management of them, assisting in strengthening of new emergent's qualities of psychological and social component of systems «personality» and «defect». The author of the article applies sinergistical methodology of research, theory of the functional systems of P. C. Anokhin, theory of L. S. Vygotskiy about the areas of development and compensational processes in the system «personality», principle of «tomorrow gladness» of A. S. Makarenko, gestalt psychology. Healthy pupils, pupils with bad eyesight and dull hearing, pupils with easy mental defectiveness and delay of psychical development, pupils with child's cerebral paralysis can use this method. In future it is necessary to investigate the influence of microstructure of other methodological systems of the sinergetical technology of management of vertical processes in systems «personality» and «defect» on the subsystems of these systems of people with psychophysical disorders.

***Key words**: synergetics, microstructure of method, pictorial art, development, junior schoolchildren, attention, perception, thought.*

УДК 376.36:616

Т. М. Осадча
Національний педагогічний університет
імені М. П. Драгоманова

ОСНОВНІ ПІДХОДИ ДО ПСИХОКОРЕКЦІЇ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМ ГОЛОСОВОЇ ФУНКЦІЇ

У статті розглянуті основні підходи до психотерапевтичної корекції емоційно-вольових порушень, що можливо застосовувати в дітей дошкільного віку з порушенням голосової функції органічного генезу. На основі аналізу наукової літератури та власних експериментальних досліджень з окресленої теми було визначено емоційно-вольові порушення, що спостерігаються в дітей з органічними захворюваннями гортані та зазначено психологічні особливості дітей дошкільного віку. Запропоновано психологічну допомогу дитині на всіх етапах перебігу захворювання та основні методи психотерапії, що можуть бути дієвими в лікувальних закладах та за їх межами.

***Ключові слова**: емоційно-вольові порушення, ігротерапія, казкотерапія, музикотерапія, голосові порушення, дошкільний вік.*

Постановка проблеми. Органічні захворювання гортані такі як: ювенільний папіломатоз гортані, фіброми голосових складок, гемангіоми гортані, хронічні рубцеві стенози гортані та інші призводять до розладів голосоутворення. Сучасний розвиток медицини, медичних технологій і високий рівень кваліфікаційної підготовки лікарів дозволяє своєчасно діагностувати в дітей різних вікових груп, у тому числі дошкільників, органічні зміни в гортані, які є причиною порушення голосоутворення. Довготривалі порушення голосової функції, часті перебування в лікувальних закладах та оперативні втручання, соматична ослабленність дитини можуть у подальшому стати причиною психологічних порушень у дітей.

Аналіз актуальних досліджень. Дані, отримані у процесі обстеження дітей Д. А. Клес, показали, що у 50 % спостерігались органічні зміни в гортані, а Е. О. Вязьменов та співавт. у 43,6 % дітей діагностували органічні дисфонії [1; 5]. Аналізуючи наукову роботу Д. А. Клес, отримавши дані

психологічної служби спеціалізованої лікарні «ОХМАТДИТ» та власних обстежень дітей з органічною патологією гортані ми можемо стверджувати, що в більшості дітей спостерігаються різні психологічні порушення, в основному порушення з боку емоційно-вольової сфери [5].

Велика поширеність органічних захворювань голосомовного апарату в дітей потребує надання висококваліфікованої комплексної корекційної допомоги дітям на всіх етапах перебігу захворювання з метою відновлення голосової функції. Проте, несвоєчасна кореційна допомога в дитячому віці щодо відновлення голосу може призвести до того, що дитина залишиться інвалідом на все життя та вибір голосомовних професій у подальшому буде для неї неможливим.

Мета статті – визначити основні підходи до психокорекції дітей дошкільного віку з порушенням голосової функції з метою подолання виявлених емоційно-вольових порушень.

Методи дослідження. Використовували бібліографічний, біографічний методи, метод спостереження, проективні методики, які можливо використовувати в дітей дошкільного віку з метою виявлення психологічних порушень. Аналізуючи отримані результати досліджень вбачали за необхідне вивчити методи й методики, що можна використовувати для психокорекції дітей дошкільного віку, які мають емоційно-вольові порушення.

Виклад основного матеріалу. Комплексний підхід до розробки корекційної програми передбачає інноваційні заходи в роботі з дітьми, які мають порушення голосу. Корекційні програми для даної категорії дітей складаються з урахуванням психологічних особливостей дітей дошкільного віку.

Дошкільний вік характеризується не тільки незрілістю функціонування всіх органів і систем, у тому числі артикуляційної та дихальної, а й особливостями психологічного розвитку.

Основним провідним видом дитячої діяльності дошкільного віку є гра, яка всебічно впливає на психічний розвиток дитини. Під час гри діти опановують нові навички, уміння, знання, ознайомлюються з навколишнім середовищем, оволодівають комунікативним умінням, соціалізуються. Гра сприяє розвиткові емоційно-вольової сфери, пам’яті, мислення, уваги, уяви, мовлення. Поступовий перехід від предметно-ігрових дій до сюжетно-рольових створює основу для виникнення функції заміщення, що є необхідною умовою для подальшого розвитку розумової та мовленнєвої діяльності дошкільника [2; 6].

Розвиток мовлення в дошкільному віці характеризується розширенням словникового запасу, діти будують речення, невеликі оповідання, казки за законом граматики; володіють темпом та силою голосу, дикцією та виразністю. У розвитку емоційно-вольової сфери прослідковується позитивне ставлення до однолітків, бажання допомогти

дорослим, розвиваються моральні почуття, які стають більш стійкішими. Дошкільники здатні до переживань за ближніми, родичами, співчувають їм, з'являються бажання їм допомогти. Прояв естетичних почуттів, а саме емоційний відгук дитини, прослідковується після перегляду вистав, прослуховування літературних творів, музики.

Необхідно звернути увагу, що саме в дошкільному віці відбувається формування особистості дитини, оскільки в них обмежений соціальний досвід. Незавершенність формування морально-ціннісної сфери, анатомо-фізіологічні особливості центральної нервової системи призводять до того, що дитячий організм дуже чутливий до негативних факторів навколишнього середовища. Більшість авторів стверджують, що формування особистості залежить від позитивного впливу «навколишнього середовища», а саме: позитивна оцінка самого себе, повага до себе, повага з боку своїх однолітків і дорослих, позитивний настрій у мікросоціумі (сім'ї). Що стосується нашого дослідження, то у якості «навколишнього середовища» на першому місці виступає лікувальний заклад, у якому більшу частину свого часу проводять діти з органічними захворюваннями гортані. Слід відмітити, що негативна дія будь-яких чинників (екзогенних, ендогенних, психогенних, соматогенних) на дитячий організм у дошкільному віці може вплинути на затримку психічного розвитку дитини. Розглядаючи як єдине ціле діяльність і особистість дитини дошкільного віку, зауважимо, що існуючі зв'язки між діяльністю та особистістю нестійкі, легко травмуються, а особливо якщо дитина часто хворіє та знаходиться в лікувальному закладі й довготривало відірвана від сім'ї. Це може призвести до слабкості процесів збудження та гальмування, швидкої виснажливості організму.

Особливу увагу необхідно приділяти дітям під час кризового періоду, коли дія негативних чинників зовнішнього середовища може відображатися на подальшому психо-емоційному та фізичному розвиткові дитини. Дошкільний вік теж є кризовим у три та сім років, саме в цьому періоді дитина відчуває сильний психологічний тиск, який у подальшому може вплинути на формування особистості, адже саме цей період характеризується становленням особистості, власного Я. Дитині здається, що вона головна в суспільстві й усе обертається навколо неї, усі її забаганки повинні виконуватися дорослими, вона намагається самореалізуватися, і невірна реакція з боку батьків саме в цей віковий період може призвести до того, що здібності дитини можуть бути придушені, дитина не буде досягати своєї мети, не буде відповідальною, втратить здатність стати лідером, не проявить свої творчі здібності.

Проведений констатувальний етап дослідження дозволяє стверджувати, що в дітей з органічними захворюваннями гортані спостерігаються порушення емоційно-вольової сфери. Тяжкість захворювання, його довготривалість, часте перебування в лікувальних закладах, часті оперативні втручання, відірваність від сім'ї є чинниками, які

сприяють розвитку психо-емоційних порушень. Такі діти неврівноважені, плаксиві, з підвищеною збудливістю, роздратовані, у них спостерігаються лабільність психіки, страхи, тривожність, відчуття незахищеності. Уже під час першого знайомства з дитиною (під час госпіталізації) ми спостерігали в дітей страх, неспокій, істерикоформні реакції.

Довготривалі порушення голосу – це психотравмуюча ситуація для людини, яка може призвести не лише до емоційно-вольових порушень, а й до неврозоподібних розладів. Деякі діти з органічною патологією гортані постійно звертають увагу на свій змінений голос, вони соромляться його, а власне дисфонія взагалі характеризується не тільки швидкою втомою голосу, а й загальною слабкістю, лабільністю психіки, тривогою, зниженим настроєм, безсонням тощо.

Отже, враховуючи вищевикладене, перед нами постало завдання в пошуках основних підходів попередження виникнення емоційно-вольових порушень і зазначених станів, а за їх наявності методом психологічної корекції звести їх до мінімуму чи взагалі нівелювати.

Проведене спостереження, практичний досвід та аналіз наукових джерел показав, що дошкільники по-різному ставляться до своєї хвороби, до тривалості перебування в лікувальних закладах, медичного персоналу, вибірково в них спостерігаються порушення емоційно-вольової сфери. Для подолання всіх існуючих проблем провідна роль у цьому процесі належить педагогам, психологам, медичному персоналу. Лише командна робота спеціалістів допоможе дитині справитись з існуючою проблемою.

Педагоги, психологи, медичні працівники повинні визначити можливі шляхи подолання проблем, що заважають дитині відчувати себе захищеною, життєрадісною, але провідна роль у вирішенні цих питань належить психологові. Педагог разом із батьками виступає в ролі помічника, який створює всі умови для позитивної ситуації навколо дитини та робить усе необхідне для забезпечення задоволення її потреб, що є базою для швидкої, позитивної та ранньої реабілітації. Такі умови повинен створювати не лише педагог, а й психолог, медичний працівник і батьки дитини. Для забезпечення вищеозначених потреб необхідно створювати всі умови для їх реалізації не тільки в стінах лікарні, де перебуває дитина, а й поза її межами.

Сучасні підходи до організації та забезпечення корекційної допомоги дітям із порушенням голосу органічного ґенезу та проведені власні спостереження й обстеження даної категорії дітей дозволяють стверджувати про необхідність психологічної допомоги у структурі комплексного супроводу (медичного, психологічного, фонопедичного) на всіх етапах перебігу захворювання, починаючи від моменту госпіталізації до повного одужання пацієнта.

Таким чином, організацію психологічної допомоги необхідно спрямовувати на:

- психологічну допомогу дитині на момент поступлення її до лікувального закладу;
- психологічну допомогу дитині від моменту поступлення в отоларингологічне відділення до оперативного втручання;
- своєчасне виявлення та можливі шляхи корекції емоційно-вольових порушень у дітей з органічними захворюваннями гортані;
- оптимальний підбір індивідуальної корекційної програми дітям із виявленими емоційно-вольовими порушеннями.

Отже, психологічна допомога займає вагоме місце на всіх етапах перебігу захворювання дитини з метою попередження виникнення емоційно-вольових порушень.

Аналіз психологічної літератури підвів нас до того, що на сьогоднішній день існує багато підходів для надання психологічної допомоги дітям дошкільного віку та велика кількість медодик, які використовуються для психологічної корекції дітей. Ураховуючи дошкільний вік дитини, довготривалість перебування її в лікувальних закладах, часті оперативні втручання, астенізацію організму, ми дійшли висновку, що ці методики повинні бути легкими у використанні та недовготривалими. На нашу думку, серед вивчених нами психотерапевтичних методик, більш доцільними для дітей дошкільного віку буде арт-терапія, спрямована на попередження та подолання емоційно-вольових порушень у даної категорії дітей.

Арт-терапія – це вид психотерапії та психологічної корекції, в основі якої є мистецтво та його позитивна дія на психоемоційний стан пацієнта, з іншого боку арт-терапія – це використання засобів мистецтв для передачі відчуття та інших проявів психіки людини з метою змін структури його світосприймання. Терапія мистецтвом у сучасному світі дуже широко використовується не тільки в лікарнях, психіатричних клініках, а й в інших умовах, як додаток до інших видів групової терапії.

Виділяють такі види арт-терапії: ізотерапія (малюнкова терапія), казкотерапія, музикотерапія, драматерапія, танцювальна терапія, лялькотерапія, скульптуротерапія.

Умовно психологічну допомогу дітям дошкільного віку з порушеннями голосу органічного ґенезу можливо поділити на три етапи (доопераційний, післяопераційний, відновлюючий) і на кожному з етапів визначити основні підходи до психокорекції дітей. Слід зауважити, що не повинно існувати чіткої межі між цими етапами, вони плавно переходять один в один, а за необхідності можливе повернення до попереднього етапу, адже діти могли поступати на лікування у стаціонарне відділення по декілька разів на рік.

На першому етапі психологічної допомоги (на момент госпіталізації та діагностики пацієнта) повинні бути визначені основні методи психотерапії,

завдяки яким у дитини сформується спокійна реакція на госпіталізацію та медичні маніпуляції, що будуть їй застосовувати в лікарні, а також з'явиться в дитини бажання відновити голос. Це може бути досягнуто шляхом бесіди з дитиною. Не лише медики, педагоги на першому етапі розповідають про причини порушення голосу в дитини, а й психологи. Науковці наголошують, що на першому місці психотерапевтичної корекції стоїть питання роз'яснення дитині про її хворобу й необхідність у госпіталізації та підготовці її до медичних маніпуляцій. Для цього повинна використовуватися спеціальна медична література, відеофільми, а також перед госпіталізацією можна познайомити дитину з лікувальним закладом і медичною апаратурою, яка буде застосовуватися для обстеження хворої дитини. Слід відмітити, що навіть доросла людина вперше побачивши лор інструментарій, апаратуру для дослідження гортані та інше, буде відчувати занепокоєння, страх, тремор у кінцівках, серцебиття, підвищену пітливість та інші симптоми астено-вегетативного синдрому.

Застосування бесіди з дитиною повинно сформувати в неї бажання виправити свій голос, упевненість у безболісності маніпуляцій. Для цього необхідно показувати та розповідати дітям про апаратуру, за допомогою якої буде проводитись їй обстеження (апарат для ультразвукового дослідження (УЗД), ендоскопи, імпедансометри, аудіометри та ін). Безпосередньо перед оперативним втручанням, у неопераційні дні, ознайомити дитину з апаратом для штучного дихання, монітором для контролю частоти серцевих скорочень, артеріального тиску. Разом з анастезіологом, шляхом бесіди з дитиною, впевнити її, що крізь маску, яку будуть приставляти до лиця, дитина буде відчувати запах цукерок і жувальних гумок, а монітор – це телевізор, де під час сну дитина буде дивитися мультфільми. Ми передбачаємо, що бесіда з дитиною допоможе їй спокійно заходити в операційну, не будуть відмічатися неспокій, істерикоформні реакції, а при повторному поступленні до отоларингологічного відділення дитина вже буде знати, що в операційній не зроблять їй нічого поганого. Тому, важливо не тільки створити позитивний мікроклімат у лікарні, а й забезпечити позитивне емоційне самопочуття дитини.

Якщо дозволятиме загальний стан дитини, строки перед оперативним втручанням і дозвіл лікаря, ми можемо застосовувати ігротерапію, музикотерапію, казкотерапію, оскільки вони легкі у використанні й підходять для дітей дошкільного віку. Це, на нашу думку, буде сприяти зниженню патологічних проявів у дітей.

Слід підкреслити, що як і кожна корекція, арт-терапія повинна мати свою структуру: початок, основну частину та завершення.

На другому етапі (післяопераційний період) психологічну допомогу можливо проводити після зменшення проявів астенізаціїї дитячого організму. Психокорекцію необхідно починати з бесіди з дитиною, пояснювати необхідність відновлення голосової функції. При цьому демонструвати рисунки з анатомією гортані, розповідати як голосові складки коливаються

під час мовлення та робота яких анатомічних утворень залучається до процесу голосоутворення. По можливості, показувати дані відеоларингоскопії здорової гортані дитини, де чітко видно рухи голосових складок, що може представляти особливий інтерес у дітей дошкільного віку.

Термін психотерапевтичних занять для кожного пацієнта необхідно визначати індивідуально, залежно від того, на скільки швидко діти будуть піддаватися корекції. Так, за тривалістю арт-терапевтичні заняття бувають короткотерміновими (до 12 занять); середньотерміновими (до 1 року), довготерміновими (декілька років). Психотерапевтична робота може бути індивідуальною або груповою. Ми передбачали використовувати індивідуальні психотерапевтичні заняття, тому що наші дослідження показали, що є діти замкнені, у контакт вступають неохоче й навпаки – збудливі, агресивні. Тому залежно від психоемоційних особливостей дитини психолог розробляв індивідуальні програми корекції. Загалом арт-терпевтичні заняття не повинні тривати більше трьох годин на день.

На третьому етапі (відновлюючому) психологічної допомоги можливо активно використовувати такі методи психотерапії: ігротерапію, музикотерапію та казкотерапію.

Ураховуючи дошкільний вік, де провідною діяльністю є гра, використання якої перед призначеним лікуванням і маніпуляціями застосовувати буде доцільним, тому що це зменшить відчуття страху та тривожності в дитини. Ігротерапія, як метод психологічної корекції, допомагає дитині контролювати свою поведінку, емоційний стан, покращувати самопочуття. Якщо буде дозволяти фонопед, психолог у свої ігри може включати елементи фонопедичних вправ на розвиток функції зовнішнього дихання, мовленнєвого та фонаційного дихання. Прикладом слугує казка «Лікар Ай-болить», де лікарем може бути психолог, а діти – хворими звірятами. Лікар, приставляючи фонендоскоп до грудної клітки дитини, проситиме дихати з різною частотою та глибиною, не піднімаючи при цьому верхній плечовий пояс. Ця гра допоможе знімати психоемоційне напруження в дитини, розвивати та формувати правильний тип дихання.

Одним із загальнодоступних методів психотерапії є казкотерапія, якій надається особлива увага, і вона є для дітей дошкільного віку одним із засобів формування творчої уяви та словесної творчості.

Багато науковців вбачали казку як один із методів психотерапії в дітей, про це у своїх дослідженнях наголошували С. А. Черняєва, А. Ю. Капська, Т. Л. Мирончик та відмічали, що казкотерапія вирішує проблеми страхів, тривожності, агресивності, боязні та ін. У самій терапевтичній казці є прихована проблема, вирішення якої залежить від самої людини. Систематичне використання казок формує та розвиває в дошкільників пам’ять, уяву, інтереси, почуття, активне ставлення до життя, почуття любові до природи, що є теж необхідним для досліджуваних нами дітей [4; 7].

Включення до психологічної допомоги занять із казкотерапії мали на меті:

- ознайомити дитину з відомими народними й авторськими казками, надаючи перевагу казкам, у яких відображаються зміни характеристик голосу казкового героя та їх вплив на самопочуття героя;
- формувати вміння в дитини боротися зі страхом, тривожністю, агресивністю, замкненістю;
- розвивати потребу в необхідності покращити чи відновити основні характеристики голосу.

Для того, щоб діти поступово й безперервно оволодівали навчально-методичним матеріалом, психологу необхідно створювати ситуацію «входу, супроводу та виходу» з казки, яка повторюватиметься під час проведення занять.

Можливо використовувати читання казки вголос психологом чи батьками, а також слухання казки з аудіоносіїв, які мають музичний супровід і читаються професійним диктором. Дитина, яка має порушення голосу, звертає увагу на дзвінкий, чистий, мелодичний голос казкаря. Після прослуханої казки необхідно надавати можливість дитині виділяти й розповідати про основну проблему в казці. Якщо дитина буде відчувати труднощі в переказі казки, експериментатор може задавати додаткові запитання для полегшення переказу казки. Дітям із відсутністю голосу пропонують використовувати картки з героями, набір іграшок-фігурок казкових персонажів, якими вони будуть користуватися для інсценування казкових сюжетів.

Для занять психолог чи педагог заздалегідь готує дидактичний матеріал для казки, яку на даний момент будуть вивчати діти.

Як уже відмічалося, для оптимізації корекційної роботи підбираються психологом казки, де герої змінюють свій голос. Прикладом слугує казка «Івасик- телесик» – дитині намагаються пояснити, що коли в Баби-Яги був голос сиплий, грубий, а вона його хотіла змінити на ніжний і голосний, то звернулася до коваля, який їй допоміг змінити голос, але для цього необхідно було її бажання, терпіння, відсутність страху «кувати свій голос». У казці «Коза та семеро козенят» Вовк для досягнення своєї мети й результатів також мав бажання змінити свій голос. Для дітей-канюлярів, у яких спостерігається афонія показовою є казка «Русалочка». Завдяки цій казці психолог може донести до дитини, що відсутність голосу не дає можливості людині висловити свої почуття, розповісти про щось цікаве, вона не може гарно розповідати вірші та співати, тому Русалочка довгий час страждала від того, що не мала голосу.

Отже, казкотерапія допомагає впевнити дитину в необхідності щоденних занять і тренувань та важливості наявності голосу. Під час казкотерапії діти можуть імітувати звуки казкових героїв, при цьому стимулюючи артикуляційний апарат і вокальні зв’язки. Тому метод

казкотерапії, на нашу думку, є дієвим, оскільки, крім роботи над психоемоційним станом дитини можливо паралельно стимулювати органи, які відповідають за процес голосоутворення.

Паралельно також можна застосовувати музикотерапію – це метод психотерапії, заснований на емоційному сприйманні музики. Активно використовується музикальна терапія при невротичних розладах, психосоматичних порушеннях, функціонально-вегетативних захворюваннях, органічних захворюваннях [3, 90].

Слід зазначити, що залежно від мелодії, її ритму, музика може впливати на організм людини по-різному – від відчуття внутрішньої гармонії до агресивної поведінки. Психолог підбирає для дітей музику, яка б сприяла загальному розслабленню організму, заспокоювала, знімала емоційну напругу, відчуття тривоги та невпевненості, роздратованості, нервового збудження, що досягається шляхом прослуховування співу пташок, шелесту листя, звуків дельфінів тощо.

Кімнати для занять повинні бути добре провітреними, затишними, діти можуть сидіти у кріслах або навіть лежати на ковриках із заплющеними очима.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, проаналізувавши основні підходи щодо психокорекції дітей дошкільного віку з порушенням голосу органічного ґенезу, ми дійшли висновку, що психологічна допомога не може бути самостійною у використанні для даної категорії дітей, оскільки дошкільний вік характеризується швидкою виснаженністю, нестійкістю уваги. Тому заняття мають бути недовготривалі і, по можливості, змінювати один вид діяльності на інший. Ураховуючи те, що в нашої категорії досліджуваних дітей наявні порушення голосоутворення, астеновегетативні прояви, соматична ослабленість організму, ми пропонуємо використовувати психокорекцію у комплексі з медичним та фонопедичним супроводом, але заняття повинні бути недовготривалими та легкими у використанні.

Так, перед казкотерапією можливо застосовувати музикотерапію, щоб дитина розслабилась, налаштувалася на прослуховування казки. У свою чергу в кінці казкотерапії можливо підключити ігротерапію з основними героями казки, включаючи елементи фонопедичних занять (діти імітують звуки героїв казок), якщо це дозволяють медичні працівники, то фонопед підключається до роботи.

Таким чином, комплексна корекційна робота фахівців з дитиною, яка має порушення голосової функції органічного ґенезу, передбачає з одного боку покращення її емоційно-вольового стану, а з іншого – відновлення та покращення основних характеристик голосу.

Перевірити позитивність і дієвість запропонованої нами методики корекції для дітей дошкільного віку з порушеннями голосу органічного генезу необхідно експерементально, над чим ми і продовжуємо нашу роботу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вязьменов Е. О. Эндоскопическая диагностика нарушений голоса у детей грудного и раннего возраста / Е. О. Вязьменов, О. Ю. Радзиг, С. Ю. Водолазов // Вестник отоларингологии. – 2011. – № 6. – С. 50–53.

2. Гладченко І. В. Комплекс програмно-методичного забезпечення «Зміст корекційно-спрямованого навчання і виховання розумово-відсталих дітей у спеціальних дошкільних закладах» (програма з ігровою діяльністю, методичні рекомендації, дидактичний матеріал) / І. В. Гладченко. – К., 2013. – 112 с.

3. Декер-Фойгт Г.-Г. Введение в музыкотерапию / Г.-Г. Декер-Фойгт. – СПб. : Питер, 2003. – 208 с.

4. Капская А. Ю. Подарки фей. Развивающая сказкотерапия для дошкольников / А. Ю. Капская, Т. Л. Мирончик. – Спб. : Речь ; М. : Сфера, 2008. – 96 с.

5. Клесс Д. А. Реабилитация детей и подростков с нарушениями голоса : автореф. дис. … канд. пед. наук / Д. А. Клесс. – М., 2003. – 24 с.

6. Кузава І. Б. Теоретичні та методичні засади інклюзивної освіти дошкільників, які потребують психофізичного розвитку : дис. ... докт. пед. наук / І. Б. Кузава. – Київ, 2014. – 505 с.

7. Черняєва С. А. Психотерапевтические сказки и игры / С. А.Черняева. – Спб. : Речь, 2007. – 164 с.

РЕЗЮМЕ

Осадчая Т. Н. Основные подходы к психокоррекции детей дошкольного возраста с нарушением голосовой функции.

В статье рассмотрены основные подходы к психотерапевтической коррекции эмоционально-волевых нарушений, которые возможно использовать у детей дошкольного возраста с нарушением голосовой функции органического генеза. На основе анализа научной литературы и собственных экспериментальных исследований по данной теме были определены основные эммоционально-волевые нарушения, которые встречаются у детей с органическими заболеваниями гортани, а также описаны психологические особенности детей дошкольного возраста. Предложена психологическая помощь детям на всех этапах развития заболевания и основные методы психотерапии, которые будут действенны в лечебных учреждениях и за их пределами.

***Ключевые слова**: эммоционально-волевые нарушения, сказкотерапия, игратерапия, музыкотерапия, голосовые нарушения, дошкольный возраст.*

SUMMARY

Osadcha T. Basic approaches to psychocorrection of preschool children with impaired vocal function.

The article describes the main approaches to psychotherapeutic correction of the identified emotional-volitional disorders and also the possibility of using them in preschool children with vocal function disoders of organic origin. Based on the analysis of research literature and our own experimental studies on the subject, the children were identified as having emotional-volitional disorders such as fear, anxiety, and the exessive need for protection. The article also draws attention to the psychological characteristics of preschool children and describes the periods of crisis at the age of three and seven.

It was marked that the basic type of activity for preschool children is game. During play children develop their emotional-volitional sphere, memory, thinking, attention and speech. Psychological counseling was suggested to children at all stages of the disease. The psychological help is to be divided into several stages: the first stage (pre-surgical), the second stage (post-surgical), and the third stage (rehabilitation). Each stage should have its

own structure: beginning, main part and conclusion. The basic techniques of psychotherapy were described (fairy-tale therapy, music therapy, game therapy), which will be effective both in hospitals and outside of health-care facilities.

Psychotherapy sessions may be conducted both in groups and individually. Psychotherapy sessions for each patient should be selected individually, because our researches have shown that there are two categories (groups) of children. First group – closed, whining, that come into contact reluctantly. Second group, on the contrary, excited, aggressive with a tendency to hysterical reactions. The total time of psychotherapeutic practice should not exceed more than 3 hours a day. You also need to consider the general condition of the child. The duration of psychotherapy sessions can be short-term (up to 12 sessions), medium-term (up to 1 year), long term (several years).

It is emphasized that modern approaches to organizing and providing correctional help to children, namely overcoming of emotional-volitional disorders, is only possible on condition of cooperation among the following specialists: physicians, psychologists and phonopedists. Thus psychological help for children with organic vocal disorders will bring positive results only within the structure of cooperative assistance to the child from the moment of contracting the desease until full recovery.

***Key words**: emotional-volitional disorders, preschool age, vocal disorders, fairy-tale therapy, music therapy, game therapy.*

РОЗДІЛ ІІ. ПРОБЛЕМИ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

УДК 37.046.16:004.738.5.009.11(4)

В. І. Білокопитов
Сумський національний аграрний університет

ФОРУМИ ІЗ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЯК УНІКАЛЬНА ПЛАТФОРМА ДЛЯ СПІВПРАЦІ НА ЄВРОПЕЙСЬКОМУ РІВНІ

У статті наголошено на складності та багатовимірності процесу забезпечення якості вищої освіти; виокремлено характеристики процесу забезпечення якості; *визначено передумови створення Європейської асоціації університетів; висвітлено основні напрями діяльності асоціації; встановлено основні причини створення форумів із забезпечення якості вищої освіти; окреслено цілі всіх форумів із забезпечення якості та їх пріоритетні питання й завдання; доведено важливість створення форумів для сприяння процесу забезпечення якості вищої освіти на європейському освітньому просторі; показано розвиток процесу забезпечення якості на Європейському просторі вищої освіти.*

Ключові слова: *Європейська асоціація університетів, вищі навчальні заклади, забезпечення якості вищої освіти, форум із забезпечення якості вищої освіти, Європейські стандарти та рекомендації щодо забезпечення якості освіти, Європейський простір вищої освіти, Болонський процес, внутрішнє забезпечення якості, зовнішнє забезпечення якості.*

Постановка проблеми. У сучасній теорії освіти часто застосовується термін «quality assurance», який можна перекласти як забезпечення якості або впевненість у якості. Процес забезпечення якості є складним і багатоаспектним, що охоплює, крім етапу планування, етапи пошуку та прийняття рішень щодо вдосконалення та етап їх упровадження. Найважливішими характеристиками процесу забезпечення якості є циклічність і спрямованість на вдосконалення. У зарубіжній науковій літературі термін «quality assurance» перекладається також як «гарантія якості», що охоплює всі види скоординованої діяльності, спрямовані на виконання вимог до якості.

У контексті нашого дослідження «quality assurance» вжито у значенні «забезпечення якості».

Незважаючи на величезну кількість досліджень і поглядів щодо цього складного феномену, очевидним залишається факт, що забезпечення якості вищої освіти ще не до кінця вивчений процес, він знаходиться в постійному розвиткові. Але з упевненістю можна стверджувати, що процес, який перетинає кордони й не підпорядковується національним урядам, має велике майбутнє.

Аналіз актуальних досліджень. У ході дослідження проаналізовано матеріали щорічних форумів із забезпечення якості вищої освіти, організатором яких виступає Європейська асоціація університетів *(European University Association)*, а співорганізаторами є партнери Асоціації

по робочій групі Є – 4: Європейська асоціація забезпечення якості вищої освіти (European Network for Quality Assurance in Higher Education), Європейський студентський союз *(European Students' Union)* та Європейська асоціація вищих навчальних закладів *(European Association of Institutions in Higher Education)*.

Мета статті полягає в аналізі матеріалів форумів із забезпечення якості, які проводить Європейська асоціація університетів у співпраці з постійними партнерами по групі Є – 4 (Європейська асоціація забезпечення якості вищої освіти, Європейський студентський союз, Європейська асоціація університетів та Європейська асоціація вищих навчальних закладів) з метою об'єднання спільних зусиль у сприянні процесу забезпечення якості на Європейському просторі вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Європейська асоціація університетів (далі – ЄАУ) – European University Association (EUA)[1] є найбільшою європейською університетською асоціацією, що об'єднує понад 800 вищих навчальних закладів у 46 країнах Європи. Сучасна Асоціація є результатом злиття Асоціації європейських університетів та Конфедерації ректорських конференцій Європейського Союзу, що відбулось у м. Саламанка (Іспанія) 31 березня 2001 року. Членами Асоціації є європейські університети, національні асоціації ректорів та інші організації, що функціонують у сфері вищої освіти та науки.

ЄАУ представляє та підтримує інтереси вищих навчальних закладів, є унікальним форумом для співпраці, що надає можливість слідкувати за останніми тенденціями в розвитку вищої освіти та науки. Асоціація відіграє вагому роль у формуванні майбутнього європейської вищої освіти та науки, що є результатом виняткового інформаційного забезпечення й різноманітності своїх членів.

Оскільки ЄАУ є центром поширення прогресивного досвіду в галузі вищої освіти, вона підтримує університети та допомагає їм у розробці власної політики для того, щоб вищі навчальні заклади могли відповідати зростаючому рівню вимог сучасного студентства; пропаганді реформаційних стратегій для прийняття рішень на різних рівнях; зміцненні керівництва, лідерства й управління установами в умовах лібералізації освітніх систем; розвитку партнерських відносин у галузі вищої освіти та наукових досліджень між Європою та іншими регіонами світу; зміцненні позиції європейських університетів у глобальному контексті [3].

[1] Більше 300 європейських вищих навчальних закладів та їхніх основних представницьких організацій зібрались у Саламанці 29–30 березня 2001 року. Їхньою метою стала підготовка Празької зустрічі міністрів вищої освіти країн-учасниць Болонського процесу. Вони погодилися щодо цілей, принципів і пріоритетів. Європейські ВНЗ підтвердили свою підтримку принципів Болонської декларації та свої зобов'язання щодо створення до кінця десятиліття ЄПВО. Вони вбачають в організації в Саламанці Асоціації європейських університетів як символічне, так і практичне значення для ефективнішого донесення свого голосу урядам і суспільству щодо формування свого майбутнього на ЄПВО.

Європейська асоціація із забезпечення якості вищої освіти почала свою діяльність з дискусійного форуму кількох агенцій-ентузіастів із забезпечення якості, а на час підписання Болонської декларації перетворилася на детально структуровану асоціацію з широким членством країн-учасниць Болонського процесу

За статутом мета ЄСС визначається як відстоювання освітніх, соціальних, економічних і культурних інтересів студентів на європейському рівні. Основними напрямами діяльності організації визначено: забезпечення освітніх, соціальних, економічних, політичних і культурних інтересів студентів; надання студентам із різними політичними й релігійними поглядами, етнічним чи культурним походженням, соціальним статусом рівного доступу до вищої освіти; заохочення європейської та світової співпраці й сприяння обміну інформацією між студентами та студентськими організаціями; забезпечення співпраці з іншими організаціями, діяльність яких стосується освіти та студентського життя; підтримка й надання допомоги європейським національним студентським союзам у їх діяльності щодо захисту студентських інтересів [2, 1].

Європейська асоціація вищих навчальних закладів почала свою діяльність у 1990 році як неурядова міжнародна організація. Членами Асоціації виступили національні та професійні асоціації коледжів, політехнічних інститутів та окремі організації. У більшості випадків Асоціація представлена національними асоціаціями університетів (коледжів), університетами прикладних наук, окремими вищими навчальними закладами або іншими професійними асоціаціями, які діють у галузі вищої освіти[2].

З 2001 року Європейська асоціація вищих навчальних закладів виступає консультативним органом групи супроводу Болонського процесу. У галузі забезпечення якості Асоціація співпрацює з Європейською асоціацією із забезпечення якості вищої освіти, з національними студентськими союзами та Європейською асоціацією університетів.

Гарним стимулом для розвитку процесу забезпечення якості вищої освіти (далі – ЗЯВО) стали щорічні форуми, які ЄАУ почала проводити з 2006 року.

Темою Першого форуму[3] було обрано «Впровадження культури якості у вищій освіті» *(Embedding Quality Culture in Higher Education).* Форум зібрав велику кількість представників вищої освіти із сорока п’яти країн Європи: ректорів, проректорів, посадових осіб, які відповідають за якість у ВНЗ, студентів, представників агенцій із ЗЯВО та акредитації, засновників Болонського процесу та членів групи підтримки [1, 4–5].

[2] Близько 800 вищих навчальних закладів є повноправними членами Асоціації, які знаходяться у 32 країнах, що підписали Болонську декларацію. За даними на 2010 рік ЄАВНЗ об’єднує 1294 вищі навчальні заклади, і вона представлена у 47 країнах на Європейського простору вищої освіти та поза його межами.

[3] Форум проходив 23–25 листопада 2006 року в м. Мюнхен.

Основною метою Першого європейського форуму стало формування спільного розуміння шляхів подальшого розвитку європейського виміру забезпечення якості. Особлива увага приділялася таким питанням: 1) сприяння ЗЯВО через стимулювання внутрішнього розвитку якості у ВНЗ і встановлення відповідного балансу між розвитком необхідних зовнішніх механізмів забезпечення якості та підтримкою креативності в наукових дослідженнях і освіті; 2) стимулювання наукових досліджень, сфокусованих на проблемах забезпечення якості [6, 5–6].

Другий форум із забезпечення якості під назвою «Впровадження та застосування механізмів забезпечення якості: стратегія і практика»[4] *(Implementing and Using Quality Assurance: Strategy and Practice)* став цьому підтвердженням. У документах форуму першочерговим завданням визначено упровадження процесів внутрішнього та зовнішнього забезпечення якості. Європейські стандарти та рекомендації були розглянуті як керівництво до запровадження процесу, особливо у світлі підготовки саміту міністрів вищої освіти (м. Лондон, 2007 р.).

Специфічними цілями Другого форуму було визначено: 1) досягнення порозуміння в застосуванні Європейських стандартів і рекомендацій щодо забезпечення якості освіти на Європейському просторі вищої освіти; 2) аналіз факторів успіху процесу та його перешкод; 3) дослідження впливу непередбачуваних наслідків; 4) обговорення специфічних механізмів (оцінювання студентів, результатів навчання, огляд агенцій із забезпечення якості); 5) дослідження базових принципів Європейських стандартів та рекомендацій щодо забезпечення якості освіти на Європейському просторі вищої освіти [9, 8–9].

Процес ЗЯВО поступово посів одну з пріоритетних позицій у діяльності ЄАУ. Темою Третього форуму було обрано[5] **«**Тенденції забезпечення якості» *(Trends in Quality Assurance)*. Під час форуму обговорювалися європейські та міжнародні тенденції ЗЯВО й розглядались особливості розвитку процесу забезпечення якості в європейській і світовій вищій освіті.

Найважливішими темами на цей період розвитку Болонського процесу було визначено: 1) відповідність вищих навчальних закладів та агенцій із забезпечення якості новим викликам часу; 2) аналіз впливу особливостей (як позитивного, так і негативного) рейтингів на якість освіти та їх наслідки.

Серед специфічних цілей Третього форуму було визначено: 1) досягнення вищими навчальними закладами та агенціями з забезпечення якості розуміння відповідальності за впровадження нових форм звітності; 2) аналіз результатів запровадження нових форм звітності та їх наслідків [12, 3–4].

Ми переконані, що важливим завданням цього періоду став розвиток діяльності ЄАУ, спрямованої на стимулювання діалогу на міжрегіональному рівні.

[4] Форум проходив 15–17 листопада 2007 року в м. Рим.

[5] Форум проходив 20–22 листопада 2008 року в м. Будапешт.

Темою Четвертого форуму[6] з ЗЯВО було обрано «Креативність і різноманітність: завдання з забезпечення якості після 2010 року» *(Creativity and Diversity: Challenges for quality assurance beyond 2010)*. Основна мета цього зібрання – проаналізувати, яким чином діючі підходи внутрішнього й зовнішнього забезпечення якості враховують розмаїття ВНЗ і підтримують креативність та інноваційність у вищій освіті.

На цьому форумі до специфічних цілей віднесено: 1) врахування розмаїття місій і профілів вищих навчальних закладів; 2) стимулювання (або перешкоджання) процесів внутрішнього та зовнішнього забезпечення якості креативності та інноваційності [7, 7].

Основною метою П'ятого форуму з ЗЯВО[7] «Будуємо мости: осмислення забезпечення якості в європейському, національному та інституційному контексті» *(Building Bridges: Making sense of QA in European, national and institutional contexts)* було обрано посилення діалогу щодо забезпечення якості вищої освіти, який долає державні кордони й веде до загальноєвропейського обговорення проблем ЗЯВО та створення загальноєвропейського розуміння цього питання[8] [5, 5–6].

Шостий форум «Якість та довіра: в серці того, що ми робимо» *(Quality and trust: at the heart of what we do)* 2011 року[9] поєднав у собі практичні дискусії та семінари з презентаціями вже існуючих стратегічних розробок із ЗЯВО.

Пріоритетними питаннями форуму було обрано: 1) цілі й сутність внутрішнього та зовнішнього контролю якості; 2) подальший розвиток процесу ЗЯВО.

Зокрема, на пленарних засіданнях форуму було підтверджено, що підвищення якості надання освітніх послуг залишається в центрі уваги, що призвело до зміцнення довіри між учасниками Болонського процесу в цілому та процесу ЗЯВО зокрема [11].

Темою Сьомого форуму із ЗЯВО, що проходив 22–24 листопаду 2012 року в м. Таллінн (Естонія) було обрано «Як забезпечення якості змінить ситуацію?» *(How does quality assurance make a difference?).*

Цього року Форум зосередив увагу на дослідженні впливу зовнішнього та внутрішнього забезпечення якості на вищу освіту й інституційні реалії. Через це пленарні засідання було спрямовано на вирішення таких питань: 1) зовнішньої оцінки та організаційного забезпечення подальшої діяльності; 2) спорідненість між забезпеченням якості, педагогічними підходами й навчання студентів; 3) цілі та профілі інституційної підтримки забезпечення якості; 4) підтримки у прийнятті обґрунтованих рішень щодо ЗЯВО (студентів,

[6] Форум проходив 19–21 листопада 2009 року в м. Копенгаген.

[7] Форум проходив 18–20 листопада 2010 року в м. Ліон.

[8] Форум звів разом близько 450 учасників (приблизно з 50 країн).

[9] Шостий форум відбувся 17–19 листопада 2011 року в м. Антверпен (Бельгія). Співорганізаторами форуму стали Європейська асоціація забезпечення якості вищої освіти, Європейський студентський союз, Європейська асоціація університетів та Європейська асоціація вищих навчальних закладів

відомств, вищих навчальних закладів тощо); 5) роль забезпечення якості в умовах глобалізованої вищої освіти [10].

Відомо, що Восьмий форум «Співпраця для просування вперед якості» *(Working together to take quality forward)*, відбувся в м. Гетеборг, (Швеція) з 21 по 23 листопада 2013 року. Під час проведення форуму комбінувалися практичні й наукові семінари та майстер-класи з презентацією вже існуючих розробок у процесі забезпечення якості вищої освіти. На форумі увагу приділяли головним чином таким питанням: 1) краще розуміння окремими студентами та навчальними закладами ролі якості вищої освіти у повсякденному житті; 2) залучення учасників форуму до співпраці у просуненні процесу забезпечення якості вищої освіти [4].

Дев'ятий форум із забезпечення якості вищої освіти організовувався Європейською асоціацією університетів разом з постійними партнерами по робочій групі Є–4 і відбувся в університеті Барселони (Іспанія) з 13 по 15 листопада 2014 року.

Через поєднання науково-обгрунтованих дискусій і практико-орієнтованих сесій Форум отримав назву «Зміна освіти – забезпечення якості та перехід від викладання до вивчення» *(Changing education – quality assurance and the shift from teaching to learning)*.

За останні роки в навчанні відбулися значні зміни. Усе частіше студенти стають автономними, а викладачі повинні застосовувати інноваційні методики навчання, розвивати методи оцінювання, які відображають ці зміни. Як наслідок, взаємодія «викладач – студент» змінюється, і підтримка студентів вищими навчальними закладами має розвиватися таким чином, щоб покращити якість освіти. Крім того, Форум буде досліджувати чи відповідають сучасні підходи щодо забезпечення якості вищої освіти розробкам у галузі освіти [8].

Висновок. Доцільність подібних загальноєвропейських форумів міністри вищої освіти Європейського Союзу визнали ще у 2005 році, оскільки безпосередній діалог між агенціями із забезпечення якості освіти, навчальними закладами та студентами відбувався переважно на національному рівні.

Отже, здійснений аналіз матеріалів довів, що проведення форумів якості утворило унікальну платформу для діалогу й обміну досвідом між основними партнерами із забезпечення якості вищої освіти, дозволило простежити та передбачити зміни в цій сфері. Основною метою проведення форумів було сприяння розвитку забезпечення якості, яке об'єднує національні системи вищої освіти, зокрема, в рамках країн-учасниць Болонського процесу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Embedding Quality Culture In Higher Education // A Selection Of Papers From The 1st European Forum For Quality Assurance. – 2007. – 99 p.

2. European Students' Union / Documents [Electronic resource]. – URL : http://www.esu-online.org/documents

3. European University Association / Mission [Electronic resource]– URL :
http://www.eua.be/about/what-we-do/mission.aspx
4. European University Association / The Eighth European Quality Assurance Forum [Electronic resource]. – URL :
http://www.eua.be/news/13-03-21/Call_for_contributions_8th_European_Quality_Assurance_Forum_Gothenburg_Sweden_21-23_November_2013.aspx
5. European University Association / The Fifth European Quality Assurance Forum [Electronic resource]. – URL :
http://www.eua.be/EQAF-Lyon.aspx
6. European University Association / The First European Quality Assurance Forum // EUA Case Studies [Electronic resource]. – URL :
http://www.eua.be/eua-work-and-policy-area/quality-assurance/qa-forum
7. European University Association / The Fourth European Quality Assurance Forum (EQAF 2009) [Electronic resource]. – URL :
http://www.eua.be/events/past/Past-Events/eqaf-copenhagen/home.aspx
8. European University Association / The Ninth European Quality Assurance Forum [Electronic resource]. – URL :
http://www.eua.be/eqaf-barcelona.aspx
9. European University Association / The Second European Quality Assurance Forum // EUA Case Studies. – 93 p.
10. European University Association / The Seventh European Quality Assurance Forum [Electronic resource]. – URL :
http://www.eua.be/EQAF_Tallinn.aspx
11. European University Association / The Sixth European Quality Assurance Forum [Electronic resource]. – URL :
http://www.eua.be/eqaf-antwerp.aspx
12. European University Association / Trends in Quality Assurance // A Selection Paper from the 3rd European Quality Assurance Forum. – EUA Case Studies, 2009. – 84 p.

РЕЗЮМЕ

Белокопытов В. И. Форумы по обеспечению качества высшего образования как уникальная платформа для сотрудничества на европейском уровне.

В статье обращено внимание на сложность и многогранность процесса обеспечения качества высшего образования; выделены характеристики процесса обеспечения качества; определены предпосылки создания Европейской ассоциации университетов; обозначены основные направления деятельности ассоциации; установлены основные причини создания форумов по обеспечению качества высшего образования; очертаны цели всех форумов по обеспечению качества и их приоритетные вопросы и задания; доказана важность создания форумов для продвижения процесса обеспечения качества высшего образования на европейском образовательном пространстве; показано развитие процесса обеспечения качества высшего образования на ЕПВО.

Ключевые слова: *Европейская ассоциация университетов, высшие учебные заведения, обеспечение качества высшего образования, форум по обеспечению качества высшего образования, Европейские стандарты и рекомендации по обеспечению качества высшего образования, Европейское пространство высшего образования, болонский процесс, внутреннее обеспечение качества, внешнее обеспечение качества.*

SUMMARY

Bilokopytov V. Forums of higher education quality assurance as a unique platform for cooperation at European level.

As the voice of Europe's universities EUA supports and takes forward the interests of individual institutions and the higher education sector as a whole.

The major objectives of the 1st Forum were: to promote a sound approach to quality assurance by encouraging internal quality developments in higher educational establishments and an appropriate balance between the implementation of the required tools to assure quality and the need to foster creativity in research and education; to foster research focused on quality assurance.

The focus of the 2nd Forum was on perspectives and frameworks for action and the exchange of examples of how to undertake evaluations.

The specific objectives of the 3rd Forum were: to gain an understanding of how higher education institutions and quality assurance agencies are responding to new forms of accountability; to analyze whether these new forms of accountability have the desired impact on quality levels and to examine their unintended consequences

The main goal of the 4th Forum was to provide a discussion forum centered on how current internal and external quality assurance approaches take account of institutional diversity and support creativity and innovative practices in higher education.

The main purpose of the 5th Forum was to foster a dialogue on quality assurance that bridges national boundaries and leads to a truly European discussion on quality assurance in higher education, and to create a common European understanding of quality assurance through a dialogue among different stakeholder groups.

The 2011 Forum combined practice-oriented discussions that took place in the paper sessions and workshops with presentations of current policy developments in QA.

The 7th Forum explored the impact of external and internal quality assurance on higher education policies and institutional realities

The 8th Forum explored how both individuals and organizations could better understand the role that quality assurance can play in their daily lives, get engaged and work together to take quality forward.

The 9th Forum combined practice-oriented or research-based discussions that took place in the paper sessions and workshops with presentations of current developments in quality assurance.

***Key words**: European University Association, higher educational establishments, quality assurance, quality assurance forum, European standards and guidelines for quality assurance, European higher education area, Bologna process, internal quality assurance, external quality assurance.*

УДК 371.212.3–056.45:37.014.25

М. А. Бойченко
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ДІЯЛЬНІСТЬ МІЖНАРОДНИХ ОРГАНІЗАЦІЙ У СФЕРІ ОСВІТИ ОБДАРОВАНИХ І ТАЛАНОВИТИХ ШКОЛЯРІВ

У статті висвітлено цільові пріоритети та змістово-процесуальні аспекти діяльності міжнародних організацій у сфері освіти обдарованих і талановитих школярів. Доведено, що розглянуті у статті міжнародні організації є інноваційними освітніми мережами, оскільки характеризуються складною розгалуженою структурою

партнерства. Встановлено, що зазначені організації мають спільну місію – розвиток потенціалу обдарованих і талановитих дітей через організацію співпраці всіх учасників цього процесу – учителів, батьків, науковців, громадськості, освітніх політиків і власне обдарованих осіб. З'ясовано, що найпоширенішими формами обміну досвідом є регулярні міжнародні, національні та регіональні конференції, які також передбачають залучення всіх учасників зазначеного процесу, а також видання спеціалізованих наукових видань з питань освіти обдарованих і талановитих.

Ключові слова: *освіта обдарованих і талановитих школярів, міжнародні організації, Всесвітня рада сприяння освіті обдарованих та талановитих дітей, Європейська рада з високих здібностей, Міжнародний центр інновацій в освіті.*

Постановка проблеми. У сучасних умовах розкриття інтелектуального та творчого потенціалу особистості є пріоритетом національної освітньої політики багатьох країн світу. Зважаючи на той факт, що глобалізаційні процеси в усіх сферах життя суспільства зумовлюють необхідність координації зусиль зацікавлених у реалізації зазначеної мети сторін, на особливу увагу заслуговує діяльність міжнародних організацій у сфері освіти обдарованих і талановитих дітей та молоді.

Аналіз актуальних досліджень. Різні аспекти проблеми освіти обдарованих і талановитих висвітлені в численних наукових публікаціях вітчизняних дослідників. У межах порівняльно-педагогічних студій заслуговують на увагу праці таких науковців, як О. Антонова, О. Бевз, О. Бочарова, В. Волик, М. Гальченко, Ю. Гоцуляк, Н. Дроботенко, С. Єрмаков, М. Міленіна, Л. Попова, А. Сбруєва, В. Стрижалковська, П. Тадеєв, Н. Теличко, А. Чічук та ін. Незважаючи на значну кількість праць із означеної проблеми, досвід діяльності міжнародних організацій в аспекті досліджуваної проблеми поки що висвітлений не достатньо.

Мета статті – висвітлити цільові пріоритети та змістово-процесуальні аспекти діяльності міжнародних організацій у сфері освіти обдарованих і талановитих школярів.

Виклад основного матеріалу. Незаперечним є факт, що лідером серед міжнародних організацій, що опікуються проблемами обдарованих і талановитих школярів є Всесвітня рада сприяння освіті обдарованих і талановитих дітей (World Council for Gifted and Talented Children – WCGTC) – інноваційна освітня мережа, до складу якої входять освітяни-практики, науковці, батьки та інші зацікавлені особи з усього світу.

Головною метою діяльності організації є «привернення уваги світової спільноти до проблем обдарованих і талановитих дітей та сприяння розкриттю їх цінного потенціалу на користь людству» [3].

Для реалізації поставленої мети передбачається виконання низки завдань, зокрема:

- забезпечення обміну інформацією, прогресивними ідеями та досвідом через проведення міжнародних конференцій (один раз на два роки);

- створення атмосфери прийняття й визнання обдарованих і талановитих дітей з різним рівнем підготовки в будь-якій країні;
- підтримка й поширення досліджень щодо природи обдарованості, талановитості, креативності, а також освіта обдарованих і талановитих дітей та їхніх учителів;
- забезпечення можливостей для професійного розвитку учителів, які працюють з обдарованими дітьми різного віку;
- створення та підтримка національних освітніх мереж у сфері освіти обдарованих і талановитих дітей у країнах, представники яких є членами WCGTC;
- підтримка міжнародних програм для обдарованих дітей;
- сприяння освіті батьків та сімей, які виховують обдарованих дітей із метою розкриття потенціалу кожної дитини [3].

Як було зазначено вище, однією з провідних форм обміну досвідом є регулярні міжнародні конференції, які вже близько сорока років об'єднують науковців, освітян-практиків, обдарованих дітей та їхніх батьків з усього світу. Протягом означеного періоду двадцять міст стали господарями даної конференції: Лондон (1975), Сан-Франциско (1977), Єрусалим (1979), Монреаль (1981), Маніла (1983), Гамбург (1985), Солт Лейк Сіті (1987), Сідней (1989), Гаага (1991), Торонто (1993), Гонконг (1995), Сіетл (1997), Стамбул (1999), Барселона (2001), Аделаїда (2003), Новий Орлеан (2005), Варвік (2007), Ванкувер (2009), Прага (2011), Луїсвілль, США (2013).

Проведення наступної, двадцять першої, конференції планується в м. Оденс, Данія 10–13 серпня 2015 року. Напередодні конференції (9 серпня) програмою передбачено проведення Батьківського дня (Parent Day) з метою надання батькам обдарованих дітей з різних країн можливості обміну досвідом через участь у майстер-класах та семінарах, у той час як школярі матимуть змогу взяти участь у Молодіжному саміті «Модель ООН» (Youth Summit Model United Nations – YSMUN), присвяченому проблемам освіти дітей, у тому числі й обдарованих і талановитих. Цьогорічна програма конференції включає паралельні секційні засідання, що охоплюють різні аспекти проблеми освіти обдарованих і талановитих (наприклад, ідентифікація обдарованих і талановитих, курикулум для обдарованих, питання математичної обдарованості, підтримка обдарованих учнів), симпозіуми, стендові доповіді запрошених усесвітньо відомих науковців, дискусії, неформальні зустрічі тощо [4, 1].

Крім міжнародних конференцій, WCGTC є засновником спеціалізованого наукового видання – «Gifted and Talented International» (GTI) та офіційного інформаційного бюлетеня «*World Gifted».*

Науковий журнал публікується двічі на рік і містить оригінальні результати наукових досліджень із проблем освіти обдарованих і талановитих. Інформаційний бюлетень призначений для ознайомлення з

останніми новинами з життя міжнародної спільноти у сфері обдарованих і талановитих, містить інформацію щодо організації інноваційної освітньої мережі, діяльності її членів; виходить тричі на рік.

Всесвітня рада сприяння освіті обдарованих та талановитих дітей має низку організацій-партнерів (Asia-Pacific Federation on Giftedness (APFG), National Association for Able Children in Education (NACE) (United Kingdom), International Centre for Innovation in Education (ICIE), European Committee for the Education of Children and Adolescents who are intellectually advanced, gifted, talented, National Association for Gifted Children (NAGC) (USA), European Council for High Ability (ECHA), Potential Plus UK) та афілійованих організацій – представників різних країн (Австрії, Великої Британії, Гонконгу, Данії, Єгипту, Італії, Мексики, Німеччини, США, Польщі, Росії, Румунії, Угорщини, України, Філіппін, Чеської Республіки, Швейцарії тощо). Зауважимо, що нашу країну у WCGTC представляють Інститут обдарованої дитини та МАН України.

Однією з найстаріших і найвпливовіших європейських організацій у сфері освіти обдарованих і талановитих є створена в 1987 році Європейська рада з високих здібностей (European Council for High Ability – ECHA). Упродовж двадцяти п'яти років ECHA виступає координаційним центром, що об'єднує організації у сфері освіти обдарованих і талановитих із Західної та Східної Європи. Головною метою Європейської ради з високих здібностей є обмін інформацією серед усіх зацікавлених у процесі надання послуг обдарованим і талановитим сторін – освітян, дослідників, психологів, батьків та самих обдарованих осіб.

Основними формами обміну інформацією в межах Європейської ради з високих здібностей стали: конференції ECHA (починаючи з 1988 року проводяться один раз на два роки), симпозіуми ECHA під час конференцій, що проводяться іншими організаціями в межах усієї Європи (декілька разів на рік), незалежні ECHA семінари та майстер-класи, видавництво щоквартального бюлетеню та наукового журналу.

З метою посилення підтримки міжнаціонального й міжрегіонального обміну прогресивним досвідом практичної діяльності та науковими ідеями у сфері освіти й підтримки обдарованих і талановитих у травні 2014 року Європейська рада з високих здібностей ініціювала створення Європейської мережі підтримки таланту (European Talent Support Network), основними завданнями якої визначено:

- збільшення допомоги обдарованим молодим людям у межах Європи;
- активізація наукових досліджень у сфері освіти обдарованих і талановитих та допомога в упровадженні результатів наукових досліджень;
- розширення меж обміну кращим досвідом у зазначеній сфері;
- сприяння збільшенню кількості членів ECHA через підвищення поінформованості освітян, талановитих осіб різного віку та інших зацікавлених сторін щодо напрямів і результатів діяльності даної організації;

- представництво інтересів обдарованих і талановитих під час формування освітньої політики на європейському та національному рівнях [2].

Основними повноваженнями ECHA щодо новоствореної мережі визначено:

- визначення та схвалення Генеральною асамблеєю ECHA стратегії розвитку даної інноваційної мережі;
- обрання Генеральною асамблеєю ECHA Акредитаційного комітету Європейських талант-центрів;
- включення до порядку денного зборів Генеральної асамблеї ECHA звітів про роботу Акредитаційного комітету, а також перегляд критеріїв відбору талант-центрів, що можуть входити до інноваційної мережі, в разі необхідності;
- фандрайзинг;
- організація зустрічей представників Європейських талант-центрів і Європейських талант-пунктів з метою обміну інноваційним досвідом з теоретичних і практичних питань освіти й підтримки обдарованих і талановитих під час конференцій ECHA;
- представництво інтересів обдарованих і талановитих на європейському рівні, зокрема в Європейському парламенті та Європейській комісії [там само].

Потужним міжнародним партнером розглянутих вище організацій є Міжнародний центр інновацій в освіті (International Centre for Innovation in Education – ICIE), діяльність якого спрямована на «розвиток потенціалу учнів і вчителів як продуктивних громадян світу та лідерів майбутнього» [1]. Місія організації передбачає забезпечення безперервного розвитку обдарованої особистості шляхом активної партнерської взаємодії сімей, учителів, науковців, освітніх політиків і громади.

Діяльність ICIE спрямована на розв’язання таких завдань:

- раннє виявлення обдарованих і талановитих осіб;
- підвищення загальної обізнаності громадськості та створення клімату прийняття й визнання того факту, що обдаровані, творчі й талановиті діти є найціннішим глобальним надбанням, незалежно від стану здоров’я, матеріального благополуччя або статусу країни, у якій проживають;
- ініціювання, проведення та підтримка досліджень щодо природи обдарованості, творчості, талановитості, а також освіти обдарованих і талановитих учнів;
- поширення отриманих результатів досліджень;
- створення умов для безперервного глобального обміну ідеями, досвідом, педагогічними прийомами й технологіями, актуальними для обдарованих, творчих і талановитих дітей;
- переконання урядів країн-членів розглядати обдарованих дітей як категорію громадян, які потребують особливої уваги, під час розроблення освіт-

ніх програм, та налагодження співпраці з національними й іншими організаціями для обдарованих і талановитих дітей, які поділяють зазначені цілі (наприклад, The National Research Centre on the Gifted and Talented (NRC/GT), and The International Association of Educators for World Peace);

- організація різноманітних заходів, проведення форумів і запровадження програм, які об'єднують обдарованих і талановитих дітей з усього світу;
- підготовка кваліфікованих педагогічних кадрів для роботи з обдарованими й талановитими учнями;
- здійснення керівництва та надання консультативних послуг [1].

Міжнародним центром інновацій в освіті надається низка послуг, зокрема:

- усі види освітніх консультацій;
- професійний розвиток учителів і допоміжного персоналу;
- розроблення курикулуму й навчальних матеріалів;
- заснування шкіл та університетів;
- створення системи електронного навчання (e-learning system) для шкіл та університетів;
- проведення оцінювання й досліджень;
- публікація монографій, посібників, журналів, інформаційних бюлетенів та інших матеріалів;
- проведення конференцій.

Крім зазначених вище послуг, ICIE пропоную майстер-класи та семінари, які проводять провідні науковці у сфері освіти обдарованих і талановитих. Як приклад, вважаємо за доцільне навести тематику таких семінарів: «Розвиток освіти обдарованих і талановитих: загальношкільний підхід», «Екосистемний підхід до визнання та встановлення причин навчальних і поведінкових проблем обдарованих учнів», «Творчість: творча обдарованість і освіта», «Визнання й розвиток талантів серед груп високого ризику», «Дефіцит уваги/гіперактивність: розлад або талант?», «Електронне навчання для обдарованих учнів» тощо [1].

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, можемо констатувати, що проаналізовані нами міжнародні організації є інноваційними освітніми мережами, оскільки характеризуються складною розгалуженою структурою партнерства. Зазначені організації мають спільну місію – розвиток потенціалу обдарованих і талановитих дітей через організацію співпраці всіх учасників цього процесу – учителів, батьків, науковців, громадськості, освітніх політиків та власне обдарованих осіб. Найпоширенішими формами обміну досвідом є регулярні міжнародні, національні та регіональні конференції, які також передбачають залучення всіх учасників зазначеного процесу, а також видання спеціалізованих наукових видань з питань освіти обдарованих і талановитих. Усі розглянуті організації приділяють пріоритетну увагу професійному розвиткові вчителів

як головних агентів змін. У цьому контексті перспективою подальших наукових розвідок може стати питання інтернаціоналізації програм професійного розвитку вчителів, які працюють з обдарованими й талановитими школярами.

ЛІТЕРАТУРА

1. ICIE. The International Centre for Innovation in Education [Electronic resource]. – URL : http://icieworld.net/main2/index.php/home/mission

2. Tüzes D. Development of a European Talent Support Network Adopted by the General Assembly of the European Council of High Ability [Electronic resource] / D. Tüzes // High ability in Europe. – URL : http://www.echa.info/101-formation-of-a-european-talent-support-network-adopted-by-the-general-assembly-of-echa.

3. World Council for Gifted and Talented Children [Electronic resource]. – URL : http://www.world-gifted.org/aboutus.

4. WorldGifted : Newsletter of The World Council for Gifted and Talented Childre. – July 2015. – Vol. 34, № 1. – 12 p.

РЕЗЮМЕ

Бойченко М. А. Деятельность международных организаций в сфере образования одаренных и талантливых школьников.

В статье отражены целевые приоритеты и содержательно-процессуальные аспекты деятельности международных организаций в сфере образования одаренных и талантливых школьников. Доказано, что рассмотренные в статье международные организации являются инновационными образовательными сетями, поскольку характеризуются сложной разветвленной структурой партнерства. Установлено, что указанные организации имеют общую миссию – развитие потенциала одаренных и талантливых детей через организацию сотрудничества всех участников этого процесса – учителей, родителей, ученых, общественности, образовательных политиков и собственно одаренных личностей. Выяснено, что наиболее распространенными формами обмена опытом являются регулярные международные, национальные и региональные конференции, которые также предусматривают привлечение всех участников указанного процесса, а также издание специализированных научных изданий по вопросам образования одаренных и талантливых.

***Ключевые слова**: образование одаренных и талантливых школьников, международные организации, Всемирный совет содействия образованию одаренных и талантливых детей, Европейский совет по высоким способностям, Международный центр инноваций в образовании.*

SUMMARY

Boichenko M. Activities of international organizations in the sphere of gifted and talented education.

The article reflects target priorities, content and procedural aspects of activities of international organizations in the sphere of gifted and talented education. It is proved that discussed in the article international organizations are innovative educational networks, as they are characterized by a complex branched structure of the partnership. It is found out that these organizations have the common mission of developing the potential of gifted and talented children through the organization of cooperation of all stakeholders – teachers, parents, scientists, community, education policy makers and actually gifted individuals.

The mission is being implemented in the number of tasks, namely: ensuring exchange of information, progressive ideas and experience through international conferences (annual

or biannual depending on the organization); creation of an atmosphere of acceptance and recognition of gifted and talented children with different levels of training in any country; support and dissemination of the research on the nature of giftedness, talents, creativity, and the education of gifted and talented children and their teachers; providing opportunities for professional development of teachers working with gifted children of different ages; establishing and support a national education networks in education of gifted and talented children in the countries; support of international programs for gifted children; promoting training for parents and families raising gifted children to achieve full potential of each child.

It was determined that the most common forms of exchange of experience are regular international, national and regional conferences (e.g. WCGTC World Conference, International ECHA Conference), which also include the involvement of all actors in the process, as well as publishing specialized research journals on education of the gifted and talented.

Considering the fact that all of the organizations are focusing on the professional development of teachers as the main agents of change the prospect of further research could be the internationalization of professional development programs for teachers working with gifted and talented students.

***Key words**: education of gifted and talented students, international organizations, World Council for Gifted and Talented Children, European Council for High Ability, International Centre for Innovation in Education.*

УДК 371.134:[378.22:615.8]:378.4(474.3+474.5)

Ю. О. Лянной
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАГІСТРІВ ФІЗИЧНОЇ ТЕРАПІЇ ТА РЕАБІЛІТАЦІЇ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ЛАТВІЇ ТА ЛИТВИ

У статті здійснено аналіз професійної підготовки магістрів фізичної терапії та магістрів реабілітації у вищих навчальних закладах Латвії та Литви, розглянуто відповідні навчальні програми підготовки в Ризькому (Rīgas Stradiņa universitāte) та Вільнюському (Vilniaus universitetas) університетах, визначено умови вступу до магістратури. Схарактеризовано основні компетентності та перспективи працевлаштування майбутніх магістрів фізичної терапії та реабілітації в цих країнах.

***Ключові слова:** професійна підготовка, фізична терапія, реабілітація, магістр, навчальні програми, Ризький і Вільнюський університети.*

Постановка проблеми. На сьогодні вища освіта України переходить на якісно новий етап розвитку, що зумовлено її залученням до європейського та світового освітнього простору. Одним із основних напрямів, який дозволить українській освітній системі бути конкурентноспроможною та зайняти гідне місце на світовому рівні, є модернізація її змісту з урахуванням міжнародних стандартів.

Першим кроком до такої модернізації у сфері фізичної реабілітації є Постанова Кабінету Міністрів України № 266 від 29.04.2015 року «Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти», яка набирає чинності від 01.09.2015 року. Згідно з цим документом, спеціальність «Фізична реабілітація» перенесена з галузі знань 0102 «Фізичне виховання, спорт та

здоров'я людини» до галузі знань 22 «Охорона здоров'я» під номером 227 «Фізична реабілітація» [7]. Ця постанова найближчим часом визначить новий напрям розвитку спеціальності «Фізична реабілітація» та її місце у структурі підготовки фахівців галузі «Охорона здоров'я» в Україні.

За даними інформаційної системи «Конкурс» МОН України, на 01.09.2014 р. підготовку фахівців із фізичної реабілітації здійснюють 56 вищих навчальних закладів III–IV рівнів акредитації [3]. Тож постає питання розробки нових або вдосконалення наявних освітніх стандартів підготовки магістрів фізичної реабілітації у вищих навчальних закладах України з урахуванням досвіду європейської системи освіти та збереженням вітчизняних традицій.

Мета статті – проаналізувати професійну підготовку магістрів фізичної терапії та реабілітації в університетах Латвії та Литви.

Виклад основного матеріалу. У системі реабілітаційної діяльності європейських країн використовують термін «фізична терапія», який за змістом ідентичний до прийнятого в Україні терміна «фізична реабілітація» [2, 2]. Визначення терміна **«**фізична реабілітація» в Україні та міжнародне тлумачення терміна **«**фізична терапія» мають близький зміст, а фахівці у відповідній галузі – споріднену професійну діяльність, що спрямована на функціональне відновлення хворих та осіб з обмеженими можливостями з використанням однакових засобів і методик реабілітації, основними з-поміж яких є фізичні вправи та природні чинники.

У попередніх дослідженнях ми розглядали питання підготовки фахівців із фізичної терапії та реабілітації в Австрії, Данії, Канаді, Нідерландах і Польщі [4; 5; 6]. На нашу думку, важливими для аналізу є освітні системи Латвії та Литви, які є членами Євросоюзу, мають відповідний європейський рівень освіти, проте зберегли кращі традиції радянської вищої школи.

Для аналізу підготовки магістрів фізичної терапії та реабілітації було обрано два провідні університети: Ризький університет імені Паула Страдіньша (Rīgas Stradiņa universitāte) – університет Латвії, що має міжнародний статус і 60-річний досвід підготовки фахівців у галузі охорони здоров'я, а також Вільнюський університет (Vilniaus universitetas) – найдавніший і найбільший вищий навчальний заклад Литви, визначний науковий центр. Вищезазначені університети є активними членами Європейської мережі фізичної терапії у вищій освіті (ENPHE), завдання якої полягає в поліпшенні та забезпеченні прозорості фізіотерапевтичної освіти в Європі з метою створення єдиних вимог до якості навчання.

Латвія. У процесі дослідження було встановлено, що в Латвії для отримання магістерського ступеня необхідно отримати ступінь бакалавра. Факультет реабілітації Ризького університету проводить підготовку бакалаврів за навчальною програмою «Фізіотерапія» (Fizioterapija) (табл. 1) [8].

Таблиця 1

Бакалаврська професійна програма «Фізіотерапія» (Fizioterapija) факультету реабілітації Ризького університету імені Паула Страдіньша (Rīgas Stradiņa universitāte)

Навчальна програма	Дослідницький рівень	Терміни навчання	Форма навчання
Фізіотерапія / Fizioterapija	Професійний бакалавр / Profesionālā bakalaura	4 роки	Денна
		5 років	Заочна

Після успішного виконання бакалаврської програми та захисту відповідної наукової роботи випускник отримує ступінь бакалавра (B.Sc. degree) у сфері охорони здоров'я та кваліфікацію фізичного терапевта.

У Латвії бакалаври фізичної терапії можуть працевлаштуватись у державних і приватних медичних установах, навчальних закладах, закладах сфери соціального забезпечення та реабілітації, спортивних клубах, фітнес- та СПА-центрах, санаторіях. Фахівці з дипломом бакалавра можуть на конкурсній основі вступати до магістратури, яка має два дослідницькі рівні – академічний (Akadēmiskā) і професійний (Profesionālā). У Ризькому університеті за напрямом навчання «Здоров'я і медицина» (Medicīna un veselības aprūpe) ліцензовано 12 навчальних програм, серед них «Фізіотерапія» (Fizioterapija) та «Реабілітація» (Rehabilitācija) (табл. 2).

Таблиця 2

Магістерські програми Ризького університету імені Паула Страдіньша напряму підготовки «Здоров'я і медицина» (Medicīna un veselības aprūpe)

№ п/п	Навчальна програма	Дослідницький рівень	Терміни навчання	Форма навчання
1.	Фізіотерапія / Fizioterapija	Академічний магістр / Akadēmiskā maģistra	2 роки	Денна
2.	Реабілітація / Rehabilitācija	Академічний магістр / Akadēmiskā maģistra	2 роки	Денна
3.	Арт-терапія / Mākslas terapija	Професійний магістр / Profesionālā maģistra	2,5 роки	Денна
4.	Біомедицина / Biomedicīna	Академічний магістр / Akadēmiskā maģistra	2 роки	Денна

5.	Клінічна фармацевтика / Klīniskā farmācija	Професійний магістр / Profesionālā maģistra	2,5 роки	Денна
6.	Догляд / Māszinības	Академічний магістр / Akadēmiskā maģistra	2 роки	Денна
7.	Охорона здоров'я / Sabiedrības veselība	Академічний магістр / Akadēmiskā maģistra	2 роки	Денна
8.	Соціальна робота з дітьми та молоддю / Sociālais darbs ar bērniem un jauniešiem	Професійний магістр / Profesionālā maģistra	1,5 роки	Денна
9.	Соціальна робота / Sociālais darbs	Професійний магістр / Profesionālā maģistra	1,5 роки	Денна
			2 роки	Заочна
10.	Наука про харчування / Uzturzinātne	Академічний магістр / Akadēmiskā maģistra	2 роки	Денна
11.	Психологія здоров'я / Veselības psiholoģija	Професійний магістр / Profesionālā maģistra	2/3 роки	Денна
12.	Управління охороною здоров'я / Veselības vadība	Професійний магістр / Profesionālā maģistra	1,5/2 роки	Денна

У межах нашого дослідження розглянемо програми підготовки академічного магістра (Akadēmiskā maģistra) спеціальностей «Фізіотерапія» (Fizioterapija) та «Реабілітація» (Rehabilitācija).

Для вступу до магістратури за відповідною спеціальністю необхідно мати ступінь бакалавра у сфері охорони здоров'я, тобто з фізіотерапії або спортивної педагогіки. Бакалаври зі спортивної педагогіки повинні додатково отримати сертифікат Асоціації латвійських фізичних терапевтів. Абітурієнти проходять співбесіду щодо визначення мотивації та складають іспит з англійської мови. Під час вступу враховується середній бал диплома бакалавра, екзаменаційна оцінка з англійської мови та оцінка наукових публікацій у медичних виданнях (зокрема й міжнародних).

Навчальна програма академічного магістра зі спеціальності «Фізіотерапія» (Fizioterapija) розрахована на 2 роки очного навчання (4 семестри), що становить 120 кредитів ECTS (табл. 3).

Таблиця 3

Фрагмент програми підготовки академічного магістра зі спеціальності «Фізіотерапії» (Fizioterapija) Ризького університету імені Паула Страдіня

Навчальні предмети	Семестр	ECTS
Методи біологічної та медичної статистики / Biologiskas un mediciniskas statistiskas metodes	1	3
Нейрофізіологія / Neirofiziologija	1	3
Комп'ютерні бази даних / Datorika un datu bazes	1	3
Основи психотерапії / Psihoterapijas pamati (за вибором)	1	3
Розвиток самостійних навичок науково-дослідної роботи / Petnieciskais darbs un patstaviga darba iemanu pilnveidosana	1, 2, 3	21
Самостійна практична робота фізичного терапевта / Patstaviga praktiska darbiba fizioterapija	1, 2, 3	13
Біомеханіка / Biomehanika	2	6
Використання мануальної терапії при лікуванні ортопедичної та вісцеральної патології / Manualas terapilas pieleietosana ortopedisko un ieksejo organu patologiju arstesana	2	3
Функціональна анатомія / Funkcionala_anatomija	2	3
Методи фізичної терапії в ортопедії / Fizikalas terapijas metozu pielietojums ortopedija	2	3
Управляння сферою охорони здоров'я / Veselibas aprupes menedzments	3	3
Транскультурні зв'язки / Transkulturala saskarsme	3	3
Здоровий спосіб життя / Sabiedribas veseliba	3	3
Фізіотерапевтичні методи в педіатрії / Fizioterapijas metodes pediatrija	3	3
Фізична терапія в дитячій пульмонології та ревматології / Fizioterapija pulmonologija un reimatologija berniem	3	3
Фізична терапія недоношених дітей / Fizioterapija neiznesatiem zidainiem	3	3
Фізична терапія дітей раннього віку з проблемами психомоторного розвитку / Fizioterapija agrina vecuma berniem ar psihomotoras attistibas problemam	3	3

Після успішного виконання навчального плану та захисту магістерської роботи випускник отримує ступінь магістра у сфері охорони здоров'я. Зауважимо, що для підготовки магістрів фізичної терапії в Ризькому університеті за ліцензією виділяють 15 місць, із яких 10 держаних і 5 договірних, а плата за академічний рік навчання становить 3000 євро.

Навчальну програму академічного магістра зі спеціальності «Реабілітація» розроблено відповідно до Закону «Про вищі навчальні заклади Латвійської Республіки» (стаття 55) та постанови Кабінету Міністрів № 650 щодо ліцензування державних програм вищої академічної освіти. Її реалізацію було розпочато в 1999 році у співпраці з Канадським Королівським університетом (Queen's University in Canada within) у межах проекту «Models of Community Based Rehabilitation». Програма розрахована на 2 роки очного навчання (4 семестри), що становить 120 кредитів ECTS.

До програми підготовки магістра зі спеціальності «Реабілітація» першого року навчання входять такі дисципліни: «Організація та управління охороною здоров'я та реабілітацією», «Фінансова організація й основи управління», «Управління та контроль якості медичної допомоги», «Управління проектом», «Маркетинг реабілітаційних послуг», «Науково-дослідна реабілітація у клінічній практиці», «Ефективне планування та здійснення програми реабілітації».

Другий рік навчання передбачає вивчення таких дисциплін, як «Методи дослідження у реабілітації», «Використання методів вимірювання у реабілітаційній клінічній практиці», «Передача новітніх знань та їх застосування в реабілітаційній клінічній практиці», «Управління програмами реабілітації». Навчання завершується підготовкою та захистом магістерської дисертації.

Навчальна програма академічного магістра зі спеціальності «Реабілітація» спрямована на формування у студентів знань про: організацію охорони здоров'я та тенденції розвитку реабілітаційної галузі на сучасному етапі; основні етапи реабілітаційного процесу, його динаміку і результати на різних рівнях (індивідуальний, груповий, суспільний); необхідність самоосвіти для покращання професійного рівня та підвищення кваліфікації; планування й організацію нових ефективних реабілітаційних послуг на основі новітніх наукових підходів.

Процес навчання майбутніх магістрів спрямований на формування навичок щодо здійснення інформаційної та просвітницької роботи із застосуванням реабілітаційних засобів і послуг з метою функціонального покращання і зміцнення здоров'я громадян; застосовування необхідних методів оцінювання та проведення аналізу результатів, планування й управління процесом реабілітації окремої особи або групи.

Професійна підготовка магістрів зі спеціальності «Фізіотерапія» або «Реабілітація» в Латвії має два етапи: перший – чотири роки очного навчання (240 кредитів ECTS) для отримання ступеня професійного бакалавра зі спеціальності «Фізіотерапія» (Fizioterapija bakalaura); другий – два роки очного навчання (120 кредитів ECTS) для отримання ступеня професійного магістра за окремими програмами – «Фізична терапія» (Fizioterapija) або «Реабілітація» (Rehabilitācija).

Литва. Розглянемо підготовку магістрів з фізичної терапії та реабілітації в Литві. Проведений аналіз навчальних рівнів професійної кваліфікації в освіті цієї країни показав наступну ступневість, а саме: перший ступінь – здобуття бакалаврського рівня (Pirmosios pakopos studijų bakalauras); другий ступінь – магістерський рівень (Antrosios pakopos studijų magistras) та третій – докторській рівень (doktorantūros, PhD).

Медичний факультет (Medicinos fakultetas) Вільнюського університету здійснює підготовку бакалавра (bakalauras) за навчальною програмою 612B31001 «Фізіотерапія» (Kineziterapija) та магістра (magistras) за навчальною програмою 621B30001 «Реабілітація» (Reabilitacija) [1].

Навчальна програма підготовки бакалаврів зі спеціальності «Фізіотерапія» напряму дослідження «Реабілітація» розрахована на 4 роки очного навчання (8 семестрів), що становить 240 кредитів ECTS. Навчальна програма підготовки магістра зі спеціальності «Реабілітація», розрахована на 2 роки очного навчання (4 семестри), що становить 120 кредитів ECTS. Зміст навчальної програми магістра подано в таблиці 4.

Таблиця 4

Зміст навчальної програми магістра зі спеціальності «Реабілітація» (Reabilitacijos magistras) Вільнюського університету (Литва)

№ з/п	Назва курсу	Кредити	Кількість контактних годин	Форма контролю
I семестр		**30,0**		
Блок: **обов'язкові предмети**		**20,0**		
1.	Науково-дослідний проект / Mokslo tiriamojo darbo rengimas	9,0	74	екзамен
2.	Психологія інвалідів / Neįgaliųjų psichologija	6,0	99	екзамен
3.	Методи прогнозування ефективності реабілітації / Reabilitacijos efektyvumo prognozavimo metodai	5,0	75	екзамен
Блок: **факультативні курси**		**10,0**		
Варіативна частина				
1.	Аналіз ефективності фізіотерапії / Kineziterapijos efektyvumo analizė	5,0	91	кредит
2.	Методологія фізіотерапії / Kineziterapijos metodologija	5,0	91	екзамен
Варіативна частина		**10,0**		
1.	Аналіз ефективності працетерапії / Ergoterapijos efektyvumo analizė	5,0	91	кредит
2.	Ресурси людини та її культура / Žmogaus užimtumas ir kultūra	5,0	91	екзамен
2 семестр		**30,0**		
Блок: **обов'язкові предмети**		**20,0**		
1.	Навчання організації досліджень / Mokslo tiriamojo darbo rengimas	8,0	46	кредит
2.	Організація менеджменту / Organizacijų vadyba	6,0	99	екзамен
3.	Здоров'я сім'ї та суспільства / Šeimos ir bendruomenės sveikata	6,0	98	екзамен
Блок: **факультативні курси**		**10,0**		

Варіативна частина		**10,0**		
1.	Оцінка функціональних можливостей у спортивній медицині / Funkcinio pajėgumo vertinimas ir ugdymas sporto medicinoje	5,0	93	екзамен
2.	Аналіз ефективності фізіотерапії / Kineziterapijos efektyvumo analizė	5,0	91	екзамен
Варіативна частина				
1.	Аналіз ефективності працетерапії / Ergoterapijos efektyvumo analizė	5,0	91	екзамен
2.	Гігієна праці / Profesinė sveikata	5,0	75	екзамен
3 семестр				
Блок: **обов'язкові предмети**		**19,0**		
1.	Геронтологія та реабілітація / Gerontologija ir reabilitacija	4,0		
2.	Навчання організації досліджень / Mokslo tiriamojo darbo rengimas	9,0	38	кредит
3.	Соціалізація інвалідів та соціальна інтеграція / Neįgaliųjų socializacija ir socialinė integracija	6,0	99	екзамен
Блок: **факультативні курси**		**11,0**		
Варіативна частина		**11,0**		
1.	Ергономічні моделі / Ergonomikos modeliai	6,0	98	екзамен
2.	Продукти харчування й охорона здоров'я / Maistas, mityba ir visuomenės sveikata	5,0	74	екзамен
Варіативна частина		**11,0**		
1.	Наукове обґрунтування індивідуальних вправ / Individualaus fizinio aktyvumo mokslinis pagrindimas	6,0	98	екзамен
2.	Методологія спортивної фізіотерапії / Kineziterapijos metodologija sporte	5,0	91	екзамен
4 семестр		**30,0**		
Блок: **обов'язкові предмети**		30,0		
1.	Магістерська дисертація (напрям: «Реабілітація») / Magistro baigiamasis darbas (kryptis: reabilitacija)	30,0	14	екзамен

Отримати ступінь магістра зі спеціальності «Реабілітація» можуть бакалаври, які завершили навчання за програмою «Фізіотерапія» (Kineziterapija) або «Терапія» (Terapija).

Варіативна складова навчальної програми дає можливість проводити підготовку магістрів за окремими кваліфікаціями – реабілітація, фізична терапія або професійна терапія. Майбутні магістри поглиблено вивчають реабілітаційні науки, опановують практичну роботу, навчаються управління реабілітаційними послугами та готуються для навчання й отримання ступеня доктора наук.

Навчальна програма магістра зі спеціальності «Реабілітація» спрямована на формування у студентів уміння здійснювати критичний аналіз наукової літератури, проводити незалежні дослідження в галузі фізичної терапії або працетерапії, творчо застосовувати кількісні та якісні методи дослідження, оцінювати й інтерпретувати результати тестування для визначення їх надійності, критично оцінювати і застосовувати реабілітаційну науку для здійснення теоретичної та практичної інноваційної діяльності, орієнтуватися в останніх теоретичних тенденціях розвитку засобів реабілітації й уміти застосовувати їх на практиці.

Магістри зі спеціальності «Реабілітація» можуть здійснювати професійну діяльність за напрямом «Фізична терапія» як учені, викладачі університетів, а також бути організаторами, керівниками у сфері фізичної терапії або займатися терапевтичною практикою. У цілому професійна підготовка магістрів зі спеціальності «Реабілітація» в Литві має два етапи: перший – чотири роки очного навчання (240 кредитів ECTS) для отримання ступеня бакалавра зі спеціальності «Фізіотерапія»; другий – два роки очного навчання (120 кредитів ECTS) за програмою магістра.

Основними методами навчання у вищих навчальних закладах Латвії та Литви, як і в Україні, є лекції, семінари, дискусії, тематичні дослідження, самостійна робота (групові й індивідуальні проекти), підготовка презентаційних проектів, ролеві ігри, моделювання. Однак їх співвідношення в Україні та Європі різне. Основні знання студенти європейських університетів отримують не на лекціях і семінарах, а у процесі самостійної роботи, зокрема, під час пошуку й аналізу наукових джерел, написання рефератів, курсових робіт, індивідуальних консультацій тощо [9, 47]. Оцінювання знань студентів здійснюється за результатами письмових тестів, демонстрації практичних навичок, презентації самостійної роботи та складання екзаменів. Оцінювання проводиться за 10-бальною шкалою: дуже високий рівень знань (10 (A) – «блискучий», 9 (A) – «відмінно»); високий рівень (8 (B) – «дуже хороший», 7 (C) – «хороший»); помірний рівень (6 (D) – «майже добре», 5 (E) – «середнє», 4 (E/FX) – «майже задовільно»), низький рівень (3 (F) – «незадовільно», 2 (F) – «дуже низький», 1 (F) – «украй низький»).

Висновки. Отже, професійна підготовка магістрів зі спеціальності «Реабілітації» у вищерозглянутих країнах складається з двох етапів: перший – чотири роки очного навчання (240 кредитів ECTS) для отримання ступеня бакалавра зі спеціальності «Фізіотерапія»; другий – два роки очного навчання (120 кредитів ECTS) для отримання ступеня професійного магістра за програмами «Фізична терапія» або «Реабілітація». Зауважимо, що після отримання ступеня бакалавра випускники мають можливість продовжити навчання в магістратурі за тією ж спеціальністю або обрати іншу програму магістратури, яка охоплює кілька галузей і не потребує отримання ступеня бакалавра з базової спеціальності.

Магістри реабілітації можуть здійснювати професійну діяльність за напрямом «Фізична терапія» як учені, викладачі університетів, а також бути організаторами, керівниками у сфері фізичної терапії або займатися терапевтичною практикою.

У Латвії та Литві навчальні програми бакалаврів і магістрів фізичної терапії та реабілітації відносяться до галузі охорони здоров'я, але ці спеціальності не є медичними.

Знання й уміння магістрів зі спеціальностей «Фізична терапія» та «Реабілітація» дають можливість здійснювати критичний аналіз наукової літератури, планувати й керувати процесом реабілітації; проводити дослідження в галузях фізичної терапії та реабілітації; орієнтуватися в останніх теоретичних тенденціях розвитку засобів реабілітації й уміти застосовувати їх на практиці, займатися самоосвітою для покращання професійного рівня та підвищення власної кваліфікації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вільнюський університет (Vilniaus universitetas) [Електронний ресурс]. – Режим доступу :

https://www.vu.lt/en/

2. Герцик А. М. До питань тлумачення основних термінів галузі фізичної реабілітації : фізичний реабілітолог, чи фізичний терапевт? / А. М. Герцик // Бюлетень Української асоціації фахівців з фізичної реабілітації. – 2010. – Вип. 3. – С. 1–4.

3. Інформаційна система «Конкурс» МОН України [Електронний ресурс]. – Режим доступу :

https://www.vstup.info.

4. Лянной Ю. О. Зміст професійної підготовки магістрів з фізичної реабілітації в університетах Канади / Ю. О. Лянной // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології / голов. ред. А. А. Сбруєва. – Суми : Вид-во СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2014. – № 2 (36). – С. 463–470.

5. Лянной Ю. О. Організаційно-методичні аспекти підготовки бакалаврів фізичної реабілітації в Данії / Ю. О. Лянной, Т. В. Левитська // Сучасні проблеми фізичного виховання і спорту школярів та студентів України : матеріали XII Всеукраїнської науково-практичної конференції молодих вчених з міжнародною участю : У 2 т. – Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2012. – Т. 2. – С. 204–210.

6. Лянной Ю. О. Професійна підготовка бакалаврів та магістрів з фізичної реабілітації (фізичної терапії) у Польщі / Ю. О. Лянной, О. С. Степаненко // Сучасні проблеми фізичного виховання і спорту різних груп населення : матеріали XIV Міжнародної науково-практичної конференції молодих вчених : у 2 т. – Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2014. – Т. 2. – С. 197–202.

7. Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти» від 29.05.2015 р. № 226.

8. Ризький університет імені Паула Страдіньша (Rīgas Stradiņa universitāte (RSU)) : [Електронний ресурс]. – Режим доступу :

https://www.rsu.lv

9. Шнайдер Н. А. Анализ организации ученого процесса в вузах Западной Европы / Н. А. Шнайдер, В. Х. Шнайдер // Теория и практика физической культуры. – 2012. – № 2. – С. 45–49.

РЕЗЮМЕ

Лянной Ю. О. Профессиональная подготовка магистров физической терапии и реабилитации в высших учебных заведениях Латвии и Литвы.

В статье представлен анализ профессиональной подготовки магистров физической терапии и магистров реабилитации в высших учебных заведениях Латвии и Литвы. Рассмотрены учебные программы подготовки магистров физической терапии и реабилитации в Рижском (Rīgas Stradiņa universitāte) и Вильнюсском (Vilniaus universitetas) университетах. Определены условия поступления на магистерские программы «Физическая терапия» и «Реабилитация». Выделены основные компетентности и перспективы трудоустройства будущих магистров физической терапии и реабилитации в этих странах.

Ключевые слова: *профессиональная подготовка, физическая терапия, реабилитация, магистр, учебные программы, Рижский и Вильнюсский университеты.*

SUMMARY

Liannoi Y. *Professional training of masters in physical therapy and rehabilitation in higher education institutions in Latvia and Lithuania.*

The article presents an analyses of professional training of physical therapy masters and rehabilitation masters in higher education institutions in Latvia and Lithuania. It was found out that in the system of rehabilitation of European countries is used the term «physical therapy», which is identical in content to adopted in Ukraine term «physical rehabilitation». It is reviewed the curriculum of training masters in physical therapy and rehabilitation in Riga and Vilnius Universities who are active members of the European Network of Physical Therapy in Higher Education (ENPHE), whose mission is to improve and provide transparency of physiotherapeutic education in Europe to create common requirements for the quality of education. It is determined that the professional training of masters in physiotherapy or rehabilitation in Latvia and Lithuania is held in two stages: the first one is four years of full-time study (240 credits ECTS) for obtaining professional bachelor degree in physiotherapy; second is two years full-time study (120 credits ECTS) for obtaining a professional master degree with a help of programs for individual «Physical Therapy» or «Rehabilitation». There is presented data about conditions of entry to master programs «Physical Therapy» and «Rehabilitation» and stated that the applicant must have a bachelor degree in health protect industry. The main competence and employment prospects of future physical therapy masters and rehabilitation masters in these countries are described. It is noted that rehabilitation masters can carry out professional activities in the direction of training "Physical Therapy" as researchers, university teachers, and also being the organizers, managers in physical therapy or engage therapeutic practice.

It is emphasized that knowledge and skills of masters in the field of «Physical therapy» and «Rehabilitation» enable critical analysis of research literature, plan and manage the rehabilitation process; to carry out research in the field of physical therapy and rehabilitation; to orient in the latest theoretical trends in the development of rehabilitation and be able to apply them in practice, to educate themselves to improve professional skills and personal qualities.

Key words*: professional training, physical therapy, rehabilitation, master, curriculum, Riga and Vilnius Universities.*

УДК [371.134 : 793.3(07)

Л. В. Сало
Канівський гуманітарний інститут,
Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини

ЗМІСТ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ХОРЕОГРАФІЇ В УНІВЕРСИТЕТАХ США

Статтю присвячено висвітленню особливостей загальноосвітньої підготовки вчителів хореографії в університетах США. Для прикладу розглянуто програму Бойєрського коледжу Темпльського університету, який очолює десятку найкращих університетів, що готують учителів хореографії (за даними Національної асоціації танцювальних шкіл). Охарактеризовано головні компетентності, визначені програмою, а саме: критичну, міжпредметну, контекстуалізаційну, комунікативну, науково-математичну, громадянську, інформаційну компетентності й навчання впродовж життя.

Ключові слова: *підготовка вчителів хореографії у США, загальноосвітня підготовка, блок загальноосвітніх дисциплін, загальні компетентності вчителя хореографії, опис компетентностей.*

Постановка проблеми. До вчителя хореографії у США висунуто низку вимог, першою з яких є належна професійна підготовка. Як правило, вона є поєднанням загальноосвітнього і професійного блоків дисциплін, доповнених практичною складовою навчальних програм. Всесвітньо відомою є американська хореографічна школа, що є опосередкованим підтвердженням того, що у США проводиться якісна підготовка вчителів хореографії, які, у свою чергу, здійснюють кваліфіковану педагогічну діяльність у школах та позашкільних закладах.

Аналіз актуальних досліджень. Питанням хореографічної підготовки у США присвячено праці П. Купперс, Я. Айдін. Організації хореографічно-педагогічної освіти у США присвячено дослідження Д. Драгон, Д. Ріснер та ін. На дослідження проблем підготовки вчителів хореографії в Україні та світі спрямовані зусилля розробників комплексного проекту «Теоретичні та методичні засади розвитку хореографічно-педагогічної освіти в Україні» (Г. Ніколаї, О. Реброва, Л. Андрощук). Проте на основі аналізу наукових праць можемо дійти висновку, що питанням змісту підготовки вчителів хореографії у США в українському педагогічному полі не було присвячено окремих досліджень.

Тому **метою** статті є аналіз змісту підготовки вчителя хореографії у США, зокрема, його загальноосвітньої складової.

Методи дослідження. Реалізація мети є можливою за умови застосування відповідних методів, серед яких нами обрано метод порівняльного аналізу (для порівняння навчальних планів підготовки фахівців) та аналіз змісту навчальних планів.

Виклад основного матеріалу. Для вивчення американського досвіду підготовки вчителів хореографії важливо визначити ті заклади, які надають

найвищий рівень такої підготовки. Таким показником, перш за все, є акредитація вищого навчального закладу Національною асоціацією танцювальних шкіл, заснованою в 1981 р. [1].

На першому місці в десятці найкращих визнаних нею закладів стоїть Бойєрський коледж музики і танцю Університету Темпл (Boyer College of Music and Dance at Temple University) (м. Філадельфія, штат Пенсильванія) [3]. Він надає можливість наскрізної підготовки за освітньо-кваліфікаційними рівнями «Бакалавр», «Магістр», «Доктор». Зважаючи на те, що право навчати хореографічному мистецтву в різних навчальних закладах (державних і приватних школах, позашкільних закладах і хореографічних школах і студіях) дає щонайменш диплом бакалавра у сфері освіти, розглянемо зміст підготовки саме на цьому рівні як базовому.

Навчальні плани складаються з трьох блоків дисциплін, перший з яких – загальноосвітній – ми проаналізуємо більш детально [2]. Опанування загальноосвітніми дисциплінами є вимогою для всіх студентів ОКР «Бакалавр», адже вони забезпечують базу для теоретичної та практичної підготовки студентів для успішного академічного та професійного навчання. Як виявив аналіз навчальних планів підготовки фахівців із хореографії, які запропонували у 2014–2015 н.р. 8 вищих навчальних закладів, що входять у десятку найкращих у США за версією Національної асоціації танцювальних шкіл, на загальноосвітню підготовку в них відведено 25–30 % усього навчального часу. Наприклад, у Бойєрському коледжі з 123 кредитів, необхідних для отримання диплома бакалавра, на загальноосвітню підготовку призначено 32 кредити, які можна здобути шляхом опанування 11 запропонованих університетом курсів.

Нещодавнє опитування більш ніж 300 роботодавців у США, проведене Асоціацією американських коледжів та університетів, показало, що більшість роботодавців зацікавлена у випускниках ОКР «Бакалавр», що мають як глибокі дисциплінарні знання й уміння, так і широку базу вмінь та навичок. Серед умінь і навичок, що роботодавці оцінили як найважливіші, зазначено комунікативні навички, навички критичного мислення, здатність застосовувати абстрактні теорії та ідеї на практиці й навички вирішення проблем.

До окреслення основних вимог, як і до постановки навчальних цілей, в американських університетах, як і у європейських, застосовують компетентісний підхід (див. табл. 1).

Таблиця 1

Загальні компетентності майбутніх учителів хореографії і завдання, на виконання яких спрямовані організація і зміст їхньої університетської підготовки [2]

Компетентність	Завдання
Критична	Навчитися критично мислити
Контекстуалізаційна	Навчитися розуміти історичні й сучасні проблеми в контексті

Міжпредметна	Навчитися розуміти й застосовувати знання в межах предмету та поза ним
Комунікативна	Навчитися ефективно спілкуватися як в усній, так і в письмовій формі
Науково-математична	Навчитися проводити логічні операції, встановлювати зв'язок між величинами та використовувати кількісні дані
Громадянська	Навчитися функціонувати у світі як активний громадянин
Інформаційна	Навчитися визначати, знаходити доступ та оцінювати різноманітні джерела інформації
Навчання впродовж життя	Навчитися стимулювати зацікавленість

Як бачимо, першу позицію в ієрархії компетентностей, оволодіння якими є необхідним для майбутнього вчителя хореографії, займає критичне мислення. Як зазначено в описі загальних компетентностей, поданому у програмі підготовки Бойєрського коледжу, «Опанувавши загальноосвітній блок дисциплін, студенти, які навчилися мислити критично, вміють визначати об'єкт дослідження, його ключові проблеми й гіпотези – експліцитні й імпліцитні. Критичне мислення включає оцінку суджень, аналіз і синтез різних джерел, рефлексія над різними варіантами розв'язання проблем. Критичне мислення сприяє проведенню глибоких досліджень обґрунтованими аргументами й контраргументами» [2].

Це надзвичайно важливо, зважаючи на те, що науково-дослідний компонент є невід'ємною частиною підготовки хореографів, оскільки вважається, що вчитель танцю повинен підводити наукове підґрунтя як під кожну дослідницьку роботу, так і під творчий проект.

Компетентність, яка полягає в оволодінні навичками контекстуалізованого навчання, передбачає, що студенти розуміють та інтегрують історичні, сучасні й культурні явища та їх основні принципи. По-перше, студенти усвідомлюють взаємодію складних чинників, що спричиняють певні явища. По-друге, студенти розуміють та аналізують споріднені події, артефакти, дії та поняття крізь призму географічних, хронологічних та культурних чинників.

Міжпредметне мислення є важливим для належного рівня компетентності майбутнього вчителя хореографії. Студенти, які навчилися мислити міжпредметно, розуміють, що у світі існують проблеми, теми чи питання, що є занадто складними, щоб розглядати їх лише односторонньо. Як наслідок, ставши вчителями хореографії, вони застосовують до проблем, тем та питань множинні перспективи та парадигми.

Для характеристики наступної – науково-математичної – компетентності знову звернемося до програми Бойєрського коледжу, у якій зазначено, що «опанувавши загальноосвітній блок дисциплін, студенти, що навчилися мислити науково та математично, використовують та застосовують

ці процеси мислення для пояснення явищ у контексті щоденного життя. Математичне мислення включає статистичне та/або логічне вирішення проблем, зв'язок між величинами та використання й неправильне використання кількісних даних. Наукове мислення знайомить студентів з еволюцію та взаємозалежністю науки й технології, та включає ідентифікацію проблеми, оцінку гіпотези, експеримент, інтерпретацію результатів і використання наукових даних.

Опанувавши загальноосвітній блок дисциплін, студенти, які навчились ефективній комунікації, використовують письмове й усне мовлення для створення повідомлення, яке демонструє, що комунікатор досягнув поставленої мети та заволодів увагою своєї аудиторії. Повідомлення створюються та презентуються в тому стилі, що є прийнятним у певному контексті.

Для обґрунтування необхідності оволодіння громадянською компетентністю звернемося до досвіду США як країни, що цінує, підтримує і, водночас, висуває значні вимоги до своїх громадян. Відтак, громадянська компетентність, яка є основою формування активної громадської позиції, є складовою підготовки фахівця будь-якого спрямування у Сполучених Штатах Америки. Як наслідок, навіть на початковому етапі професійної соціалізації активні студенти вважатимуть себе частиною місцевої чи загальної спільноти, де беруть участь у громадській діяльності. Студенти з активною громадянською позицією визначають явища, ставлять та розв'язують задачі з урахуванням різних цінностей та інтересів.

Інформаційна компетентність є важливою складовою компетентності фахівця в будь-якій країні. Оволодівши нею в загальноосвітньому блоці дисциплін, майбутні вчителі хореографії оволодівають широким спектром умінь, включаючи вміння розпізнавати та озвучувати інформаційні потреби; розміщувати, критично оцінювати та організовувати інформацію з певною метою; а також розпізнавати й відображати етичне використання інформації.

І, нарешті, компетентність, яка може бути порівняна з життєвою філософією – навчання впродовж життя. У цьому зв'язку у програмі підготовки вчителя хореографії у США йдеться про те, що загальноосвітній блок дисциплін спрямований на розвиток навичок здобуття неперервної освіти за допомогою відповідного навчального плану, студенти стимулюють зацікавленість за допомогою читання, обговорення, різних видів діяльності впродовж опанування різними навчальними предметами.

Отже, як видно з охарактеризованих вище компетентностей, навчальні програми предметів загальноосвітнього блоку спрямовані на розвиток навичок спілкування, критичного мислення та вирішення завдань під час навчання, надаючи студентові різноманітні можливості загальної підготовки у різноманітних контекстах, допомагаючи поєднувати академічні знання з досвідом. Загальноосвітній блок дисциплін

навчального плану передбачає опанування 11 курсами в 9 різних сферах. Усі курси поділено на базові курси (foundation) і курси широкого контексту. Перша група навчальних предметів більшою мірою спрямована на оволодіння компетентностями, які мають бути притаманними кожному фахівцю з вищою освітою, незалежно від спрямування його підготовки. До базових курсів належать такі, як аналітичне читання й письмо, вивчення гуманітарних текстів, математична грамотність тощо.

Друга група предметів спрямована на надання студентам можливостей для опанування тими якостями, які знадобляться їм у різних сферах їхнього життя, а не лише в академічній і професійній. Вони мають можливість вибору з таких напрямів, як: мистецтво, поведінка людини, раса та етнічна різноманітність, наука і техніка, американське суспільство, світова спільнота тощо. Кожен із названих напрямів передбачає досягнення навчальних і розвивальних цілей, що дозволить підвищити компетентності фахівця з кожної галузі (див. табл. 2).

Таблиця 2

Напрями загальноосвітньої підготовки

№	Назва напряму	Цілі курсу за напрямом	Кредити
Базові напрями загальноосвітньої підготовки			
1.	Аналітичне читання й письмо	• читати й обговорювати з метою глибокого аналізу та критики • використовувати риторичні стратегії для обстоювання своєї точки зору • знаходити, оцінювати й синтезувати докази та коментарі до певної теми • рефлексувати над процесами власного читання й письма • демонструвати вільне володіння мовою в писемному та усному мовленні	4
2.	Вивчення гуманітарних текстів	• читати в повному обсязі незнайомі тексти (теоретично, історично чи культурно складні) • розпізнавати узагальнення, цілісні ідеї та імплікації у складному тексті • встановлювати зв’язок між предметами, історичними й культурними межами • знаходити аргументи й пояснення за допомогою аналізу та оцінки тексту • продукувати змістовні тексти, що відображають переконливу позицію та відповідають вимогам академічного дискурсу	2x3
3.	Математична грамотність	• розуміти кількісні моделі, що описують реальні явища світу й розпізнавати обмеження таких моделей • проводити прості математичні розрахунки відповідно до кількісних моделей і робити висновки, що базуються на результатах	4

		• розуміти й використовувати математичне мислення для розв'язування задач, які є частиною повсякденного життя • розуміти різні причини недостовірності й помилки в емпіричних даних • знаходити, організовувати й аналізувати дані відповідно до кількісних моделей • знаходити логічні аргументи й робити висновки	
Напрями загальноосвітньої підготовки більш широкого контексту			
4.	Мистецтво	• реагувати на витвори мистецтва чи творчі процеси • розпізнавати й інтерпретувати витвори мистецтва чи творчі процеси в суспільному, історичному чи культурному контексті • описувати чи оцінювати витвори мистецтва чи творчі процеси за допомогою відповідної термінології • демонструвати «визнання» цінності мистецтва в нашому житті та суспільстві • функціонувати як член суспільства	3-4
5.	Поведінка людини	• розуміти стосунки між особистістю та спільнотами • розуміти теорії чи пояснення поведінки людини для опису соціальних явищ • дослідити гіпотези щодо розвитку вірувань, поведінки людини та їх вплив на особистість і спільноти • застосувати один дисциплінарний метод для зрозуміння поведінки людини чи пояснення соціального явища • отримувати доступ та аналізувати матеріали, що пов'язані з особистістю, спільнотами чи соціальними явищами • порівнювати подібні соціальні явища різних людей чи спільнот	3
6.	Раса та етнічна різноманітність	• розпізнавати, як раси перетинаються з іншими груповими атрибуціями: стать, клас, етнічна приналежність, сексуальна орієнтація, релігія, інвалідність, вік • розуміти взаємозв'язок між етнічною різноманітністю, правосуддям та владою • дослідити, що для людини чи організації означає існувати в багаторасовому, полікультурного світі • визначити різні форми раси й расизму в різних місцях і часі • обговорити питання раси з точки зору власного досвіду	3
7.	Наука та техніка	• розуміти й описувати науковий процес • розуміти послідовну природу науки й техніки • розпізнавати, використовувати й аналізувати наукове та технологічне мислення для вирішення проблем, що є частиною повсякденного життя	2х3

		• усвідомлювати, як техніка сприяє відкриттям у науці та споріднених дисциплінах • збирати, організувати та аналізувати дані, пов'язані з науково-технологічними моделями	
8.	Американ-ське суспільство	• знаходити доступ та аналізувати історичні, аналітичні й культурні матеріали • формулювати висновки щодо обраних тем в американському суспільстві й культурі • робити висновки, використовуючи докази та критичний аналіз • висловлювати й захищати висновки • аналізувати, яким чином відмінності й нерівність сформували культуру та суспільство у США	3
9.	Світова спільнота	• розуміти впливи (наприклад, політичний, соціальний, історичний, культурний, мистецький, літературний, географічний, економічний), що об'єднують світові спільноти • отримувати й аналізувати матеріали, що стосуються світових спільнот і культур • робити висновки щодо обраних тем у світових спільнотах і культурах • робити висновки, використовуючи докази та критичний аналіз • висловлювати й захищати власні висновки	3

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, проведений аналіз навчальних планів підготовки бакалавра у США дає підстави для кількох висновків. Для того, щоб стати вчителем хореографії, можна обрати один із двох шляхів: здобути в університеті диплом за ОКР «Бакалавр» зі спеціальності «Хореографія», «Танець» або подібної до них із подальшим навчанням у Школі / Коледжі освіти, яке дає право на викладання танцю, або здобути в університеті диплом бакалавра зі спеціальності «Освіта» і отримати сертифікат за напрямом «Хореографія». Незалежно від обраного шляху підготовки до викладання хореографії, загальноосвітній блок є обов'язковим її елементом, оскільки дає майбутнім учителям змогу оволодіти критичною, міжпредметною, контекстуалізаційною, комунікативною, науково-математичною, громадянською, інформаційною компетентностями й навичками навчання впродовж життя.

ЛІТЕРАТУРА

1. National Association of Schools of Dance [Electronic Resource]. – URL : http://nasd.arts-accredit.org/

2. Temple University. Bulletin 2014 – 2015. General Education [Electronic Resource]. – URL : http://bulletin.temple.edu/undergraduate/general-education/

3. The Boyer College of Music and Dance [Electronic Resource]. – URL : http://www.temple.edu/boyer/about/index.asp

РЕЗЮМЕ

Сало Л. В. Содержание общеобразовательной подготовки учителей хореографии в университетах США.

Статья посвящена исследованию особенностей общеобразовательной подготовки учителей хореографии в университетах США. Для примера рассмотрена программа Бойерского колледжа Темпльского университета, возглавляющего десятку лучших университетов, готовящих учителей хореографии (по данным Национальной ассоциации танцевальных школ). Охарактеризовано главные компетентности, определенные программой, а именно: критичную, межпредметную, контекстуализационную, коммуникативную, научно-математическую, общественную, информационную компетентности и обучение в течение жизни.

***Ключевые слова**: подготовка учителей хореографии в США, общеобразовательная подготовка, блок общеобразовательных дисциплин, общие компетентности учителя хореографии, описание компетентностей.*

SUMMARY

Salo L. The content of general educational training of choreography teachers in the US universities.

The article deals with the peculiarities of general educational training of choreography teachers in the US universities. The program of Boyer College of Music and Dance at Temple University is considered as an example as this college heads the list of ten best universities training choreography teachers (according to National Academy of Dance schools).

The curriculum consists of three blocks, the first of which – general education – is analyzed more detailed. The General Education Program serves as liberal education requirements for all undergraduate students and provides a foundation for learning and development practices that help students succeed academically and professionally.

In order to become a teacher of choreography, the student can choose one of two paths: to receive the University diploma in «Bachelor» specialty «Choreography», «Dance» or something similar to them with further training in School/College of education that gives the right to teach dance, or to receive the University diploma of bachelor on specialty «Education» and receive a certificate in «Choreography».

The main competencies determined by the program, are characterized: critical, interdisciplinary, contextualizing, communicative, scientific & quantitative, civic, information competencies and lifelong learning.

The General Education Program attempts to foster the development of such skills through its curriculum by providing students multiple opportunities to exercise, in multiple contexts and settings, their communication, critical thinking, and problem-solving skills by helping students make connections from academic knowledge to experience.

The General Education curriculum introduces students to nine areas of learning and a total of eleven courses, divided into Foundation courses and Breadth courses. The first group is oriented at mastering the competencies inherent to every specialist regardless his major. The second group is oriented at offering the student an opportunity to master the qualities he needs in different spheres of life, not only in academic and professional.

Key words: Choreography teachers' training in the USA, general educational training, general education program, choreography teacher's general competencies, competencies' description.

РОЗДІЛ ІІІ. ПРОБЛЕМИ ІСТОРІЇ ОСВІТИ ТА ЗАГАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

УДК 37(477) (092)

І. В. Албул, О. О. Кабанова
Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини

ІДЕЯ ЦІЛІСНОГО ПІДХОДУ ВИВЧЕННЯ ДИТИНИ В ХАРКІВСЬКІЙ ПЕДОЛОГІЧНІЙ ШКОЛІ В ДІЯЛЬНОСТІ І. СОКОЛЯНСЬКОГО

Стаття присвячена висвітленню ідей цілісного підходу вивчення дитини в Харківській педологічній школі в діяльності педолога, лікаря-дефектолога І. П. Соколянського. На основі науково-історичного аналізу історико-педагогічної та психолого-педагогічної літератури, у статті представлено науково-організаторську систему реалізації гуманістичної ідеї цілісного підходу до особистості дитини зі спадщини І. П. Соколянського. Дане дослідження частково презентує історико-педагогіний досвід соціалізації дітей з вадами розвитку, однак подальшого вивчення вимагають інші аспекти проблеми, а саме, порівняльний аналіз цілісного підходу до вивчення особистості дитини в діяльності педагога та системного аналізу існуючих у світовій науці теоретичних і експериментально-дослідницьких концепцій психічного розвитку дитини із вадами.

Ключові слова: *Харківська педологічна школа, Іван Соколянський, діти з вадами розвитку, цілісний підхід.*

Постановка проблеми. У сучасному світі значно зросла кількість дітей із нормальним здоровим розвитком: якщо в середині ХХ ст. 60–70 % новонароджених були практично здоровими, то сьогодні 40–50 % дітей мають певну схильність до патологічних змін у розвитку. Кількість дітей зі складними розладами за цей час майже не змінилися (4–5 %), однак значно більше дітей з частковими вадами. Їх розвиток може бути наближений до нормального лише за умови правильного виховання і спеціального навчання. І тому є актуальним звернення до творчих доробків вітчизняних педагогів 20–30-х рр. ХХ ст., які займалися проблемами дітей із вадами та розглядали цілісний підхід до вивчення та виховання таких дітей.

Серед науковців, які досліджували ідею цілісного підходу до розвитку особистості дитини та ідеї соціального виховання, слід виділити Івана Соколянського (1889–1960 рр.). Він був одним із представників Харківської педологічної школи, автором таких праць, як «Дитячий рух – соціальне виховання» (1925 р.), «Ув'язка соцвиху з дитячим рухом» (1925 р.), «Педагогіка школи та родина в системі соціального виховання» (1928 р.) та ін. У своїх роботах педагог дійшов висновку, що форми, норми й напрями поведінки особистості виникають не внаслідок фізико-хімічних особливостей організму, а внаслідок впливу оточення, яке виступало, на думку педагога, «джерелом» людської діяльності.

Ідея цілісного дослідження психолого-педагогічного розвитку дитини має довгу й непросту історію і не втратила своєї актуальності в сучасній вітчизняній педагогіці та психології. У зв'язку з розвитком в українській психології лінії на психологічну практику, ідея цілісного дослідження людини перетворюється із «мрії» на ключовий методологічний принцип, стрижневий як для загальної, так і для педагогічної психології. Спроби втілення зазначеної ідеї мали місце вже на початку становлення вітчизняної науки, а зокрема – у 20–30-х рр. ХХ ст.

Аналіз актуальних досліджень. У статті проаналізовано теоретико-методологічні положення й погляди, що розкриваються у працях історико-психологічної науки: Б. Г. Ананьєва, Л. І. Анциферової, Т. А. Басилової, О. Н. Ждан, О. О. Смирнова, Б. М. Теплова та ін.

Окремі аспекти спадщини І. П. Соколянського висвітлені у працях вітчизняних учених, а саме: Н. Коляди, Н. Єфименко, В. Марочко, О. Сухомлинської, Г. Хілліга та ін.

Водночас історіографічний огляд засвідчує, що спадщина І. П. Соколянського, його педагогічні погляди, ідеї, що їх зберігають архівні документи, спеціальні наукові праці, потребує подальшого вивчення його діяльності в освітніх закладів Харкова, Умані, Запоріжжя та ін. ще не дістали належної уваги

Мета статті – висвітлення ідей цілісного підходу вивчення дитини в Харківській педологічній школі в діяльності педолога, лікаря-дефектолога І. П. Соколянського.

Методи дослідження – науково-історичний аналіз історико-педагогічної та психолого-педагогічної літератури, наукових праць вітчизняних педагогів-дослідників із метою розкриття теоретичних аспектів означеної проблеми.

Виклад основного матеріалу. На початку ХХ ст. почали створюватися й перші заклади для розумово відсталих дітей легшого ступеня. У 1904 р. за ініціативи дочок проф. І. Сікорського Ольги та Олени в Києві відкрився приватний «Лікарсько-педагогічний інститут для розумово недорозвинених, відсталих і нервових дітей». Діяльність цього навчального закладу не обмежувалася лише навчанням, вихованням і лікуванням дітей. Значну увагу персонал закладу приділяв вивченню дітей, з'ясуванню причин порушень їх розвитку, консультуванню батьків. У 1915 р. у Харкові відкрилися перші в Україні класи для розумово відсталих дітей при міських початкових училищах.

На початку 20-х рр. ХХ ст. Харків мав репутацію наукового центру, у якому розвивалися різні галузі як гуманітарних, так і природничих наук. До того ж, у цей період він був столицею України, що зумовило відкриття тут різних наукових і навчальних закладів, тим більше, що для цього ще у ХІХ ст. було створено сприятливі умови.

Після Жовтневої Соціалістичної революції почалася перебудова всієї системи народної освіти в нашій країні. Постановою РНК від 10 грудня

1919 р., підписаною Головою Ради Народних Комісарів В. І. Ульяновим вперше в історії навчання сліпих дітей у Росії школи для фізично дефективних дітей входили в загальну державну систему навчальних закладів країни.

Почалася реалізація плану перебудови системи навчання дітей з дефектами зору. Велику роль у цій роботі відіграв перший Всесоюзний з'їзд діячів із боротьби з дитячою дефективністю, який проходив з 24 червня по 2 липня 1920 р. Важливу роль у діяльності з'їзду відігравали перші організатори народної освіти В. М. Бонч-Бруєвич, А. В. Луначарський, які сприяли залученні до нової соціальної школи для сліпих дітей демократично налаштованих тифлопедагогів, а саме: Г. М. Мельникова, А. М. Щербину, П. І. Блонського, Л. С. Виготського, І. П. Соколянського та ін.

У 1918 р. Харківське училище було перейменовано в Харківську радянську школу для сліпих дітей. З часу встановлення радянської влади в Харкові, з 18 грудня 1919 р. училище знаходиться у веденні Губнаросвіти, з липня 1920 р., коли при наросвіті була влаштована секція дефективних дітей, школа перейшла під керівництво цієї секції.

У 1922 р. у Харкові було відкрито Український науково-дослідний психоневрологічний інститут, директором якого став відомий невропатолог О. Й. Германович.

24 січня 1922 р. Постановою Ради Народних комісарів УРСР школі присвоєно ім'я В. Г. Короленка. У цьому ж році за рішенням Наркомпросу України школа разом із дитячим садком була реформована в дитячий будинок для сліпих дітей. У цьому ж році в Харкові було відкрито Український науково-дослідний психоневрологічний інститут, директором якого став відомий невропатолог О. Й. Германович, а в 1926 р. на базі психіатричної лікарні – Український інститут клінічної психіатрії і соціальної психогігієни, директором якого був В. П. Протопопов. У 1932 р. було прийнято рішення про укрупнення цих закладів, у результаті їх було об'єднано в одну організацію – Всеукраїнську психоневрологічну академію [4, 21–22]. Академія була унікальним поліфункціональним закладом, до складу якого входив і сектор психології. Сектор складався з відділів загальної та генетичної психології та клінічної психології. У зв'язку з цим виникла потреба знайти й запросити психологів-фахівців для роботи в цих відділах. Із Москви були запрошені О. Р. Лурія, О. М. Леонтьєв, М. С. Лебединський. Місце завідуючого сектором було запропоновано О. Р. Лурії, а завідуючого відділом генетичної психології – О. М. Леонтьєву. Проте, О. Р. Лурія незабаром повернувся до Москви, і завідуючим сектором залишився О. М. Леонтьєв. Разом із ним з Москви до Харкова переїхали О. В. Запорожець і Л. І. Божович, яка майже одразу від'їхала до Полтави. Планувалось, що до Харкова переїде і Л. С. Виготський, але цього так і не відбулося. Він лише постійно приїздив до Харкова і навіть заочно навчався в Харківському медичному інституті. У тому відділі, який очолював О. М. Леонтьєв, працював і П. Я. Гальперін,

харківський психоневролог і психолог, який швидко рухався від медицини до психології і, за його власними словами, розумів, що за групою Л. С. Виготського велике майбутнє [5, 195].

Існувала думка, висловлена нідерландським ученим Ж. Хаєненом, згідно якої Харківська школа фактично перестала існувати у 1936 р. Причини цього полягали в тому, що, по-перше, коли в 1935 р. столицею України став Київ, різноманітні психологічні дослідження, що проводилися на базі Всеукраїнської психоневрологічної академії, почали згортатися, а постанова про педологічні перекручення, прийнята в 1936 р., цей процес завершила. Постанова про педологію не зупинила наукову діяльність Харківської психологічної школи. Проблеми, якими займалися психологи в межах педагогічних досліджень, продовжували вивчатись, аналізуватись, дискутуватись науковцями.

Одночасно з іншими напрямами в діяльності школи почав створюватися напрям, у якому великий акцент було зроблено на соціальному аспекті в розвитку дитини. Йдеться про так званий соціобіологічний напрям, запроваджений О. С. Залужним. Безумовно на формування цього підходу вплинула значною мірою пануюча у 20–30-ті рр. ХХ ст. комуністична ідеологія. У ті часи вона поширювала свій тиск на всі науки, філософські й гуманітарні в першу чергу. Однією з головних її рис була ідея колективізму й переваги колективного над індивідуальним. Ця ідеологія знайшла своє відображення і в педології [11, 19].

Вирішуючи проблему специфічного для педології предмету дослідження, який би не співпадав зі змістом предметів суміжних дисциплін, на Всесоюзному педагогічному з'їзді у зв'язку зі спробою дати своє вирішення цього питання виступили представники української педологічної школи. Засновниками її можна вважати В. П. Протопопова, І. П. Соколянського і безпосередньо О. С. Залужного, завідувача Харківського кабінету соціальної педагогіки дослідної педологічної станції. Таких станцій в Україні існувало чотири: у Харкові, Києві, Одесі та Дніпропетровську [4, 21–28; 7, 107–114].

У 1926 р. І. П. Соколянського було призначено на посаду професора кафедри дефектології факультету соціального виховання Інституту народної освіти. Одночасно він завідував експериментально-педагогічною станцією Наркомата України. З 1930 р. І. П. Соколянський стає директором щойно організованого в Харкові НДІ педагогіки й керував відділом дефектології.

З ініціативи І. П. Соколянського був створений Лікарсько-педагогічний кабінет, який об'єднував усю науково практичну роботу з дефектології. Дослідне відділення кабінету було організоване ним на базі Харківської школи сліпих (відділення сліпих та сліпоглухих), школи для глухих, дитячого будинку для розумово відсталих.

У 1924–1925 рр. за ініціативою І. П. Соколянського при Лікувально-педагогічному кабінеті організовувалося дві дослідницькі лабораторії –

педагогічна й рефлексологічна. Наукова робота в лабораторіях керувалася І. П. Соколянським та В. П. Протопоповим [1, 11].

Л. Вільсон, описуючи специфіку навчання сліпоглухонімих дітей у Харківській дослідній школі для сліпоглухонімих, у якій досить плідно працював І. П. Соколянський, зазначає, що в ній приділяється «... виключно велика увага справі виховання і навчання дефективних, і як ми це з низки джерел знаємо, роботи ці містять в собі величезні наслідки для виховання й навчання та нормальної дитини» [3, 66]. У спеціально організованих лабораторіях цієї школи велися спостереження за рефлексами сліпоглухонімих дітей, за допомогою спеціальної апаратури дітей навчали мові, збуджували й загострювали слуховий нерв у випадках збереження залишків слуху. Позбавлені слуху діти повинні навчитися читанню з губ, причому навіть мінімальні залишки слуху повинні їм допомогти. Глухонімі діти повинні були з першого дня свого перебування у школі вчитися розуміти і вимовляти цілісно. Для цього використовувався «український», або «ланцюговий» метод професора Соколянського, який ґрунтувався на основних теоретичних засадах рефлексології (Павлов, Шеррінгтон, Уотсон, Лазарєв).

Сутність методу полягає в можливості більш точного звикання особистості дитини до чітко зумовленої системи подразників у чітко визначеному порядку. «Методом ланцюга» розподілявся дидактичний матеріал: «Діти, встаньте!», «Діти, підійдіть до мене!», «Діти, станьте парами!», «Діти, станьте по одному!», «Дівчатка, встаньте!», «Хлопчики, підійдіть до мене!», «Дівчатка, підійдіть до мене!» тощо. Учитель вимовляє фразу, діти реагують і вимовляють слідом. Після цього фрази пишуть на дошці, діти їх списують, потім, старанно вимовляючи, перечитують. Все це детально фіксується у протоколі спостерігачем. «Хоча метод здається досить формальним, навчання тим не менше протікає в досить вільних формах. Воно виходить не тільки з чистого наслідування, але й кожна дитина працює, рухаючи і своїми цілком індивідуальними стимулами», – ділиться своїми враженнями Л. Вільсон, відвідавши Харківську дослідну школу для сліпоглухонімих (1928 р.) [3, 66].

Результати діяльності школи, що ґрунтувалися на оригінальній концепції виховання сліпоглухонімих І. П. Соколянського, вражаючі [11, 17]. Це пізніше відмітили у своїх виступах на науковій конференції Державного педагогічного інституту дефектології у Москві 10 березня 1940 р. О. Р. Лурія, Ф. А. Рау. Проте у другій половині 30-х рр. І. П. Соколянського звинуватили в механіцизмі при оцінці методів виховання дітей і запропонували добровільно визнати свої огріхи [6, 29]. Цінність же методики Соколянського полягає «перш за все в організації навчання, у лабораторіях, у виключно цінних можливостях, що відкриваються у глухонімих і сліпоглухонімих, а головне, у різноманітних і досить ґрунтовно ще не проаналізованих висновках, представлених цими

роботами для нормальної педагогіки ... Не можна особливо не підкреслити трудовий характер сучасних виховних закладів» [2, 66]. Найяскравішим прикладом результатів діяльності Харківської дослідної школи для сліпоглухонімих під керівництвом І. П. Соколянського у вітчизняній історії є особистість Ольги Скороходової та її книга «Як я сприймаю оточуючий світ» (1947 р.). О. М. Леонтьєв у своїй передмові до цієї книги, аналізуючи досвід навчання сліпоглухонімих, зазначав, що «сутність первинного «олюднення» сліпоглухонімої дитини полягає не в навчанні словесній мові, а, передусім, у виробленні (формуванні) в неї безпосередніх і максимально точних відносин з тим матеріальним середовищем, у якому вона знаходиться, до охоплення цього середовища, до безпосереднього оволодіння цим середовищем... Усе це і є найбільш «первинне», з того потрібно починати навчально-виховний процес» [12, 253–254].

Існувало два основних напрями вивчення колективу: біосоціальний і соціобіологічний. Українська школа дотримувалася соціобіологічного, бо він відводить соціальним чинникам у питанні про формування поведінки людини головну роль, не зменшуючи при цьому ролі й біологічних чинників. Згідно з цим напрямом, соціальну поведінку людини в цілому формує оточення, а біологічні чинники тільки її ускладнюють. Уперше цю думку висловив І. П. Соколянський. Соціальна поведінка є спрямованою поведінкою, яка завжди пов’язана з певними соціальними нормами, що має пряме відношення до колективу.

І. П. Соколянський вважав, що основні риси, які відрізняють акт поведінки від рефлексу та реакції, – це спрямованість, а також підпорядкованість поведінки різноманітним соціальним нормам. Тому неможливо зрозуміти акт поведінки без відношення до норми, до того чи іншого типу поведінки, до її змісту. Крім соціальної, поведінка має і класову спрямованість і визначається подвійними чинниками: суспільними (оточення) і біологічними (організм). Суспільні чинники зумовлюють поведінку, а біологічні її ускладнюють. Організм і оточення у своїй взаємній чинності утворюють поведінку. Вивчення лише суспільних чинників, або лише біологічних не є вивченням поведінки. З такого розуміння поведінки випливає і головна мета досліджень – встановлення законів поведінки колективу й окремої дитини [11, 19–25]. У зв’язку з перенесенням акценту на вивчення поведінки, необхідно було знайти та відповідний метод її дослідження. Таким методом повинен бути об’єктивний метод, оскільки педологи вважали можливим об’єктивне вивчення поведінки як окремої особистості, так і цілого колективу. І таким об’єктивним методом є експеримент. У психології частіше використовувався індивідуальний експеримент. Тому дуже важливою, як вважали українські педологи, стає розробка методів колективного експерименту, бо «наша педагогіка – це педагогіка колективу, а не особистості» [11, 17].

Кожна робота з колективом повинна починатися зі спостереження, а вже потім на його основі будується експеримент. Трактування експерименту українською школою теж мало свою специфіку. Використання експерименту в педагогіці має своєю метою встановлення законів поведінки окремої дитини і цілого дитячого колективу, з тим, щоб використати ці закони для організації поведінки в дітей. І. П. Соколянський говорить про це так: «... педагогічні можливості, заховані в людському організмі, виявляються тільки в педагогічному процесі, іншими словами, вивчення і кваліфікація людської поведінки можлива лише у процесі її організації, а організація поведінки в певних умовах і є педагогічний процес» [11, 19–25].

У навчанні писемній мові І. П. Соколянський запропонував використовувати розроблений ним оригінальний метод, який він назвав «системою паралельних текстів», відповідно до якої навчання будується на співставленні текстів-зразків, які дає вчитель, та «спонтанних» текстів сліпоглухонімого, що відбивають свій власний зміст, але згідно словесно-граматичного оформлення орієнтованих на зразки. Для науково-педагогічної діяльності І. П. Соколянського було характерним постійне прагнення використовувати найновіші технічні досягнення з метою навчання сліпоглухонімих, глухонімих та сліпих дітей. Йому належить низка цінних винаходів, які значно розширили технічне оснащення тифло- й сурдопедагогіки: телетактор – прилад, за допомогою якого можна було спілкуватися з сліпоглухонімими, «Брайлевський екран для глухонімих», «Дактилятор» – прилад для одночасного контакту з будь-якою кількістю сліпоглухих, «Мобільограф» – прилад для запису рухових невимушених реакцій у сліпоглухонімих дітей, «Механічний буквар». Розроблена І. П. Соколянським «Читальна машина» для сліпих, за яку він одержав золоту медаль ВДНГ СРСР, вперше практично розв’язала проблему читання сліпими та сліпоглухонімими звичайного шрифту.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, у результаті проведених досліджень, можна зробити такі висновки, що проблеми ідей цілісного підходу розвитку особистості та соціального виховання висвітлював у своїх працях вітчизняний педагог, педолог, лікар-дефектолог Іван Соколянський. У своїх роботах він дійшов висновків, що форми, норми та напрями поведінки дитини виникають унаслідок впливу оточення. І. П. Соколянський був одним із представників Харківської школи педології для сліпоглухих дітей, яка займалася проблемами дітей із вадами розвитку.

Ідейним підґрунтям розвитку Харківської школи педології, яка мала складну науково-організаційну діяльність можна виокремити гуманістичну ідею цілісного підходу до особистості дитини, яка розроблялася одним із вітчизняних педологів І. П. Соколянським. Саме харківський осередок педологів (О. С. Залужний, І. П. Соколянський, О. В. Запорожець, П. І. Зінченко, О. М. Леонтьєв та ін.) наголошували на значенні впливу соціуму на розвиток дитини.

Подальші дослідження потребують інші аспекти проблеми, а саме: порівняльного аналізу цілісного підходу до вивчення особистості дитини у спадщині педагога й системного аналізу існуючих у світовій науці теоретичних і експериментально-дослідницьких концепцій психічного розвитку дитини з вадами.

ЛІТЕРАТУРА

1. Басилова Т. А. О Соколянском и его методах обучения глухих и слепоглухих детей, так интересовавших Выготского / Т. А. Басилова // Культурно историческая психология. – 2006. – № 3. – С. 8–16.

2. Брушлинский А. В. С. Л. Рубинштейн – основоположник деятельностного подхода в психологической науке / А. В. Брушлинский // Сергей Леонидович Рубинштейн. Очерки. Воспоминания. Материалы. – М. : Наука, 1989. – С. 61–102.

3. Вильсон Л. Обучение слепоглухонемых в Совесткой России / Л. Вильсон // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии ; под ред. И. И. Ильясова, В. Я. Ляудиса. – М. : МГУ, 1980. – С. 65–66.

4. Вопросы теории и психологии творчества. – Харьков, 1913. – С. 21–28.

5. Гальперин П. Я. Функциональное различие между орудием и средством / П. Я. Гальперин // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии ; под ред. И. И. Ильясова, В. Я. Ляудим. – М. : Изд-во МГУ, 1980. – С. 195–203.

6. Гільбух Ю. З. Друге народження педології? / Ю. З. Гільбух // Радянська школа. – 1989. – № 11. – С. 29–37.

7. Днепров Э. Д. Народное образование как предмет историко-педагогического исследования (по материалам дореволюционной России) / Э. Д. Днепров // Советская педагогіка. – 1986. – № 1. – С. 107–114.

8. Жарський Е. Експериментальна педагогіка: Історія виховання / Е. Жарський // Мандрівець. – 1994. – № 2. – С. 28–30.

9. Залужний О. С. Спроби об'єктивної характеристики дитячого колективу / О. С. Залужний // Шлях освіти. – 1926. – № 12. – С. 18–23.

10. Леонтьев А. Н. Об опыте обучения слепоглухонемых / А. Н. Леонтьев // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологи. – М. : МГУ, 1984. – С. 251–254.

11. Соколянський І. П. Про поведінку особистості / І. П. Соколянський // Радянська освіта. – 1925. – № 4. – С. 17–25.

12. Леонтьев А. Н. Об опыте обучения слепоглухонемых / А. Н. Леонтьев // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. – М. : МГУ, 1984. – С. 251–254.

РЕЗЮМЕ

Албул И. В., Кабанова О. О. Идея целостного подхода изучения ребенка в харьковской педологический школе в деятельности И. Соколянского.

Статья посвящена освещению идей целостного подхода изучения ребенка в Харьковской педологической школе в деятельности педолога, врача-дефектолога И. П. Соколянского. На основе научно-исторического анализа историко-педагогической и психолого-педагогической литературы, в статье представлено научно-организаторскую систему реализации гуманистической идеи целостного подхода к личности ребенка из наследия И. П. Соколянського. Данное исследование частично представляет историко-педагогический опыт социализации детей с недостатками развития, однако дальнейшего изучения требуют другие аспекты проблемы, а именно, сравнительный анализ целостного подхода к изучению личности ребенка в деятельности педагога и системного анализа существующих в мировой науке теоретических и экспериментально-исследовательских концепций психического развития ребенка с нарушениями.

Ключевые слова: *Харьковская Педологическая школа, Иван Соколянский, дети с пороками развития, целостный подход.*

SUMMARY

Albul I., Kabanov O. The idea of holistic approach to the study of child in Kharkiv pedological school in activities of I. Sokolyansky.

The article is devoted to the ideas of a holistic approach to examine the child in school in Kharkov pedological school in the activities of pedologist, pathologist I. P. Sokolyansky.

Among the scholars who have studied the idea of a holistic approach to the development of the child and his social education was just Ivan Panasovych Sokolyansky. However historiographical review shows that the inheritance of I. P. Sokolyansky has not received adequate attention. His pedagogical views, the idea that they are stored archival documents, special research papers, also require further study in teacher activities in educational institutions of Kharkov, Uman, Zaporozhye and others.

Based on scientific and historical analysis of historical and pedagogical, psychological and pedagogical literature, the article presents scientific and organizational system of implementation of humanistic ideas of holistic approach to the individual child with legacy of I. P. Sokolyansky. In his writings teacher concluded that the forms, rules and directions of the child's behavior resulting from the impact of the environment. I. P. Sokolyansky was one of the representatives of the Kharkov School of pedology for deafblind children, engaged in the problems of children with disabilities.

The ideological basis of Kharkov school pedology, which was complicated scientific and organizational activity may be distinguished by humanist idea of a holistic approach to the child, which was developed by one of the native pedologists I. P. Sokolyansky. Kharkiv cell of pedologists (O. S. Zaluzhnyi, I. P. Sokolyansky, O. V. Zaporozhets, P. I. Zinchenko, O. M. Leontiev and others) emphasized the impact of society on child development.

This study presents historical and partly pedagogical experience of socialization of children with developmental disabilities, but require further study of other aspects of the problem, namely, comparative analysis of a holistic approach to the study of the individual child's teacher and systematic analysis of existing in the world of science theoretical and experimental research concepts of mental development of children with disabilities.

Key words*: Kharkiv pedological school, Ivan Sokolyansky, children with developmental disabilities, holistic approach.*

УДК 37(09)(492)«15»

Б. В. Год
Полтавський національний педагогічний
університет імені В. Г. Короленка

РЕЛИГИОЗНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИДЕИ ГУМАНИСТА ЭРАЗМА РОТТЕРДАМСКОГО В ЕГО ФИЛОСОФСКОМ НАСЛЕДИИ (XVI ВЕК)

У статті розглядається педагогічна думка Еразма Роттердамського. Підкреслюється спадкоємність Північного гуманізму з християнською педагогічною традицією. Автор статті обґрунтовує креативність педагогічних ідей Еразма в контексті «християнського гуманізму» та його «філософії Христа». Доведено, що заслуга Еразма Роттердамського полягала у вивільненні з християнського вчення його морально-етичної сутності. Автор акцентує увагу на тому, що Еразм Роттердамський прагнув зробити етику християнства мірою повсякденного поведінки, а не предметом схоластичних дискусій.

***Ключові слова**: античність, гуманізм, дитинство, мораль, «моральна філософія», освіта, «філософія Христа», християнство, «християнський гуманізм», Середньовіччя, Відродження.*

Постановка проблеми. Христианская религия всегда была связана с образованием и воспитанием. В Средние века церковь являлась абсолютным монополистом в этой сфере, а в период после Реформации, в условиях расширения светской культуры, сохранила за собой эту миссию (вспомним успехи иезуитов в организации школьного дела). Последние десятилетия на постсоветском пространстве характеризуются настоящим религиозным возрождением. Церковь не стоит в стороне от воспитательных процессов, стараясь вступать в контакт с молодежью. С другой стороны, педагогика стремится гармонизировать религиозные и научные аспекты воспитания, пытается найти точки соприкосновения между верой и знаниями.

Анализ актуальных исследований. В поисках опыта (а его мало вследствие длительного господства идеологии в сфере образования) ученые обращаются к прошлому, ищут в истории педагогики такие периоды, имена и феномены, которые могли бы помочь в решении проблемы (Ф. Арьес, В. Большаков, Ж. К. Компейре, О. Кудрявцев, Г. Мюллер, Н. Ревякина, Г. Шлюсс и др.). В этой связи в качестве предмета исследования мы предлагаем эпоху Возрождения и ее знаковую фигуру – Эразма Роттердамского. Эта эпоха интересна как переходная между Средневековьем и Новым временем, между царством схоластики и научной революцией XVII столетия.

Цель статьи – проанализировать религиозно-педагогические идеи гуманиста Эразма Роттердамского в его философском наследии (XVI век).

Изложение основного материала. Наследие Эразма является высшей точкой развития ренессансного гуманизма, причем не просто гуманизма, а «гуманизма христианского» – такое название получило это направление, распространенное в северной части Европы.

Эразма Роттердамского интересовали разные аспекты духовной жизни. Он был теологом и философом, литератором и лингвистом, просветителем и неутомимым пропагандистом науки и знаний, пацифистом и проповедником «вечного мира». Уроженец Нидерландов, Эразм считал себя «гражданином мира» и приобрел славу «великого европейца».

«Князь науки», «наставник Европы» сказал свое весомое слово и в области педагогики, которая в то время еще не отделилась полностью от философии. Эразм Роттердамский одним из первых обратился к теме детства как особого периода в жизни человека, необычайно плодотворного для образования и воспитания.

Эразм-педагог настаивал на важности светского образования. Не жалея усилий, он пропагандировал эту идею среди монархов, дипломатов, политиков, бюргеров и других слоев населения. Образовательная программа

ренессансных гуманистов охватывает комплекс гуманитарных знаний – studia humanitatis (в отличие от studia divinitatis – «божественных наук»). Это была античная классика, возрожденная на новом уровне, в результате кропотливого труда и многолетних поисков. Главная роль отводилась моральной философии (этике), которая вместе с другими дисциплинами – словесностью, риторикой, историей – должна была сформировать «морального человека», достойного представителя рода людского. Эразм воспринял мысль итальянского гуманиста Пико делла Мирандолы, о том что первой стадией становления личности должно быть изучение «моральной философии», а завершается формирование личности «блаженством теологии».

Таким образом, Эразм Роттердамский боролся за воспитание через образование, через изучение текстов классических авторов, в которых изложены основные постулаты нравственности. Традиционно основой морали является добродетель, кардинальными в богословии называют четыре категории: рассудительность (мудрость), стойкость (мужество), умеренность и справедливость. Заметим, что теория добродетельности сохранилась в христианской философии еще с античности. От четырех вышеназванных категорий производными стали терпеливость, великодушие, бескорыстность, щедрость, милосердие и т.д. Все это гуманисты, конечно, одобряли, но с одной разницей: их этика была ближе к жизни, к земному существованию человека. Она ориентировала на активность, самостоятельность, готовность к борьбе с житейскими трудностями. В итальянском гуманизме даже бытовало понятие «добродетель – доблесть», что означало поощрение не просто деятельности, но «великих деяний» в науке, искусстве, военном деле и т.п. Критики Ренессанса упрекали гуманистов в «титанизме», вседозволенности и даже безбожии, но внимательное изучение источников не дает оснований считать их «безбожниками». У них не было сомнений в ценности моральных истин, провозглашаемых христианством в качестве основы человеческого общества.

Но лучше всех осуществили синтез античной и христианской традиции воспитание гуманисты из круга Эразма Роттердамского, воспринявшие его идею «философии Христа».

И гуманизм, и христианство – эти два направления духовной жизни отличались глубокой педагогичностью. Христианство утверждало неограниченные возможности в воспитании человека от рождения до смерти. Оно также не отрицало перевоспитания, исправления заблудших. Воспитание в христианстве рассматривалось как процесс, результат длительных усилий человека, в котором религия не просто указывает направление пути, но и служит опорой, поддержкой. Инструментом морально-психологического воздействия на верующего являются понятия «соблазн», «раскаяние», «спасение», «прощение». В распоряжении церкви есть такие формы, как проповедь, исповедь, молитва и другие.

Эразм Роттердамский неоднократно акцентировал внимание на деяниях апостола Павла, который обладал неординарными педагогическими способностями, умел «разжигать» искры веры в сердцах людей, «втолковывать» в их головы моральные истины. Свою деятельность на педагогическом поприще он также сравнивал с апостольской, когда не жалеют усилий, чтобы принести пользу «всем и во всем». А ценность религиозного воспитания, его главную задачу гуманист видел в формировании морального сознания, а отсюда – во влиянии на повседневную жизнь и поведение человека.

Обратимся к рассмотрению религиозности Эразма. Будучи христианином и теологом, он не отличался особой ортодоксальностью, остро критиковал католическую церковь, невежество священнослужителей, институт монашества и многое другое. Гуманист был ярым противником догматизма, религиозного фанатизма, нетерпимости к инакомыслию, обскурантизма. Эразм Роттердамский не противопоставлял веру и знания, а стремился гармонизировать их. К Священному Писанию он подходил как к объекту научной и философской рефлексии. Если Лютер считал его неприкосновенным для разума, Эразм проделал огромную работу, очистив священные тексты от средневековых наслоений и «темных мест».

Для Эразма-педагога важно было, прежде всего, моральное содержание христианского учения. Ответ на вопрос о том, как лучше использовать его воспитательный ресурс, гуманист дал в своей «философии Христа», изложенной в трактате «Оружие христианского воина». Он писал: «Не говори мне тут, что любовь к Богу в том, чтобы часто ходить в церковь, припадать к статуям святых, зажигать свечки, повторять заученные молитвы. Ничего такого Богу не нужно. А нужно создать ближнего, считать всех членами одного и того же тела, осознать, что все едины во Христе, радоваться удаче братьев в Господе, как своей, помогать бедам, как собственным. Привыкните направлять тех, кто ошибается, научите тех, кто не знает, помогите тем, кто страдает» [1, 157]. Как видим, Эразм подчеркивал не просто моральное начало, а морально-социальное начало христианства, воплощенное в заповеди «возлюби ближнего, как самого себя», «накорми голодного», «подними упавшего».

Главным ориентиром в религиозном воспитании, по замыслу Эразма, должен стать образ Христа. Он способен влиять на верующих гораздо больше, чем абстрактные моральные истины из дебрей схоластики. Все события земной жизни Христа, по мнению гуманиста, доступны для понимания, они должны стать образцом для повседневного поведения. Эразм считал, что Христос должен стать целью жизни: «...к нему одному обрати все стремления, все усилия, все дела и отдых. Знай, что Христос не пустой звук, а ничто иное, как любовь, искренность, терпение, чистота – одним словом, все, чему он учил» [4, 47].

Итак, к Богу – через «подражание Христу», к истинному благочестию – через «практическое благочестие», практику повседневного поведения. Эти идеи Эразма являются важными для методики воспитания христианина. Центральное место в учении Эразма Роттердамского отводилось чтению Священного Писания. Как считал гуманист, это главный источник, и подходить к нему нужно с «чистыми руками», то есть после ознакомления с произведениями античных авторов. «Эти произведения лепят и оживляют детский ум, удивительным образом подготавливают к познанию божественных Писаний» [1, 101]. Библейские образы и сюжеты гуманист советовал воспринимать сквозь призму нравственности, принимать во внимание не букву, а прежде всего – их дух. «Ведь божественный дух имеет свой язык и свои образы, которые ты должен прежде всего изучить... Божественная мудрость лепечет с нами, как заботливая мать приспосабливает слова к нашей детскости, но нужно внимательно, постепенно подниматься до ее высоты» [1, 103]. Чтобы отыскать скрытый смысл, необходимо владеть методом (ratio), который позволяет толковать аллегории Писаний, а для этого верующие должны знать писателей раннего христианства – Августина, Оригена, Дионисия и других.

Такую форму религиозности, как молитва, Эразм считал актом высокого духовного напряжения, в котором синтезируются разум, воля, чувства. Молитва должна быть искренней, чистой, «не вялой и не многословной, а также глубоко индивидуальной», а «исповедь (покаяние) не следует ограничивать только церковной службой (3–4 раза в год), а практиковать ежедневно, перед отходом ко сну, совесть свою исповедовать, упражняться в этом всю жизнь, частым повторением перевести в привычку, привычку – в достояние, свойство – в натуру» [2, 13]. Здесь речь идет уже не просто о религиозном ритуале. Самоанализ, саморефлексия выходят за рамки традиционной исповеди. Привычка время от времени переосмыслять увиденное и услышанное, подвести итог своим действиям – прекрасная форма самопознания и самовоспитания. Призыв Сократа «Познай самого себя» соединен в этом акте с идеями и практикой devotio moderna – «нового благочестия», теоретиком которого в XV веке выступил Фома Кемпийский. В Девентерской школе в Нидерландах, где получил образование Фома (а, также Эразм), детей учили самостоятельности, трудному искусству медитации, личностному освоению священных истин.

Что касается проповеди, то гуманист, вероятно, не слышал ничего, достойного одобрения. Хотя гумилетика в Средние века развивалась и были образцы ярких, эмоциональных обращений к верующим с амвона, во времена Эразма таких случаев было немного. По крайней мере, в «Похвальном слове Глупости» гуманист отзывается о проповедниках весьма нелестно, как и о церковных службах и песнопениях: «...читая в церквях ослиными голосами не понятные им псалмы, убеждены, что услаждают этим

святых» [3, 198]. Он писал, что ученые-схоласты вообще далеки от проблем морали и воспитания, учителя-грамматики пугают детей грозными голосами, бьют розгами, «нашпиговывают разными глупостями» [3, 187].

Идеалом «практического благочестия» можно считать героя одного из рассказов Эразма в сборнике «Разговоры запросто». Эта книга пользовалась большой популярностью в Европе на протяжении двух с половиной столетий как домашний учебник латинского языка и одновременно пособие по морально-религиозному воспитанию в духе «философии Христа». Главный герой Гаспар был рассудителен не по годам, серьезен и самостоятелен. Каждый свой шаг он сверял с христовыми заповедями, старался «подражать Христу». Его он не столько боялся, сколько любил всей душой. Мальчик всячески оберегал свою непорочность, упражнялся в добродетели, стремился творить добро для каждого. Терпеливо переносил обиды, не мстил, не отвечал злом на зло. Жил в мире и дружбе со всеми, помогал родителям, уважал старость, прилежно учился в школе, весь его день был заполнен трудом. Плохих компаний сторонился, в азартные игры не играл.

Гаспар посещал церковь, выполнял обряды, но лишь самые необходимые. Пост не соблюдал («пост мне безразличен»), поскольку Святой Иероним запретил его по отношению к детям как опасный для здоровья. К церковным службам Гаспар не проявлял особого рвения, зато усердно молился, не удовлетворяясь стандартным набором текстов, самостоятельно искал темы молитв в повседневной жизни. К церковным проповедям Гаспар относился неоднозначно и «выбирал, кого слушать». Читал Евангелие, Послания апостолов, Златоуста, Иеронима. У Гаспара вошел в привычку ежедневный анализ своих поступков, молитвенная просьба прощения у Бога за свои ошибки. «Христу исповедоваться нелегко, ему лишь тогда исповедуешься, когда проникаешься ненавистью к своему греху. И я излагаю ему все, как есть, и горько плачу, если тяжко провинился, — проливаю слезы, рыдаю, кричу, умоляю о милосердии» [4, 65–66].

В рассказе упомянута лондонская школа Св. Павла, в которой учился Гаспар. Ее возглавлял «христианский гуманист» Джон Колет, друг и соратник Эразма по борьбе за реформу церкви и образования. Ученики получали здесь как светское, так и религиозно-богословское образование. Учительский коллектив формировался из высокообразованных, профессионально грамотных людей. Атмосфера школы основывалась на взаимной любви и доверии, новом для Средневековья понимании ребенка и детства. Колет пытался создать «детскую религию Христа», путь которой он видел в чистоте и непорочности детей, сравнивая их с ангелами.

Эразм также считал, что в религиозном воспитании следует обязательно учитывать возраст человека. Воспитывать, по мнению гуманиста, нужно начинать «с колыбели». Он говорил, что первые впечатления, первые знания Бога ребенок получает от матери и отца, когда

учится уважать, любить и слушаться их. Родители должны показывать примеры христианского благочестия. Недопустимо при детях ссориться, вести неприличные разговоры, богохульствовать, сокрушаться о потере каких-то вещей. Недопустимо чрезмерно баловать детей, наряжать их, словно кукол, брать на пышные застолья. Семья казалась Эразму важным институтом религиозного воспитания и воспитания вообще. Поэтому он не уставал во всех своих трактатах обращаться к родителям с призывом поставить во главу угла образование и воспитание детей. Ценность религиозного воспитания гуманист видел в том, что оно является универсальной формой развития человека, способом раскрытия заложенных в нем природных задатков. Для родителей Эразм Роттердамский находил такие прагматичные аргументы: хорошо воспитанные дети способны принести родителям «славу и пользу», согреть их любовью, защитить честь рода, стать достойными и полезными гражданами. «Богатство, достоинство, авторитет и даже крепкое здоровье, которого родители искренне желают детям, ничем другим лучше не приобретается, как моральной честностью и образованностью» [5, 252].

В лучших традициях «христианского гуманизма» написан трактат Эразма «О приличии детских нравов». Во вступительном слове гуманист сформулировал главные задачи воспитания, поставив на первое место благочестие («чтобы ребенок впитал источник набожности», потом – образование («чтобы он свободные науки полюбил и основательно изучил»), «подготовку к жизненным обязанностям» и правильное поведение с окружающими людьми, вежливость, обходительность. Эти правила и составляют содержание книги, рассчитанной на детей школьного возраста.

Произведение Эразма воспринималось тогда как «пособие по цивильности» (лат. civilis – гражданский, общественный). Речь шла о «социальности», «детской социальности», которая проявляется в умении ладить с людьми, уважать и ценить родителей, наставников, дружить с товарищами. Все это проявляется и во внешнем виде, и в манере держаться, вести беседу, отвечать на приветствия и т.д. В целом, дело касалось вопросов социальной этики, необходимой и доступной для подростков.

Внешний вид (выражение лица, лоб, губы, щеки, глаза) и поведение при встрече, по словах Эразма, должны быть такими, чтобы все видели твою доброжелательность. «Что обычно наилучшим образом снискивает расположение и сохраняет дружбу? – Склонность к добродетели... Не возноситься ни перед кем. Не нарушать верность. С благодарностью помнить о добрых делах. Добровольно уступать» [6, 92].

Автор подкрепляет правила аргументами из античности, христианского учения и жизненного опыта. Он еще раз доказывает, что социальная этика продиктована христовыми заповедями: «Кого следует почитать в первую очередь после Бога? Родителей и учителей. Одних, так

как они нас породили, ради нас много трудов перенесли и много неприятностей претерпели. Других, так как они развили и усовершенствовали наш разум, лучшую часть человека» [6, 91].

Во времена Эразма много спорили об играх детей. Церкви и моралистам они казались бесполезными. Однако жизнь брала свое, и средневековый человек был homo ludens (человеком играющим). Гуманист встал на сторону тех, кто защитил право ребенка играть, развиваясь как личность. Игре посвящен целый раздел трактата. Явно не без влияния Квинтилиана Эразм-педагог указывает на значение игры для выявления личных качеств ребенка, что особенно важно учитывать при его воспитании. В то же время гуманист предостерегает об опасности азартных игр и категорически отрицает игры на деньги.

Интересно, что даже в этом разделе нашлось место ссылкам на Библию. Игры не должны превращаться в ссоры. Лучше уступить победу, чем победить, если дело идет к ссоре: «Итак, намереваясь играть или что-либо делать, ты должен помнить следующие слова божественного Павла: вся горечь и спесь, и гнев, и крик, и брань да отвергнутся вами вместе со всяческой злобой» [6, 93].

Содружество гуманистической педагогики и христианской религии Эразм демонстрирует на примере «воспитания государя». Трактат «Воспитание христианского государя» – дань европейской средневековой традиции «наставлять», «учить», «воспитывать» (institutio) государственных мужей и принцев. В данном случае речь шла о Карле V Габсбурге, который в 1516 году занял испанский престол. В отличии от других ренессансных сочинений на такую же тему, Роттердамец сделал упор на христианско-этических аспектах, все время напоминая императору, что он не просто государь, а государь христианский.

Эразм убежден, что и во внутренней политике монарху необходимо помнить о мудрости и доброте (по аналогии с Богом). Правитель – и отец для подданных, и одновременно их учитель, воспитатель. Законов не должно приниматься много, лучше воздействовать на людей убеждением, стимулировать наградами. Вообще, вопреки внутренней и внешней политике, государственного управления Эразм пытается трактовать руководство страной преимущественно с этических позиций, понимая при этом, что созданный им образ «философа на троне» (подражание Платону) – всего лишь идеал, трудно достижимый, но такой, к которому все же следует стремиться.

Эразм стремился внушить Карлу V идеи христианского пацифизма, неприятия каких бы то ни было войн и международных конфликтов. А это было особенно актуально в то время, когда в Европе не прекращались войны, обострялись национальные и религиозные противоречия. «Англичанин почти ненавидит француза только за то, что он француз, шотландец – англичанина только потому, что он англичанин. Почему нас

сильнее разделяют эти глупые понятия, чем связывает общее для всех название христиан?» [7, 105]. Религиозные различия также не должны служить основанием для войн. Когда в начале XVI века возникла угроза для целостности христианской Европы со стороны мусульманской Турции и когда Римский папа выступил с идеей нового крестового похода, Эразм резко осудил позицию католической церкви: «Можно ли насаждать христианство оружием?» [8, 73]. Христианами, как писал гуманист, «нужно называть себя не за то, что мы убили как можно большее количество людей, а за то, что спасли их» [8, 73].

Однако нельзя не отметить, что Эразм не ограничивается в критике войн только христианскими принципами («не убей»). Его анализ глубже и всестороннее. Он пишет о причинах, социальной обусловленности войны, об ответственности за ее развязание, о разрушительных последствиях для экономики, морали, предлагает некоторые проекты мирного урегулирования. Его трактат «Жалоба мира» вошел в золотой фонд пацифистской литературы и, как нам кажется, не утратил актуальности даже сегодня.

Выводы. Итак, как же согласуются взгляды Эразма-педагога и Эразма-теолога? Эпоха Возрождения характеризуется возросшим интересом к человеку, его природе, воспитанию, социальной сущности. Этот интерес был обуславлен целым рядом общественных изменений, среди которых не последнее место занимали сдвиги в социально-экономической системе, в изменении духовного климата Европы и появлении «новых людей». На эту благодатную почву падали семена вновь открытой гуманистами античной культуры, ее гуманитарных наук. Моральная философия (этика) оказалась тут в центре, создавая основу всестороннего воспитания личности. С другой стороны, христианское учение, тоже обращенное к человеку, требовало от него высокой моральности и выполнения заповедей Христа. Именно мораль и моральное воспитание послужили общим знаменателем для «христианского гуманизма». Заслуга Эразма Роттердамского состояла в высвобождении из христианского учения его морально-этической сущности. Он стремился сделать этику христианства мерой повседневного поведения, а не предметом схоластических дискуссий. Думается, что этот опыт чрезвычайно полезен и для педагогов, и для служителей церкви в наше время.

ЛИТЕРАТУРА

1. Эразм Роттердамский. Оружие христианского воина / Эразм Роттердамский // Философские произведения. – М. : Наука, 1986. – С. 90–217.

2. Эразм Роттердамский. О приуготовлении к смерти [Электронный ресурс] / Эразм Роттердамский. – Режим доступа :

http://olegcherikov.narod.ru.

3. Эразм Роттердамкий. Похвальное слово Глупости / Эразм Роттердамский // Воспитание христианского государя. – М. : Мысль, 2001. – С. 113–226.

4. Эразм Роттердамский. Разговоры запросто / Эразм Роттедамский. – М. : Худ. лит., 1969. – 703 с.

5. Эразм Роттердамский. О воспитании детей / Эразм Роттердамский // Образ человека в зеркале гуманизма: мыслители и педагоги эпохи Возрождения о формировании личности (XIV – XVII вв.). – М. : Изд-во УРАО, 1999. – С. 246–296.

6. Эразм Роттердамский. О приличии детских нравов / Эразм Роттердамский // Педагогика. – 1995. – № 4. – С. 82–94.

7. Эразм Роттердамский. Воспитание христианского государя / Эразм Роттедамский. – М. : Мысль, 2001. – С. 109–130.

8. Эразм Роттердамский. Послание к Паулю Вольцу от 14 августа 1518 г. / Эразм Роттердамский // Философские произведения. – М. : Наука, 1986. –С. 69–89.

РЕЗЮМЕ

Год Б. В. Религиозно-педагогические идеи гуманиста Эразма Роттердамского в его философском наследии (XVI век).

В статье рассматривается педагогическая мысль Эразма Роттердамского. Подчеркивается преемственность Северного гуманизма с христианской педагогической традицией. Автор статьи обосновывает креативность педагогических идей Эразма в контексте «христианского гуманизма» и его «философии Христа». Доказано, что заслуга Эразма Роттердамского состояла в высвобождении из христианского учения его морально-этической сущности. Автор акцентирует внимание на том, что Эразм Роттердамский стремился сделать этику христианства мерой повседневного поведения, а не предметом схоластических дискуссий.

Ключевые слова: *античность, гуманизм, детство, мораль, «моральная философия», образование, «философия Христа», христианство, «христианский гуманизм», Средневековье, Возрождение.*

SUMMARY

Hod B. Religious and pedagogical ideas of humanist Erasmus of Rotterdam in his philosophical legacy (XVI century).

The article deals with religious and pedagogical ideas of humanist Erasmus of Rotterdam in his philosophical legacy. Is is stressed that the legacy of Erasmus of Rotterdam is the highest point of the development of Renaissance humanism, and not just «humanism», but «Christian humanism» – the name given to this direction, common in Northern Europe.

Erasmus-teacher insisted on the importance of secular education. Sparing no effort, he promoted this idea among monarchs, diplomats, politicians, burghers and other segments of the population. The educational program of the Renaissance humanists covers a range of humanitarian knowledge – studia humanitatis (unlike studia divinitatis – the «divine Sciences»). It was the ancient classics, restored at a new level, as a result of hard work and years of searching. The main role was given to moral philosophy (ethics), which, together with other disciplines – literature, rhetoric, and history – was to form a «moral person», a worthy representative of the human race.

Erasmus fought for education through education, through study of the texts of classical authors, which set out the basic tenets of morality. Traditionally, the basis of morality is a virtue, a radical in theology is called the four categories: prudence (wisdom), fortitude (courage), temperance and justice.

Being a Christian and a theologian, Erasmus of Rotterdam was not particularly orthodoxy; he sharply criticized the Catholic Church, the ignorance of the clergy, the monastic institution, and so on. Humanist was a staunch opponent of dogmatism, religious fanaticism, intolerance for dissent, obscurantism. Erasmus did not oppose faith and knowledge, and sought to harmonize them. To the Scriptures, he came up as an object of scientific and philosophical reflection. If Luther considered it untouchable for the reason that Erasmus has done a great job by clearing the sacred texts from the medieval accretions and «dark places».

The author concludes that the merit of Erasmus was the release of Christian doctrine its moral essence. He sought to make the ethics of Christianity the measure of everyday behavior and not the subject of scholastic debate. This experience is extremely valuable for educators, and Ministers of the Church in our time.

***Key words**: Antiquity, Christianity, «christian humanism», childhood, education, humanism, moral, «moral philosophy», the Renaissance period, «philosophy of Christ».*

УДК 94(38) : [796 : 791.66](477.7)

С. А. Лазоренко, М. Б. Чхайло
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
В. Б. Романова
Державний вищий навчальний заклад
Українська академія банківської справи
Національного Банку України

ДАВНЬОГРЕЦЬКА АГОНІСТИКА ТА ЇЇ ЗВ'ЯЗОК ЗІ СПОРТИВНИМИ ФЕСТИВАЛЯМИ МІСТ ПІВНІЧНОГО ПРИЧОРНОМОР'Я

У статті розглянуто історичний аспект зародження, становлення та розвиток спортивних свят (агонів) і традицій Стародавньої Греції, які проходили протягом олімпійського чотириріччя в кожному місті-полісі колоніальної та метропольної Еллади. Адже спортивні свята для античних елейців – одна з головних форм суспільного життя й культури. Спортивні фестивалі у древніх еллінів були невід'ємною складовою панегеричних дійств з нагоди вшанування тих чи інших божеств – покровителів давньогрецьких міст. Кожен грецький поліс, у ті далекі часи, обов'язково двічі на рік, організовував містерії для двох представників олімпійського пантеону. Спортивні форуми під час таких заходів, носили ініціативний характер, молоді юнаки й дівчата демонстрували свій фізичний та інтелектуальний вишкіл і отримували путівку в доросле життя, стаючи при цьому повноправними членами старогрецького суспільства. Починаючи з VIII століття до н.е. інституція під назвою давньогрецька агоністика ідентифікується в головний елемент старогрецького буття, адже агони почали слугувати заходами консолідації грецьких громадян. Завдяки зусиллям елладських моряків з міста Мілет, Греція розширила межі своєї ойкумени, одержавши нові поселення на берегах Північного Причорномор'я. У нові землі греки несли свою культуру та традиції. Таким чином, давньогрецька агоністика дісталася до міст-держав Понта Евксинського.

***Ключові слова:** олімпійські ігри, панегерії, містерії, агони, давньогрецька агоністика, гімнасій, гімнасіарх.*

Постановка проблеми. Уже більше двох століть археологи досліджують і відтворюють історію стародавньої Греції, проводячи розкопки древніх міст-держав, поселень, некрополів, амфітеатрів і спортивних споруд не лише на території Еллади, а й на теренах усього Середземномор'я та Північно-причорноморського регіонів. Це територія північної Африки, Малої Азії, південь Італії, Іспанії, Франції та все узбережжя Чорного моря. За роки плідної та кропіткої роботи вчені зуміли відтворити багато сторінок історії, економіки, релігії та культури еллінських міст-держав. Однак, усе ще є малодосліджені сторони старогрецького

буття. Ідеться про вивчення старогрецьких свят і містерій, що становили найважливішу частину життя кожного грека античної доби. Свята – одна з головних форм суспільного життя й культури будь-якого народу. У давнину регулярні та екстраординарні свята й містерії відігравали набагато важливішу роль, ніж у період сьогодення.

У Стародавній Греції свята й містерії були пов'язані з релігією. Вони об'єднували людей перед лицем шанованих отецьких богів і були структуротворчим чинником суспільного життя [8]. Афіняни, наприклад, пишалися великою кількість свят, і це відбилось у знаменитій промові Перікла, записаній Фукітідом: «Більше, ніж який-небудь інший народ, ми надаємо відпочинок душі людини, вносячи до обрядності нашої релігії щорічні змагання й торжества… рідкісність яких виганяє смуток». Сучасні вчені визнають, що вивчення того, як відбувалися свята і як ставилися до них усі члени суспільства, характеризує народ аж ніяк не менше, ніж пряме вивчення його політичної, економічної чи воєнної історії.

Життя древніх еллінів складалося з трудових буднів і святкових днів. Про значення святкових містерій неодноразово писали античні автори. Ось що говорив Страбон: «Спільним для греків і варварів є звичай виконувати священні обряди, поєднуючи їх зі святковим відпочинком. Адже відпочинок відволікає розум від людських занять і навертає дійсно вільний розум до божественного». Греки не виробили канонічних релігійних догм, таких як християнська «Біблія», мусульманський «Коран» чи буддистська «Буддга-дгарма». Їхня віра виражалася, зазвичай, у процесуальних дійствах містерій, структуру яких зберігали хранителі культу того чи іншого отецького божества. Такими дійствами були різноманітні жертвоприношення й узливання, спів гімнів, культові танці під музику духових і струнних інструментів, принесення божественних дарів, феєричні процесії, мусичні та спортивні змагання (агони). Саме спортивно-змагальна практика для греків була основною складовою калакагатії – давньогрецької естетики, що виражає ідеальне поєднання фізичної краси та духовної досконалості – як ідеал виховання людини.

Аналіз актуальних досліджень. Велика когорта сучасних науковців і авторів у своїх наукових пошуках і публікаціях розкривають зміст античної агоністики, асоціюючи її зміст зі спортивними святами метропольної частини півострова Пелопоннес [2–8].

Сучасні археологічні пошуки весь час примножують інформацію про спортивні форуми, які були популярними у великих і маленьких містах метропольної Греції та в полісах колоніальної системи, розвиненої античними еллінами. Стародавні греки несли свою культуру й релігію в нові землі, але й самі навчалися кращого та прогресивнішого в тих народів, які мешкали на освоюваних пелопоннесцями теренах. Беззаперечним фактом є використання греками скіфського лука у військовій справі та у

змаганнях, з якими колонізатори вели жваву торгівлю. Однак чомусь давньогрецька агоністика, з точки зору сучасних наукових знань, асоціюєцця лише з іграми старогрецької Олімпії. Хоча є велика кількість історичної інформації про інші спортивні свята в античних еллінів і, до речі, не менш знаних і популярних, а ніж агони присвячені Зевсові Олімпійському. І тому, задля історичної справедливості, у цій статті ми вирішили розповісти про інші Давньогрецькі спортивні свята та їх вплив на спортивні фестивалі міст-полісів Північного Причорномор'я.

Метою, проведеного наукового пошуку, було узагальнення інформації за результатами аналізу науково-методичної літератури, доповнення та розширення повноти знань про заснування, становлення та розквіт давньогрецьких спортивних свят і їх вплив на спортивні фестивалі міст Північного Причорномор'я.

Для досягнення поставленої мети вирішувались такі задачі:

- проаналізувати науково-методичну літературу та виокремити з об'єму загальної інформації конкретні відомості щодо панегерій і містерій у всіх містах-полісах материкової та колоніальної Греції;
- систематизувати виокремлену інформацію в загальний реєстр агоністики античних часів;
- довести вплив давньогрецької агоністики на спортивні фестивалі міст Північного Причорномор'я.

Виклад основного матеріалу. Одна з особливостей релігії та культури греків полягала у проведенні загальногрецьких свят, що звалися панегеріями – урочистості з нагоди вшановування культу того чи іншого божества, покровителя старогрецького міста-держави, тобто всенародні збори. Елліни збиралися на панегерії, щоб вшанувати бога-покровителя й подивитися святкові містерії. До речі, у цих процесіях брали участь усі греки незалежно від їхнього статусу й фінансового статку. Стародавні елліни не мали семиденного тижня (робоча п'ятиденка та два вихідні) і панегерії, які проводилися декілька днів, слугували для незаможних греків тогочасною відпусткою, під час якої вони мали відпочинок і набиралися сили для подальшої важкої фізичної роботи. Усе населення міста під час панегерій було задіяне для проведення святкових процесій, містерій, жертвоприношень, а більша частина брала участь у мусичних, атлетичних і кінних агонах – головних заходах усіх релігійних свят [8]. Агоністика – (грец. agonisticos) здатність до боротьби, один із найголовніших елементів старогрецького буття й культури, принцип змагальності, творчий початок у діяльності людини. Агоністика – прагнення до самоствердкуючих перемог у атлетичних та інших змаганнях, що вимагало від еллінів постійно й цілеспрямовано тренувати фізичні якості: силу, витривалість, швидкість, спритність, формувати міць і велич власної душі [1]. Іншими словами змагальна діяльність була невід'ємною частиною існування стародавніх

греків. Змагання античності проводилися для чоловіків і жінок, для юніорів та юніорок. Протягом багатьох століть агоністика, заняття фізичною культурою та зустрічі в гімнасіях були невід'ємною частиною життя еллінів не тільки метропольної, а й колоніальної Греції. У гімнасіях греки збиралися також для бесід на філософські теми. Там читали лекції вчені та філософи, виступали хори, співаючи оди та хорову лірику, місцеві поети й ритори, і загалом обговорювалися політичні, економічні та ін. питання. Нагадаємо, що Академія Платона та Ліцей Аристотеля також існували при афінських гімназіях [6; 7]. У багатьох гімнасіях були бібліотеки, у яких зберігалися твори філософів, драматургів, ораторів і, як правило, поеми Гомера. Збереглося кілька написів із каталогами книг із родоського, афінського та деяких інших гімнасіїв. Північно-причорноморські гімнасії відігравали не менш важливу роль культурних центрів колоніальної Греції [8].

До наших днів збереглась інформація про найдавніші змагання – агони в Олімпії. Зародження спортивних змагань сягає доісторичної доби, коли з давніми мешканцями пеласгічного племені, царя яких Еномая міф називає володарем давньогрецького міста Піси, з'єднались ахейські племена. Останні прийшли в Еліду під проводом Пелопса. У пам'ять про якого пізніше засновані поховальні ігри, що здійснювалися на берегах Алфея та поєднувались із ритуалами шанування пеласгічного Зевса. Ігри та культ Зевса збереглись і після того, як сюди прийшов легендарний Геракл (його ім'я служить міфічним виразом доричного впливу). Відтепер Геракл вважався засновником Олімпійських свят, відновником ігор Пелопса і засновником тих установ, завдяки яким Олімпія стала осередком спортивних свят не тільки Пелопоннесу, а й усієї Греції.

Історичний час ігор у Олімпії починається з того моменту, коли три грецькі царі – Лікург зі Спарти, Клеосфен з Піси та Іфіт з Еліди уклали священний союз, яким встановлювався порядок Олімпійських ігор, і текст якого був написаний на металевому дискові, що, за свідченням Плінія Старшого, можна було побачити принаймні в 200 році до н.е. І сталася ця знаменна подія 884 року до н.е.

Обживаючи нові території ойкумени греки несли з собою і передавали всім народам, з якими вони контактували, знання та культуру, а також теоретичні та практичні знання у сфері фізичної культури та змагальної практики – агоністику. Таким чином, за свідченнями сучасних науковців, давньогрецька агоністика набула популярності в більшості міст середземноморського та північно-причорноморського регіонів [3; 8].

Протягом олімпіади спортивні свята проводилися, як на теренах метрополії, так і на теренах грецьких колоній. Найбільш значущими в Стародавній Греції вважались Олімпійські ігри, які проходили в Олімпії на честь Зевса Олімпійського. Однак, були не менш популярні серед еллінського населення змагання, що носили загальногрецький характер.

До нас дійшли відомості про Немейські, Піфійські, Істмійські ігри, гераклеї та ін., які були досить популярними у греків за часів античності.

Немейські ігри (Немеї), як і Олімпійські, проводилися на честь бога Зевса. Перші такі ігри відбулись у 573 році до н.е. в місті Немеї, і з того часу проходили регулярно, кожні два роки: весною – другого, а восени – четвертого року олімпійського чотиріччя. Під час проведення археологічних розкопок у місті Немеї були знайдені рештки фундаментальних спортивних споруд – стадіону з трибунами для великої кількості глядачів, плавального басейну, гімнасія, а також рештки готельних споруд, лазень тощо. Розвинена структура спортивних споруд і споруд, що обслуговують спортивні заходи указують на неабияку популярність серед греків змагань у цьому еллінському місті. Програма ігор була представлена бігом, боротьбою давньогрецьким пентатлоном – до складу якого входили змагання з бігу на один стадій (192 м 27 см), стрибки з альтерами (за своїм призначенням нагадували сучасні гантелі), метальні дисципліни диску та спису й остання складова – боротьба. Переможців цих змагань увінчували вінцем з плюща або селери.

Піфійські ігри (Піфії) відбувалися в Дельфах на честь бога Аполлона. Назву ігри отримали завдяки перемозі Аполлона над змієм Піфоном. Ігри започатковані 586 р. до н.е. та проходили один раз на чотири роки. Про зв’язок ігор з культом бога Аполлона говорить і той факт, що на початку заснування ігор до програми входили тільки мусичні агони – виступи співаків, хорів, танцюристів, музик, покровителем яких був божественний Аполлон. Але, як говорить давньогрецька легенда, 586 року до н.е., після однієї з воєн між грецькими містами-полісами в пам’ять про загиблих у Дельфах вперше були проведені перегони колісниць, а з 582 року до н.е. Піфії набули загальногрецького характеру. Нагородою переможцю були спочатку яблука, а згодом – вінець із лаврових гілок.

Істмійські ігри (Істмії) були організовані для вшанування володаря морів бога – Посейдона. Вони проходили в сосновому бору на Істмійському перешийку поблизу міста-поліса Корінфу з 581 року до н.е. кожні два роки: восени – другого та влітку четвертого року Олімпіади. Програма Істмій складалася з виступів флейтистів і кіфаристів та спортивних змагань: бігу, боротьби, панкратію, перегонів колісниць і коней. Корінф був великим, впливовим і знаним у античній Греції містом, тому спортивні свята проходили завжди з відповідною величчю та помпезністю, що привертало велику кількість спортсменів. Переможців Істмійських ігор, як і ігор у Олімпії оспівували величні грецькі менестрелі Піндар і Вакхілід. Нагороджували чемпіонів вінцем із соснових гілок.

Досить поширеними в Стародавній Греції змаганнями були Гераклеї (на честь давньогрецького воїна-героя Геракла), які проходили в різних містах півострову Пелопоннес. Гераклеї проводили у місті Фіви

(батьківщина Геракла), у місті Сікіоні, на островах Кос і Мендос. Переможців цих ігор нагороджували вінками з плюща або вічнозеленого лавру. На острові Делос восени проходили Делійські ігри (Делії), на них приїздили представники з усіх староеллінських полісів. Меншими за форматністю але теж популярними були Алкотаї – чоловічі змагання в місті Мегери – спортивні свята в Спарті на честь героя Троянської війни Ахіллеса. Жінки теж мали свої ігри – Гереїди в Олімпії та у місті Аргосі (на честь богині Гери), Артемідії у Спарті (на честь богині Артеміди).

Головними змаганнями старогрецької Олімпіади вважались у еллінів ігри, які проводились у кінці літа, змагання що проходили на початку й у середині року, за виключенням Піфійських, вважалися підготовчими до основних стартів (табл. 1).

Таблиця 1

Спортивні свята старогрецької Олімпіади

Олімпіада (роки)	Час проведення ігор		
	лютий-березень	травень-червень	серпень-вересень
I	Делії	Гераклеї в Фівах	Олімпійські ігри
II	Немеї	Гераклеї в Сікіоні	Істмії
III	Гераклеї (о. Кос)	Піфії	Панафінеї
IV	Гераклеї (о. Мендос)	Істмії	Немеї

Особливою шаною та повагою в ті далекі часи, користувався переможець чотирьох головних змагань року Олімпіади. Чемпіона Піфійських, Немейських, Істмійських та Олімпійських ігор називали – періодоніком. Періодоніки були знаними в усіх містах-полісах Греції античних часів. Навіть не всі заможні греки користувалися ісополітією – рівними правами на батьківщині й у дружніх містах-полісах, зате такою шаною користувалися знані олімпійці.

Починаючи з VII століття до н.е., відбувається переселення еллінів до нових земель, на береги Понта Евксинського. Цим часом датовані перші грецькі поселення Тіра в гирлі Дністра, Херсонес на південно-західному узбережжі Криму, Боспорське царство, що займало Керченський і Таманський півострови, Ольвія на правому березі Бугу поблизу його злиття з Дніпром, Горгіппія – територія поблизу міста Анапа, чорноморське узбережжя Російської Федерації та ін.

Археологічні знахідки, датовані цим часом, свідчать про існування культів багатьох богів на північних берегах Понта Евксинського, і кожному з них у древності присвячували свято. На сьогодні, ученим добре відомі назви лише декількох великих свят: це Діонісії в Ольвії та Херсонесі (у цих державах шанували бога Діонісія), Гермеї на честь Гермеса проводилися в Горгіппії. Меншими за форматом були Парфенії в Херсонесі (свято співання гімнів Афіні) та Апатурії на честь Аполлона в Боспорському царстві. Не

збереглися офіційні назви головних свят на честь Аполлона в Тірі, Ольвії та на Боспорі. Не аби якою популярністю в античних греків користувались Ахіллеї – довгий біг на Ахілловому Дромі (Тендрівська коса, північна частина Чорного моря біля Херсонської області). Юнаки з усієї ойкумени приїздили на це дійство, перевірити свої сили у тривалому бігові й віддати шану своєму героєві. Як свідчить давньогрецька міфологія, кентавр Херон готуючи юного кіммерійця Ахіллеса до майбутніх життєвих випробовувань, пропонував майбутньому грецькому героєві пробігати щодня 60 кілометрів. Окрім бігу, молоді ахейці, що готувалися до довгих морських походів, приносили офіру своєму кумиру біля Ахіллесового святилища.

Кожна містерія, яка відбувалася у містах-державах Північного Причорномор'я на оминала спортивні свята, що носили й релігійні, і ініціативні ознаки. Для юнаків і дівчат спортивні свята проходили в північному Причорномор'ї в гімнасіях місті Горгіппії. Керівники гімнасіїв влаштовували Гермеї − щорічні торжества на честь покровителя спортивних шкіл і всіх атлетів – бога Гермеса. Про такі свята з різноманітними агонами відомо в багатьох грецьких містах-державах. У Північному Причорномор'ї Гермеї згадуються в епіграфічних пам'ятках Ольвії, Херсонеса та Горгіппії. Горгіппійські гімнасіархи (керівники гімнасіїв) готували до щорічних Гермей чотири вікові групи: хлопчиків 12–15 років, юнаків і дівчат 16–17 і 18–19 років і дорослих − старших 20 років. У останній групі найчастіше перемагали чоловіки 26−30 років, а найстаршому переможцю, за інформацією що збереглася з сивої давнини, виповнилося 48 років. Із цього можна зробити висновок, що в агонах брали участь громадяни принаймні вік яких досягав 50 років. У Горгіппії знайдено великий мармуровий напис з іменами переможців у «доліхосі» – довгому бігові, під час свята на честь Гермеса. Цей не повністю збережений каталог містив імена кількох сотень чемпіонів у різних видах змагань, що проходили протягом кількох десятиріч, починаючи з кінця IV ст. до н.е. Горгіппійський напис показує, як із хлопчиків виростали дорослі переможці, наприклад, призери в короткому бігу серед хлопчиків через кілька років вигравали довгий біг у старшій групі. Про це говорять імена в каталозі. Там серед чемпіонів зустрічаються брати, батьки та сини. Вони, ймовірно, належали до заможних родин, члени яких могли приділяти тренуванням тривалий час, у той час як бідняки цілий день, коли був відкритий гімнасій, працювали.

Еталоном для спортивних агонів у різних містах метропольної та колоніальної Греції зазвичай був набір змагань і їх порядок, встановлений на іграх у Олімпії: біг звичайний, подвійний і довгий, п'ятиборство, боротьба, кулачний бій, панкратій. Далі виступали вершники та візничі на колісницях, запряжених парою або четвіркою коней. Але все ж таки до традиційної програми змагань, організатори агонів старогрецьких міст-полісів намагалися додати національного та етнічного колориту. Таким чином, намагаючись

виокремити своє спортивне дійство із загалу старогрецьких спортивних свят, надавши йому особливого значення. Деякі агони вирізнялися рідкісними й навіть унікальними видами змагань: ольвіополіти (мешканці міста Ольвія – грецька колонія на березі Чорного моря) змагалися у стрільбі з лука скіфського, а не грецького типу, а в Горгіппії нагороджували атлета, який мав найміцніше та найкраще тіло, у Херсонесі (грецьке місто-колонія на березі Чорного моря) проводили більше ніде не відому анкіломахію − судячи з назви, метання кулі або дротика з петлі.

Підготовка учасників до спортивних заходів у стародавній Греції складалася не лише з повсякденних тренувань, окрім фізичного вишколу майбутні агоністи (учасники змагань) приносили офіру, молились і в такий спосіб вшановували богів-покровителів міст-полісів, де проходили змагання. З підготовкою до агонів розпочиналась і екехирія – інституція, яка забороняла всім містам-полісам вести війни під час Олімпійських ігор і не тільки. До речі, ця традиція має сенс і в наш час. Період перемир'я в древній Елладі продовжувався десь близько трьох місяців щороку, цього було досить, задля того, щоб атлети підготувалися до спортивних поєдинків. До участі в іграх допускались усі вільні грецькі громадяни (окрім рабів) за умови, якщо ті протягом 10–12 місяців до змагань будуть напружено готуватися до спортивної боротьби в себе на батьківщині.

Висновки та перспективи подальших наукових пошуків. Головна особливість Грецької релігії і культури античних часів полягала у проведенні загальногрецьких свят і містерій, складовою частиною яких були спортивні свята, на яких вишколені греки демонстрували свою майстерність, вшановуючи в такий спосіб богів-покровителів і встановлюючи таким чином містичний зв'язок із небожителями. Оскільки їхнє життя та процвітання повністю залежало від богів-олімпійців.

Атлетична діяльність у житті греків посідає чи не найголовніше місце, завдячуючи агоністиці елліни самоідентифікувалися як могутній, культурний і воєнний етнос стародавніх часів Середземноморського регіону. Давньогрецька агоністика мала вплив і на спортивні фестивалі міст-полісів Північного Причорномор'я. Основні види спорту, які входили до програми заходів у метрополії, такі як атлетика, боротьба, панкратіон, перегони колісниць тощо, знаходили своє місце й у регламентах змагань міст колоніальної Греції.

Перспективою подальшого наукового пошуку має стати впровадження одержаної інформації про агоністику античної Еллади та її вплив на спортивні фестивалі міст Північного Причорномор'я до лекційного курсу навчальної дисципліни «Олімпійський спорт».

ЛІТЕРАТУРА

1. Бубка С. Н. Олимпийский спорт в обществе: история развития и современное состояние [Текст] / С. Н. Бубка. – К. : Олимп. лит., 2012. – 260 с.

2. Волошин А. П. У Олимпийской черты / А. П. Волошин, Ф. М. Ксензенко. – К. : «Молодь», 1988. – 400 с.

3. Історія України написана у V ст. до нашої ери Геродотом ; перекл. Спасько С. К. – К. : ФОП Стебеляк О. М., 2012. – 144 с.

4. Кун Л. Всеобщая история физической культуры и спорта / Л. Кун. – М. : «Радуга», 1982. – 398 с.

5. Куринной И. И. Игры угодные богам / И. И. Куринной. – М. : Астрель : АСТ ; Владимир : ВКТ, 2010. – 318 с.

6. Олимпийский спорт : в 2 т. / В. Н. Платонов, М. М. Булатова, С. Н. Бубка [и др.] ; под общ. ред. В. Н. Платонова. – К. : Олимп. л-ра, 2009. – Т. 1. – 736 с.

7. Платонов В. Н. Олимпийский спорт / В. Н. Платонов, С. И. Гуськов. – К. : Олимп. лит., 1994. – 492 с.

8. Скржинська М. В. Античні свята в містах Північного Причорномор'я / Марина Скржинська. – К. : Наш час, 2011. – 303 с.

РЕЗЮМЕ

Лазоренко С. А., Чхайло Н. Б., Романова В. Б. Древнегреческая агонистика и её связь со спортивными фестивалями городов Северного Причерноморья.

В статье рассмотрен исторический аспект зарождения, становления и развития спортивных праздников (агонов) и традиций Древней Греции, которые происходили на протяжении олимпийского четырёхлетия в каждом городе-полисе колониальной и метропольной Эллады. Ведь спортивные праздники у античных элейцев – одна из главных форм общественной жизни и культуры. Спортивные фестивали у древних эллинов были неотъемлемой составляющей панегирических действ по поводу чествования тех или иных божеств – покровителей древнегреческих городов. Каждый греческий полис, в те далёкие времена, обязательно дважды в год, организовывал мистерии для двоих представителей олимпийского пантеона. Спортивные форумы, во время таких мероприятий, носили инициативный характер, молодые юноши и девушки демонстрировали свою физическую и интеллектуальную подготовку, получая путёвку во взрослую жизнь, становясь при этом полноправными членами древнегреческого общества. Начиная с VIII века до н.э. институция под названием древнегреческая агонистика идентифицируется в главный элемент старо греческого бытия, так как агоны начали служить мероприятиями консолидации греческих граждан. Благодаря усилию элладских мореплавателей из города Милет, Греция расширила границы своей ойкумены, получив при этом новые поселения на берегах Северного Причерноморья. На неосвоенные земли греки несли свою культуру и традиции. Таким образом, древнегреческая агонистика нашла свою прописку в городах-государствах Понта Эвксинского.

Ключевые слова: *олимпийские игры, панегирики, мистерии, агоны, древнегреческая агонистика, гимнасий, гимнасиарх.*

SUMMARY

Lazorenko S., Chkhaylo M., Romanova V. Ancient Greek Agonistics and its connection with the Northern Black Sea coast cities sport feasts.

The article deals with the historical aspect of appearing, establishing and developing of sport feasts (agons) and traditions of ancient Greece, which took place during the Olympic four-year period in every state-city of colonial and metropolitan Greece. Thus the sport feasts for ancient Ellins ment the main form of society's life and culture. Sport festivals for ancient Ellins were the integral part of panegyric shows devoted to one or another Gods – the Patrons of Greek cities.

Each Greek state-city in those times obligatory provided mysteries for two representatives of Olympic Pantheon. The sport events were of initial character where young boys and girls showed their physical and mental abilities and would become the proper

members of the ancient Greek society. Starting from the VIII century B. C. the institutions called ancient Greek agonistics identified into the main element of ancient Greek life because the Agons began working as the means of Greek citizens' consolidation.

With a help of Ellin sailors of Mileth Greece expended the border of its native land and owned the new settlements on the North part of Black Sea coast. The Greek brought to the new lands their culture and traditions. That's why the ancient Greek Agonistics reached the state-cities of Pont Evksinskiy.

Athletic activities in the life of the Greeks takes the most important place, thanks to agonistic Greeks also identified themselves as a mighty, cultural and military ethnos of ancient times in the Mediterranean region. Ancient Greek agonistics had an impact on sports festivals of cities-policies the Northern Black Sea. The main sports that were included in the programme of activities in metropolises such as athletics, wrestling, pankration, chariot races, and the like, have found their place in the tournament regulations of colonial cities in Ancient Greece.

The prospect of further research should be the introduction of the information received about Agonistics of Ancient Greece and its influence on sports festivals of the cities of the Northern Black Sea to the lecture course of the discipline "Olympic sport".

***Key words**: Olympic Games, panegyric, mystery, agons, ancient Greek agonistics, gymnasium, gymnasiarh.*

УДК 317.134(477.54)

Л. О. Чорновол
Черкаський національний університет
імені Богдана Хмельницького

ЕСТЕТИЧНИЙ ІДЕАЛ ВИХОВАНКИ ІНСТИТУТУ ШЛЯХЕТНИХ ДІВЧАТ

У статті висвітлюється процес становлення естетичного ідеалу вихованки інститутів шляхетних дівчат в Україні в контексті ретроспективи підходів до жіночої освіти провідних вітчизняних та європейських педагогів і мислителів. З'ясовано, що на початок XIX ст. панувало два підходи до тлумачення виховного ідеалу жіночої освіти, зокрема, консервативного і демократичного. Основну увагу звернуто на духовні чесноти, моральні якості й вимоги до особистості інституток у контексті традиційного розподілу соціальних ролей.

***Ключові слова**: інститути шляхетних дівчат, жіноча освіта, вихованки, навчально-виховний процес.*

Постановка проблеми. Модернізація системи освіти в незалежній Україні зумовлює звернення до історичного досвіду попередніх періодів суспільного розвитку. Актуальності набуває ґрунтовне вивчення соціокультурних процесів першої половини XIX ст. і пов'язаних із ними змін у системі освіти: розширення мережі початкових і середніх загальноосвітніх навчальних закладів, появи нових типів навчально-виховних закладів, удосконалення змісту, форм і методів навчання. Саме в окреслений період відбулося запровадження жіночої освіти в Україні. У цьому зв'язку для педагогічної науки і практики цінним є критичне вивчення та творче використання наукової спадщини та прогресивного досвіду виховання в інститутах шляхетних дівчат.

Аналіз актуальних досліджень. Проблеми жіночої освіти й виховання постійно перебувають у полі зору дослідників. Праці О. Андросової,

О. Аніщенко, А. Бєлової, В. Добровольської, Л. Єршової, Г. Лактіонової, О. Лихачової, В. Нижник, В. Пономарьової, Л. Хорошилової присвячені історії розвитку жіночої освіти, у тому числі домашньої, початкової, середньої, зарубіжного досвіду навчання жінок. Окрему групу становлять праці, переважно сучасного періоду, у яких висвітлюється розвиток жіночої освіти в окремих регіонах. Це дослідження В. Добровольської, Л. Єршової, О. Мельник, З. Нагачевської, В. Нижник, В. Павлової, Т. Шушари та інших. Проте донині відсутні узагальнюючі праці, присвячені комплексному вивченню педагогічної системи інститутів шляхетних дівчат в Україні.

Мета статті – на основі аналізу наукової літератури і джерел здійснити комплексний аналіз естетичного ідеалу вихованки інститутів шляхетних дівчат в Україні, формування якого реалізовувалося в навчально-виховній практиці закладів жіночої освіти цього типу.

Виклад основного матеріалу. Необхідність виховання освіченого, високо духовного «вірнопідданого» громадянина Вітчизни не лише усвідомлювалася мислителями, державними та громадськими діячами провідних країн Європи, а й стала предметом спеціальних досліджень в епоху Просвітництва. Однак єдиного підходу щодо даної проблеми не існувало. З розмаїття думок, ідей із питань виховання підростаючого покоління та організації виховного середовища навчальних закладів варто окреслити основні напрями європейської громадсько-педагогічної думки, багато з яких стали фундаментальними у вітчизняній педагогіці.

У європейській культурі уявлення щодо окреслення мети і завдань жіночої освіти виняткова родинними колом беруть свій початок з античної епохи, які суттєво розвинулись у межах педагогічної парадигми християнства. Християнська концепція жіночої освіти базувалася на таких педагогічних ідеях: пріоритет навчальних цілей визначався духовний розвиток дівчини; основою морального виховання була християнська релігія; чільне місце серед дидактичних цілей посідали суто жіночі практичні вміння та навички, що істотно відрізняло жіночу освіти від чоловічої; закріплювався принцип роздільного навчання дівчаток і хлопчиків; навчально-виховний процес базувався на принципах авторитарної педагогіки (учитель – незаперечний авторитет, учень – слухняний реципієнт впливів педагога).

Ідеї педагогів-гуманістів епохи Відродження, що поставили в центр педагогічної системи інтереси особистості вихованця, замінили теоцентричну освітню парадигму на антропоцентричну (гуманістичну). З цього часу положення про те, що вища мета виховання – розвиток дитини з метою якнайповнішої її самореалізації, поряд із тезою про самодостатність людини, стає аксіомою для світської педагогіки. Однак Ренесанс не привів до гуманізації жіночої підготовки, у такій мірі, як чоловічої освіти. Разом із тим, обґрунтування гуманістами ролі жінки як дружини, матері та господині дому, постановка питання про необхідність

світської освіти для жінки свідчили про появу цільового аспекту ґенези гуманістичної спрямованості педагогіки у сфері жіночої освіти.

Розвиток освіти й виховання в європейських країнах у добу Нового часу відбувався під впливом ідей Реформації. У цей час на освітній ниві з'являються нові імена видатних педагогів. Помітне місце серед них посідає англійський філософ, психолог, педагог Дж. Локк. Він доводив, що у свідомості людей немає вроджених ідей і уявлень, що людина − «чиста дошка», вона стає такою, якою її зробило виховання. Виховання відіграє вирішальну роль у формуванні індивіда, оскільки долає і вплив спадковості, і вплив середовища. У середині XVIII ст. критичні голоси французьких просвітителів сприяли викриттю міфу про жінку як про нерівну чоловікові істоту другого сорту. Вольтер викривав несправедливість жіночої долі; Дідро вважав, що принижене існування жінки є «наслідок певних цивільних законів» і звичаїв; Монтеск'є писав, що жінка може і повинна брати участь у суспільному житті; Гельвецій доводив, що громадянська «неосвіченість жінок є тільки наслідок її неповного і неправильного виховання». Французький педагог-просвітитель із світовим ім'ям Ж.-Ж. Руссо сформулював власні погляди щодо виховання жінки. Аналіз його роботи «Еміль, або про виховання» свідчить, що Руссо притримувався традиційної точки зору. Основна функція жінки, на думку мислителя, бути дружиною і матір'ю, потрібно турбуватися про її фізичне здоров'я, естетичне виховання, привчати вести домашнє господарство. Жінці не потрібні широкі наукові знання. Методи виховання передбачаються такі, щоб дівчинка «ні на мить не припиняла відчувати себе в узді», бо «жінка створена спеціально, щоб подобатись і догоджати чоловікові» [1, 141–143].

Таким чином, європейські просвітителі покладали великі надії на громадську освіту, оголосивши її головним пріоритетом соціального прогресу. Вони планували створити сприятливе навчально-виховне середовище, забезпечити для вирішення відповідних педагогічних завдань співпрацю школи та громадськості.

Інституціональний аспект ґенези формування педагогічних ідеалів у сфері жіночої освіти включав організацію установ, зі специфікою їх внутрішньої структури, орієнтованих на підтримання гуманістичних цінностей. До таких інститутів у педагогічній сфері належать просвітницькі, громадські організації, орієнтовані на завдання формування та виховання всебічно розвиненої особистості жінки. Цим аспектам присвячені праці Я. Коменського, А. Ментенон, Б. Паскаль, Ф. Фенелона, М. Естелль, а сформульовані ідеї почали реалізовуватись у практиці конкретних навчальних закладів. Так, у 1687 р. Фенелон випустив свою працю «Про виховання дівиць», у якій піддав критиці пануючі погляди, згідно з якими дівчаток досить було навчати – крім закону Божого, – тому, що необхідно жінці для зовнішнього успіху [2, 47]. Фенелон наполягав на тому, що жінка −

насамперед мати; вона повинна виховувати синів на користь Вітчизні; він ратує за гідність жінки, вимагаючи, щоб їй давали освіту і ушляхетнювали її розум, оскільки на неї ляжуть турботи про виховання дітей. Саме цей трактат покладено в основу організації виховання Сен-Сірського пансіону, заснованого мадам де Ментенон, згодом взятого за зразок Катериною II при створенні Смольного інституту в Петербурзі [3, 575].

У цей самий час проблеми організації виховного середовища в навчальних закладах Російської імперії й України привертали увагу І. Бецького, М. Ломоносова, М. Новікова, Г. Сковороди та ін. Виховання аналізувалося ними, по-перше, як процес формування світогляду учнів, і, по-друге, як спосіб набуття ними певних навичок поведінки в соціумі. М. Ломоносов і вчені Академії наук Російської імперії (А. Браун, С. Котельников, І. Шувалов) прагнули інтегрувати нові педагогічні ідеї XVIII ст. у традиції національної школи. Так, М. Ломоносов досліджував низку педагогічних проблем: принцип природовідповідності у вихованні, урахування індивідуальних особливостей учнів, методи стимулювання поведінки тощо. Розглянуті питання мали принципове значення для теорії і практики організації виховного середовища закритих навчальних закладів. Ученим була запропонована цілісна система заохочення, яку слід розглядати в якості одного з елементів організації виховного середовища закритих навчальних закладів – це золоті та срібні медалі, похвальні листи, нагородження гравюрами і книгами тощо.

У свою чергу, М. Новиков, Г. Сковорода, І. Шварц на перше місце у вихованні ставили допомогу людині в її моральному самовдосконаленні, що досягалося етичним «самоаналізом» та духовними вправами. Моральне виховання або «освіту серця» вони ставили вище «освіти розуму». У їхніх роботах домінувала ідея етичного виховання над «користю наук».

Отже, на зміну біблійному педагогічного ідеалу, засади якого виражаються у приписах старовинних пам’яток «не шкодувати жезла, крушити ребра, не грати і не сміятися з дітьми», на кінець XVIII ст. в Україні формується новий – гуманістичний тип виховання. Зародившись в Європі в епоху Відродження, гуманістичний ідеал виходить з поваги до прав і свободи особистості; з педагогіки усувається все, що носить характер насильства чи примусу. Схиляючись перед природою і природністю, цей ідеал обмежує завдання виховання наглядом і доглядом за самобутніми, оригінальними схильностями вихованця.

Вивчення джерельної бази і сучасних наукових досліджень з проблеми дає підстави констатувати наявність на початок XIX ст. двох підходів до тлумачення виховного ідеалу жіночої освіти, зокрема, консервативного й демократичного.

Консерватори (традиціоналісти) вважали, що жінки не мають допускатися до отримання освіти в такому обсязі як чоловіки. Основна ідея

традиціоналістів щодо мети і завдань жіночої освіти ґрунтувалася на стереотипах гендерної меншовартості жінки і зводилася до того, що з представниць «слабкої статі» необхідно готувати, насамперед, дружину, господиню і матір, тобто обмежити сферу функціонування жінки в суспільстві лише межами власної родини.

У контексті цього підходу було сформульовано офіційну педагогічну модель жіночого виховання (Ф. Ангальт, А. Барсов, І. Бецький, Катерина ІІ, Ф. Янкович), основними засадами якої були: формування освіченого, високодуховного «вірнопідданого» громадянина держави в закритих навчальних закладах; навчання тільки в державних освітніх установах; виховання сиріт і дітей із бідних та багатодітних сімей як «опори» держави; формування чеснот властивих кожному стану. Загалом феномен офіційної педагогіки, на думку дослідниці С. Куликової, включає «систему ідей, складову концептуальну основу розвитку системи освіти і шкільництва, що відповідає інтересам конкретної держави. Вона відображає офіційні погляди на мету, зміст і методи освіти, спрямовані на збереження і зміцнення існуючого громадського порядку» [4, 112].

Низка педагогічних концепцій офіційної педагогіки з організації виховного середовища реалізована в діяльності інститутів шляхетних дівчат. Так, І. Бецький і його послідовники, зокрема Ф. Ангальт, вважали, що «освіта» і приклад «доброчесних» наставників здатні сформувати гармонійну і високоморальну людську особистість. З метою формування з «юнацтва обох статей» ідеальних громадян, І. Бецький пропонував ще «незіпсованих» дітей у віці 5–6-ти років виховувати в закритих навчальних закладах, де вони отримували б освіту від підготовлених «освічених» педагогів. Контакти із зовнішнім, «зануреним в забобони і пороки світом», повинні бути максимально скорочені. Лише зміцнившись у новому світосприйнятті або, ставши «новою породою» людей, вони могли вийти з інституту і контактувати з суспільством.

Незважаючи на критику ідей І. Бецького ліберальною публіцистикою XIX ст., позитивними аспектами його педагогічної концепції, на нашу думку, є ідея виховання людей, «відданих до самозабуття державній владі, готових покласти життя на вівтар процвітання рідної держави». Заслуговують на увагу ідеї І. Бецького і про зміст виховання (розумове, фізичне, естетичне і моральне). У моральному вихованні він пропонував використовувати педагогічні засоби (виховання на позитивному прикладі, «помірні» покарання, гру як засіб виховання та розвитку дітей). Виявлені позитивні сторони виховання підростаючого покоління дівчат, висловлені І. Бецьким і його прихильниками, не дозволяють залишити без уваги і той факт, що був проігнорований попередніми дослідниками, що це прикметна особливість виховання в інститутах шляхетних дівчат.

Найкраще виховання дворянських дівчат мислилося законодавцю як набуття ними певної сукупності «світських чеснот», багато з яких збігалися з найважливішими християнськими чеснотами: покора керівництву, взаємна чемність, лагідність, стриманість, рівна доброзичлива поведінка, чисте, схильне до добра і праведності серце, а також достойна благородних особлива скромність і великодушність, тобто відмежування від усього того, що має ознаки гордині і самолюбства [5, 750]. Поєднання вище окреслених важливих якостей найменування, мало сприяти досконалому вихованню молодих дівиць. Зауважимо, що навіть спеціальний педагогічний трактат О. Ширинського-Шихматова «Листи про виховання благородної дівиці...» (1830–1834), незважаючи на високогуманні ідеї щодо призначення і виховання особистості жінки, надійним фундаментом становлення дівочої особистості так само розглядає винятково християнський ідеал [6, 245].

Ідея світського виховання дворянських дівчат відображена в багатьох положеннях «Статуту виховання шляхетних дівчат». При цьому особливе значення надавалося формуванню в них навичок світського спілкування, наявність яких мала свідчити згодом про якість отриманої освіти. Предмет виховання дворянських дівчат у інституті згідно «Статуту» складали «основи розсудливості, ґречності, благопристойності, благородної, невимушеної чемності». Крім того, вихованки мали володіти «пристойною і благородною скромністю в поведінці, приємною поставою, в розмовах бути ввічливими, поміркованими і люб’язними». Наглядачкам і вчителькам належало стежити за тим, щоб поведінка вихованок у повсякденних ситуаціях, наприклад, під час прийому їжі, відповідала усталеному світському стандарту.

Залежно від станового контингенту вихованок мета жіночої освіти в провінційних інститутах шляхетних дівчат варіювалася на різні лади. Головним завданням створеного імператрицею на власні засоби «сирітського» училища (Маріїнського інституту) було: зробити з «бідних сиріт» «доброчесних дружин, гарних і розуміючих економок, турботливих няньок, гувернанток і, за потреби, довірених осіб, вірних і ревних». Метою дівочого училища військово-сирітського будинку, де виховувалися дворянські і недворянські доньки, визначалася підготовка «гарних дружин, лагідних матерів, фахових наставниць, чи гарних господарок і майстринь, умілих покоївок, служниць» [7, 165].

Спробуємо реконструювати собі той ідеальний образ дівчини, матері нового покоління людей, який побачили освічені європейці в інститутках. Насамперед, вона була носієм ідеалу благородства й чистоти, вірила в те, що цей ідеал здійсниться, незважаючи на негаразди й тяготи реального життя, приймаючи їх стійко, без нарікання та озлоблення. У суспільстві випускниця інституту була веселою і невимушеною, вражала витонченим смаком і образною уявою, дотепною промовою, розвиненістю і чарівністю

«витонченого розуму». Інститутка була прикладом для наслідування. Усі ці риси ми знаходимо у кращих вихованок інститутів шляхетних дівчат.

Варто наголосити, що домашнє та приватне виховання дівчат орієнтувалося на образ, ідеал інститутської моделі підготовки. Провідний часопис першої половини XIX ст. «Вісник Європи» таким подавав портрет ідеальної жінки: «Така жінка нікого не засліпить із першого погляду. Розум її не стільки гострий, скільки тонкий... Вона знає всіх кращих французьких поетів і почерпнула з різних повчальних творів все те, чим може користуватися в суспільстві приємна жінка, гарна дружина й ніжна мати... Вона поєднує свою долю із другом не за вибором серця свого, але скоряючись обставинам... Вона досконала послідовниця оптимізму, яка б не трапилася їй неприємність, задумається... і скаже потім: «Можливо це на краще» [8, 185]. Неодмінними якостями порядної дівчини того часу вважалися невпевненість, наївність, сором'язливість, повне невігластво щодо фізіологічного розуміння своєї статевої природи [9, 20]. Зрозуміло, що при цьому засуджувалася вченість (вивчення грецької, латини, заняття фізикою, хімією, математикою) молодої жінки.

Передова публіцистика на шпальтах «Вісника Європи», обмірковуючи виховний ідеал учениці закритих навчальних закладів, ставить низку гострих питань, які хвилювали педагогів і громадськість: «Чи необхідні жінкам вправи в науках і словесності? Чи не остудить у жінці любов до словесності любові подружньої? Чи забажає вчена жінка займатися господарськими дрібницями? Маючи чоловіка, не настільки освіченого, чи не порушить жінка закон, який вказує їй на підпорядкування і покірність?» [10, 15].

Чимало навіть високоосвічених представників тогочасного суспільства, відповідаючи на останнє з питань, заявляли, що наука, книги, учителі несуть жінці пряму шкоду, що вони «затьмарюють ще на зорі ту душевну квітку, яка так радує улюбленця молодої дівчини – безвинність почуттів і думок», що чоловік «не любить знаходити в дружині суперника або професора, і що всі вчені жінки були в любові нещасливі» [11, 37]. Не менш категорично констатувала імператриця Марія Федорівна, яка понад тридцять років опікувалася інститутами шляхетних дівчат: «У якості домогосподарки – жінка достойний і корисний член держави». Саме в цей період посібником для жіночих навчальних закладів стає перекладена з німецької мови праця Кампе «Батьківські поради моїй доньці» [12]. Ця настільна книга, що визначала виховну стратегію у середніх жіночих навчальних закладах протягом кількох поколінь, пропагувала традиціоналізм і патріархальність жіночих ролей у родині і суспільстві.

Висновки. Отже, на середину XIX ст. у межах офіційної (консервативної) педагогіки (Г. Аппельрот, М. Катков, П. Ольденбургський, М. Погодін, Я. Ростовцев, Д. Толстой, С. Уваров) ідеал вихованки жіночого навчального закладу базувався на цінностях дворянської культури, релігійній самобутності

і теорії офіційної народності. Головна теза публіцистів консервативної орієнтації – жінки через природні властивості повинні займати підлегле становище; єдина сфера самореалізації «прекрасної статі» – сім'я, а основне призначення – народження дітей. Не відійшов від стереотипів традиційного суспільства у ставленні до жінки відомий на той час письменник Л. Толстой: «Справжня жінка ... – це мати і дружина».

ЛІТЕРАТУРА

1. Джуринский А. Н. История зарубежной педагогики / А. Н. Джуринский. – М. : Владос, 1999. – 432 с.

2. Фенелон Ф. С. О воспитании девиц / Ф. С. Фенелон // Образование. – 1893. – № 7–8. – С. 1–32 ; № 12. – С. 1–91.

3. Коцюбинский С. Д. Начало разложения классицизма / С. Д. Коцюбинский // История французской литературы. – М.-Л., 1946. – Том 1. – С. 523–538.

4. Куликова С. В. Национальное образование России: история и современность : монография / С. В. Куликова ; ВГПУ. – Волгоград : Перемена, 2004. – 212 с.

5. Устав института благородных девиц // Полное собрание законов Российской империи. – Т. XVI. – № 12154. – С. 745–760.

6. Ширинский-Шихматов А. А. Письма о воспитании благородной девицы и о обращении ее в Мире князя Алексея Александровича Ширинского-Шихматова / А. А. Ширинский-Шихматов ; предисл. В. И. Жмакин. – М. : [б.и.], 1901. – 319 с.

7. Лихачева Е. Материалы для истории женского образования в России (1828–1856) / Е. Лихачева. – Санкт-Петербург, 1901. – 649 с.

8. Портрет замужней женщины // Вестник Европы. – 1802. – № 3. – С. 167–185.

9. А. В. С. Женщина и прогресс: О необходимости расширения женского образования и прав женщины в интересах общественной нравственности, здоровья и общего прогресса. – Х. : Тип. Г. Б. Молчановского, 1911. – 39 с.

10. Мнения // Вестник Европы. – 1811. – № 9. – С. 15–17.

11. Мысли о женщинах // Патриот. – 1804. – Т. 1. – С. 20–39.

12. Кампе И. Г. Отеческие советы моей дочери / И. Г. Кампе ; пер. Г. М. Яценков. – СПб. : напеч. при 1-м Кадетском корпусе, 1803–1804. – Ч. 1–2. – 254 с.

РЕЗЮМЕ

Черновол Л. О. Эстетический идеал воспитанницы института благородных девиц.

В статье освещается процесс становления эстетического идеала воспитанницы институтов благородных девиц в Украине в контексте ретроспективы подходов к женскому образованию ведущих отечественных и европейских педагогов и мыслителей. Установлено, что к началу XIX в. господствовало два подхода к толкованию воспитательного идеала женского образования, в частности, консервативного и демократического. Основное внимание обращено на духовные добродетели, моральные качества и требования к личности институток в контексте традиционного распределения социальных ролей.

***Ключевые слова**: институты благородных девиц, женское образование, воспитанницы, учебно-воспитательный процесс.*

SUMMARY

Chornovil L. An aesthetic ideal of the pupils of the Institute for Noble Maidens.

The article deals with the process of establishing aesthetic ideal of pupils of the Institute for Noble Maidens in Ukraine in the context of the retrospective approach to female education leading national and European educators and thinkers.

It was found out that at the beginning of the nineteenth century reigned two approaches to the interpretation of educational ideal of female education, including conservative and democratic. Already in the mid-nineteenth century during the official (conservative) education (G. Appelrot, M. Katkov, P. Oldenburhskyy, M. Pogodin, Y. Rostovtsev, D. Tolstoy) ideal of female pupils educational institution based on the values of aristocratic culture, religion and identity theory of official nationality.

The main thesis of publicists of conservative orientation – female through natural properties must dominate; only area of self of the «ladies» – the family, and the main purpose – the birth of children.

The attention in the proposed article is drawn to the spiritual virtues and moral character requirements for the individual of noble maidens in the context of the traditional distribution of social roles. Graduate of Institute of Noble Maidens was the bearer of the ideal of nobility and purity, she believed in what this ideal would be realized, despite the difficulties and hardships of real life, taking them consistently without murmurings and bitterness. In the society the graduate of the institute was fun and relaxed, impressed by refined taste and rich imagination, witty remarks, sophistication and charm of «subtle mind». And to encourage the acquisition of a certain set of «secular virtues», many of which coincide with the most important Christian virtues: humility management, mutual courtesy, meekness, temperance equal friendly behavior, clean, prone to heart goodness and righteousness and worthy of noble modesty and special generosity, she should be separated from all that had signs of pride and selfishness. Schoolmiss was an example. All these features we can find in the best pupils of the Institute for Noble Maidens.

In particular, the principal provisions and statutes on governing the education of girls at the Institute for Noble Maidens were analyzed. The views of leading figures on educational objectives of the educational process in women's educational institutions were characterized. It is highlighted that as domestic and private education of girls get into character, the ideal model of training was the institute.

***Key words**: Institute of Noble Maidens, female education, pupils, education process.*

РОЗДІЛ IV. ПРОБЛЕМИ ТЕОРІЇ ЗАГАЛЬНОЇ ОСВІТИ

УДК 37.026;738.4(477.52)

М. А. Білоцерковець
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ДІАГНОСТИЧНО-КРИТЕРІАЛЬНИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ ЕВРИСТИЧНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ

У статті розкрито особливості педагогічної діагностики в евристичному навчанні. Розроблено критерії для визначення рівня освоєння студентами аграрних ВНЗ теоретичних знань з гуманітарних дисциплін відповідно до Державного стандарту. Зазначено, що евристичні діагностичні процедури є базисними для контролю оволодіння мовними знаннями в навчальних закладах та ділових сферах Європи. Описано критерії оцінювання створеного студентами освітнього продукту. Наведено статистичні дані проведеного формувального експерименту з використанням процедур діагностики в евристичному освоєнні теоретичних знань. Доведено, що така діагностика ефективна за умови наявності адекватних критеріїв навчальних досягнень студентів у процесі фахового становлення.

***Ключові слова**: педагогічна діагностика, евристичне навчання, контроль, оцінювання, теоретичні знання, освітній продукт, критерії, формувальний експеримент.*

Постановка проблеми. На сьогодні в Україні необхідні висококваліфіковані багатопрофільні професіонали із знанням іноземних мов, фахівці, готові сприймати нові та прогресивні тренди, здатні до генерації та запровадження оригінальних ідей, а також до взаємовигідної участі в міжнародному співробітництві і формуванні нового ставлення до України в Європі й усьому світі. Важливу роль у процесі становлення і навчання таких професіоналів відіграє інноваційна педагогіка, та одна з її голових складових, педагогічна діагностика. Остання в евристичному навчанні виступає потужним чинником навчальної мотивації і корекції пошуково-творчої роботи зі створення освітнього продукту. Кваліфіковане виконання діагностичних процедур вимагає наявності адекватних критеріїв вимірювання особистісного поступу, зробленого студентами у процесі створення значимих освітніх продуктів.

Аналіз актуальних досліджень. Використання діагностики в педагогічному процесі висвітлюється у працях зарубіжних дослідників К. Інгенкампа, Я. Коломінського, О. Кочетова, Е. Стоунса та інших. В Україні дана проблема розв'язується в роботах низки дослідників (В. Бондар, В. Галузинський, О. Мельник, І. Підласий). Сутність діагностики в евристичному навчанні розкрито у роботах науковців школи М. Лазарєва (Сумський державний педагогічний університет), зокрема у працях О. Демченко, присвячених компетентній педагогічній діагностиці самостійної діяльності студентів, а також дослідженнях тестової діагностики евристичних завдань (Т. Плохута).

Діагностична діяльність – це процес, у ході якого (з використанням спеціального інструментарію чи без нього), дотримуючись необхідних наукових критеріїв якості, викладач спостерігає за студентами, обробляє дані спостережень та опитувань і повідомляє про отримані результати з метою встановлення причин успіхів чи недоліків. Завдання педагогічної діагностики полягають в оптимізації процесу індивідуального навчання та забезпеченні правильного визначення його результатів [2, 7]. Особливістю діагностики в евристичному навчанні є вимірювання змін у зовнішніх і внутрішніх освітніх продуктах студентів та їх особистісних якостях. Найчастіше для діагностики рівня освоєння навчального матеріалу застосовують різні тести. Але не менш ефективним є ситуативний підхід, тобто діагностування студентів за допомогою штучних або природних освітніх ситуацій. На думку М. Лазарєва, одним із головних засобів евристичної діагностики є захист створеного освітнього продукту, обстоювання його доцільності, аргументація змістовності та якісних характеристик [3, 89].

Мета статті – розробити та випробувати критерії для визначення рівнів теоретичних знань, якими оволоділи студенти, створюючи освітні продукти.

Виклад основного матеріалу. Наша дослідно-експериментальна робота здійснювалася на базі Сумського національного аграрного університету. Проводився порівняльний аналіз рівнів освоєння теоретичних знань з гуманітарних дисциплін студентами контрольної та експериментальної груп. Головним напрямом нашого експерименту було визначеннння рівня освоєння студентами теоретичних знань із предмету «Іноземна мова професійного спрямування». Завданням даної дисципліни, згідно з Державним стандартом навчання іноземних мов, є оволодіння студентами практичними знаннями одиниць мовлення й теоретичними знаннями правил їх утворення, теоретичними знаннями про систему мови, тобто мовна компетенція, яка включає в себе лексичну, граматичну, фонологічну й орфографічну компетенції. Мовна компетенція – інтегративне поняття, яке охоплює також країнознавчі знання – знання історії, географії, економіки, державного устрою та культури країни та лінгвокраїнознавчі знання – знання особливостей мовленнєвої та немовленнєвої поведінки носіїв мови в певних ситуаціях спілкування. Студенти мають здобути відповідні теоретичні мовні знання, і в них необхідно сформувати конкретні мовленнєві вміння й навички адекватно застосовувати ці знання у процесі спілкування. Засвоєні знання є базою для формування вмінь і навичок спілкуватись іноземною мовою відповідно до мотивів, мети і соціальних норм мовленнєвої поведінки в типових професійних та ділових ситуаціях, формування вмінь і навичок, пов’язаних з оволодінням основними видами мовленнєвої та немовленнєвої поведінки носіїв мови у професійних ситуаціях спілкування.

Для діагностики оволодіння студентами теоретичними знаннями з предмету «Іноземна мова професійного спрямування» ми визначили чотири рівні освоєння та дали їхню характеристику. Перший рівень – початковий (низький). Викладач застосовував лише традиційні методи викладання, а студенти обмежувалися лише запам'ятовуванням і повторенням готового матеріалу з підручника й виконанням відносно складних, але типових завдань. Самостійна оцінка результатів діяльності здійснювалася згідно з запропонованими зразками та простими критеріями якості виконання. Другий рівень – репродуктивний (середній) – відзначається заглибленням у сутність положення, спробами виявити зв'язки між елементами теорії, використанням відомих знань (умінь) у змінених умовах. Упровадження елементів інноваційної пошуково-творчої діяльності веде до осмисленого переносу знань у типові й нетипові ситуації, допомагає аналізувати й узагальнювати отримані знання, сприяє формуванню прийомів і механізмів пізнавально-творчої діяльності, внутрішніх пізнавальних мотивів. Необхідність узагальнювати й систематизувати одержані знання при переносі їх у неординарні ситуації перетворює знання на більш гнучкі, мобільні, виробляє потребу в самостійному їх поглибленні, формують мотив самоосвіти [4, 280]. Третій рівень – продуктивний (достатній). Даному рівню притаманне самостійне формулювання студентами наукової проблеми й виявлення її суперечностей, аналіз та синтез теоретичних визначень і положень, евристична діалогова взаємодія, узагальнення здобутих результатів пошуково-творчої діяльності, прагнення заглибитись у сутність наукової теорії і взаємозв'язків між її елементами, використання власного способу діяльності. Критерієм сформованості четвертого, евристичного (високого), рівня освоєння знань є наявність теоретичного осмислення положень і концепцій, що вивчаються, здатність сформулювати творче завдання, професійну ситуацію та самостійно знайти способи її розв'язання, виявити зв'язок теоретичних знань із практичною професійною діяльністю, здатність створити власні теоретичні гіпотези, визначення положень, принципів. Рівні освоєння теоретичного матеріалу студентами на кожному етапі навчання відповідають змісту дисципліни й узгоджуються з рекомендаціями Ради Європи, отриманими для створення Державного стандарту навчання іноземних мов в Україні.

Рівень	**Показники**
Початковий (Низький)	Повторення готових знань і вмінь, вірний вибір засобів для стандартної професійної ситуації та застосування вибраного механізму для її розв'язання
Репродуктивний (Середній)	Спроби тлумачення теоретичних положень, вірна інтерпретація отриманої інформації, зацікавлення сутністю теоретичного положення;

	самостійне здійснення пошуку та відбору необхідної додаткової інформації
Продуктивний (Достатній)	Сформована здатність застосовувати освоєні теоретичні знання, механізми та прийоми евристичної діяльності в нестандартних евристичних професійних ситуаціях; уміння узагальнювати, структурувати та аналізувати
Евристичний (Високий)	Теоретичне осмислення положень і концепцій, здатність сформулювати власну наукову проблему, виявити зв'язок теоретичних знань із практичною професійною діяльністю, створення власних теоретичних знань

Запропонована нами система оцінювання рівня теоретичних знань заснована на принципах евристичного навчання, спрямованих на перевірку не того, що студенти не знають іноземною мовою, а того, на що вони здатні. Діагностичні процедури, спрямовані на перевірку того, на що здатні студенти, є базисними для контролю оволодіння мовними знаннями в навчальних закладах Європи та є поширеними в ділових сферах та університетах, де вони застосовується для перевірки знань випускників шкіл, абітурієнтів, які вступають до університетів, і для професійного зростання фахівців у державних і приватних секторах.

Для перевірки теоретичних знань ми використовували актуальні й цікаві завдання, що відображають ситуації професійного спілкування. Отже, студенти всебічно готувалися не тільки до власне перевірки знань, а й до використання мови в реальному житті, наприклад: виконання усної чи мультимедійної презентації; занотовування розширеного монологу; написання ділового листа; переклад у двох напрямах у складній професійно-діловій ситуації; написання есе, яке пояснює точку зору студента; заповнення анкет, форм; пошук певної інформації в текстах, анотування професійної літератури; читання великого за обсягом тексту та виділення в ньому ключових ідей; розповідання історій.

Після проведення серії евристичних занять з опрацювання теми «Галузі народного господарства України» студентам контрольної групи було запропоновано написати есе з метою виявлення рівня освоєння теоретичних знань. Основними завданнями студентів було визначити й узагальнити ключові ідеї теми, дати власну інтерпретацію основним поняттям і можливим міжпредметним зв'язкам, необхідним для майбутньої фахової діяльності, правильне й доцільне використання професійної іншомовної лексики та граматичних конструкцій. Студенти мали виконати завдання, спираючись на власний досвід і рівень мовної компетенції, осмислюючи певні проблемні професійні ситуації. Ми визначили такі критерії оцінювання:

1. Обсяг письмового повідомлення. Відповідно до вимог навчальної програми з дисципліни, обсяг творчої письмової роботи повинен бути не менше 20 речень.

2. Зовнішній вигляд і структура. Оцінювана робота повинна мати акуратний зовнішній вигляд, повинні бути додержані правила орфографічного режиму (поля, абзаци), побудови твору (наявність експозиції, розкриття теми, наявність висновків).

3. Повнота розкриття змісту. При перевірці потрібно звернути увагу на достатність обсягу для розкриття теми, чи повністю твір відповідає змісту завдання творчої роботи, має достатню інформативну насиченість, справляє цілісне враження.

4. Лексична насиченість. Визначається, чи виявляє робота достатній лексичний запас студента, містить звороти, з'єднувальні кліше, різноманітні структури, моделі, відповідну термінологію.

5. Рівень сформованості граматичної компетенції. Оцінюється орфографія, морфологія, синтаксис. Робота відповідає високому чи достатньому рівням, якщо в ній немає граматичних помилок або наявні 1–2 несуттєві помилки, які не порушують акту комунікації, як, наприклад, використання сленгу чи діалекту. Більш суттєва кількість помилок свідчить про середній і низький рівень знань та веде до зниження оцінки.

6. Заохочувальний бал. Слід додати бал за оригінальність змісту й форми твору, у якому використовується епіграф, є посилання на висловлювання визначних діячів, нестандартні цитати, приклади з періодичних видань тощо.

Для перевірки та захисту даного освітнього продукту ми застосовували такі типи контролю: зовнішній (здійснюється викладачем за діяльністю студента), взаємний (здійснюється студентом за діяльністю товариша), самоконтроль (здійснюється студентом над власною діяльністю). Виконана робота проходила етапи її авторського захисту, рецензування товаришем і наступної самокорекції (удосконалення). Викладач перевіряє освітній продукт і виставляє відповідно до критеріїв оцінки. Студенти контрольної групи опрацьовували аналогічну тему, застосовуючи традиційні репродуктивні методи навчання та контрольно-оціночної діяльності.

Отримані нами результати експериментальної перевірки демонструють постійну тенденцію до підвищення рівня освоєння теоретичних знань студентів експериментальних груп відносно незначних змін у контрольних групах, чим підтверджено ефективність технологій евристичного навчання. Якщо на початку проведення експерименту лише 17,5 % студентів із груп, у яких відбувалося випробування, виявили середній і достатній рівні освоєння, то під час виконання заключного контрольного завдання вже 84 % студентів показали суттєвий особистісний приріст у вигляді освоєних теоретичних знань, виявили високий і достатній рівень оволодіння теоретичними знаннями під час створення освітнього продукту та розв'язання евристичних професійних ситуацій.

Висновки. Використання діагностики в евристичному навчанні забезпечує високу навчальну мотивацію та стимулює майбутніх спеціалістів-аграр-

ріїв творчо осмислювати навчальний матеріал. Наявність критеріального інструментарію орієнтує студентів на свідоме самовдосконалення власних продуктів пізнавально-творчої діяльності та використання іноземної мови в якості інструмента професійного розвитку. Такі діагностичні процедури відповідають основній ідеї евристичного навчання – стабільній і глибокій довірі до творчого потенціалу кожного студента, яка підтримується й посилюється взаємодією з викладачем, студентами, особистісно орієнтованим підходом до вимірювання навчальних досягнень. Таким чином, реалізується головне призначення евристичної діагностики – виявлення не тільки певного рівня досягнень, але й, насамперед, встановлення причин успіхів чи недоліків.

ЛІТЕРАТУРА

1. Закон України «Про вищу освіту» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/ 1556-18.

2. Ингенкамп К. Педагогическая диагностика / К. Ингенкамп. – М. : Педагогика, 1991. – 240 с.

3. Лазарєв М. О. Творча самореалізація майбутнього вчителя в евристично-модульному навчанні / М. О. Лазарєв // Професійно-творча самореалізація майбутнього педагога в інноваційній освіті : монографія / за ред. М. О. Лазарєва. – Суми : СДПУ імені А. С. Макаренка, 2013. – С. 70–111.

4. Лазарєва О. М. Самостійна творча діяльність як провідний чинник самореалізації креативного потенціалу особистості / О. М. Лазарєва // Професійно-творча самореалізація майбутнього педагога в інноваційній освіті : монографія / за ред. М. О. Лазарєва. – Суми : СДПУ імені А. С. Макаренка, 2013. – С. 262–288.

РЕЗЮМЕ

Белоцерковец М. А. Диагностико-критериальный инструментарий эвристического експеримента.

В статье раскрыты особенности педагогической диагностики в эвристическом обучении. Разработаны критерии для определения уровня освоения студентами аграрных вузов теоретических знаний по гуманитарным дисциплинам в соответствии с Государственным стандартом. Указано, что эвристические диагностические процедуры являются базисными для контроля овладения речевыми знаниями в учебных заведениях и деловых сферах Европы. Описаны критерии оценки созданного студентами образовательного продукта. Приведены статистические данные проведенного формирующего эксперимента с использованием процедур диагностики в эвристическом освоении теоретических знаний. Доказано, что такая диагностика эффективна при наличии адекватных критериев учебных достижений студентов в процессе профессионального становления.

Ключевые слова: *педагогическая диагностика, эвристическое обучение, контроль, оценка, теоретические знания, образовательный продукт, критерии, формирующий эксперимент.*

SUMMARY

Bilotserkovets M. Diagnostics criteria tools of heuristic experiment.

The article under review deals with innovative heuristic diagnostics approach to higher school studies. Today in Ukraine highly qualified multidisciplinary professionals with knowledge of foreign languages, ready to accept new and progressive trends and to participate in international cooperation and the formation of new attitude to Ukraine in Europe and worldwide are needed. An important role in the formation and training of such

professionals belongs to pedagogical diagnostics. Quality performed diagnostic procedures require adequate criteria for measuring personal progress made by students in the creation of meaningful educational products.

Our experimental work was carried out at Sumy National Agrarian University. The main focus of our experiment was aimed to determine the development of students' theoretical knowledge of the subject «Professional direction of foreign language skills». The aim of this course, according to the State standard of teaching foreign languages, is mastering practical knowledge of speech units and theoretical knowledge of the rules of their formation, theoretical knowledge of the language system, i.e. lexical, grammatical, phonological and orthographic competences, country study knowledge. We have defined four levels of development and gave their characteristics. At the elementary level, students were limited to memorization and repetition of material from the textbook and implementation of relatively complex but common tasks. The second level – reproductive is shown by attempts of theory elements interpretation. Third level is characterized by the application of assimilated knowledge. The criteria for forming the fourth, heuristic, level of learning is the availability of theoretical understanding of principles and the ability to create students' own theoretical knowledge.

Levels of development of theoretical knowledge by students at every stage of learning correspond to the content of the subject and to the recommendations of the Council of Europe obtained to establish the State standard of teaching foreign languages in Ukraine. After the series of heuristic lessons control group of students were asked to write an essay to identify the level of development of theoretical knowledge. We have identified the following criteria: volume of written work, appearance and structure, comprehensiveness of content, lexical richness, grammatical competence development level. Our experiment results showed constant tends to increase the level of development of theoretical knowledge of the experimental group comparing to the relatively minor changes in the control groups. Thus heuristic learning diagnostics tools are used for increasing academic motivation and encouraging future professionals to efficient creative study comprehension.

***Key words**: pedagogical diagnostics, heuristic training, monitoring, evaluation, theoretical knowledge, educational product, criteria, formative experiment.*

УДК 37.015.31:39«712»

О. О. Вашак
Полтавський національний педагогічний
університет імені В. Г. Короленка

ЗНАЧЕННЯ ПЕДАГОГІКИ НАРОДОЗНАВСТВА В СУЧАСНІЙ НАЦІОНАЛЬНІЙ СИСТЕМІ ВИХОВАННЯ

У статті розкривається значення педагогіки народознавства в сучасній системі національного виховання. Піднімається проблема щодо недостатнього рівня знань або навіть повного незнання учасниками освітнього процесу основних аспектів народознавства, народної педагогіки, української етнопедагогіки. Наголошується на важливості створення національної системи виховання на засадах української народної педагогічної спадщини. Акцентується увага на проблемі збереження досягнень минулих поколінь та взаємозв'язку їх із науковою педагогікою, методологією, новітніми технологіями. Показана важливість запровадження інтегрованого підходу у вивченні народної педагогіки та наукової педагогіки в навчальних закладах держави.

***Ключові слова**: педагогіка народознавства, українська народна педагогіка, етнопедагогіка, педагогічна наука, національна система виховання, українська освіта, сім'я, педагог, педагогічні традиції, українське дошкілля.*

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку української освіти важливим є створення національної системи виховання на нових методологічних засадах; збереження досягнень педагогічної спадщини та їх взаємозв'язок із науковою педагогікою та новітніми технологіями з використанням сучасних інформаційних комунікацій; входження національної системи у світовий освітній простір. Формування національної системи виховання відбувається в умовах істотних змін, що вимагає від педагогів переосмислення й уточнення власної світоглядної позиції, певних корективів у цілях і змісті освітнього процесу.

Народну педагогічну спадщину, створену й виплекану розумом і талантом українців упродовж багатьох століть, досить тривалий час намагалися руйнувати, замовчувати, нищити. Насаджувана освіті та вихованню ідеологія була абсолютно чужою народній педагогіці, у якій, передусім, підносився гуманізм, на противагу духовному закріпаченню та знеціненню людського життя. Подвійна мораль призводила до послаблення найкращих людських якостей, руйнації загальнолюдських цінностей. Як наслідок, сучасні наукові дослідження свідчать про недостатній рівень знань або навіть повне незнання основних аспектів народознавства, народної педагогіки, української етнопедагогіки. Відтак, вивчення місця та ролі української народної педагогіки в сучасному вихованні підростаючого покоління потребує ґрунтовного наукового аналізу. Ця проблема є науково актуальною та становить значний інтерес як з етнографічної, так і з педагогічної точки зору. Водночас не менш потужним є процес утвердження народознавства, народної педагогіки, етнопедагогіки в нових соціально-історичних реаліях, зумовлених прагненням українців зберегти, розвинути свою самобутність.

Аналіз наукових досліджень. Народна педагогіка, як і вся народна пансофія, отримала високу оцінку наукових діячів. Вона є першоосновою становлення й розвитку педагогічної науки, яка у свою чергу знаходить відображення в численних наукових працях і практичній діяльності. Першим, хто в Україні довів, що народна педагогіка є фундаментом наукової педагогіки, був видатний український педагог, етнограф О. Духнович. Ідеями української народної педагогіки була пройнята вся спадщина К. Ушинського, Г. Сковороди, І. Котляревського, Т. Шевченка, І. Франка, М. Грушевського, С. Русової. Наукові етнографічні та педагогічні пошуки з проблеми виховної мудрості народу, національної культури, історії були предметом вивчення цілої плеяди сучасних дослідників – В. Сухомлинського, Є. Сявавко, М. Стельмаховича, О. Любара, Д. Федоренка, М. Євтуха, В. Кузя, А. Богуш та ін.

Мета статті полягає в тому, щоб розкрити значущість української народної педагогічної спадщини; показати важливість запровадження інтегрованого підходу у вивченні народної педагогіки та наукової

педагогіки в навчальних закладах; наголосити на значенні педагогіки народознавства в сучасній системі національної освіти.

Методи дослідження. У статті використовувався теоретичний метод, а саме: аналіз – для вивчення історичної та сучасної наукової спадщини видатних педагогів з проблеми дослідження; порівняння – для вивчення класичних та народних концепцій виховання; узагальнення – для визначення особливостей застосування педагогіки народознавства в сучасній національній системі виховання.

Виклад основного матеріалу. Система цінностей і норм освітньо-педагогічного процесу носить культурно-історичний характер. Так, упродовж всієї історії розвитку української держави, завдяки пошуковій і виховній діяльності, арсенал народної педагогіки поступово поповнювався різноманітними засобами впливу на особистість. Тому система виховних дій народної педагогіки на кожному з історичних етапів її розвитку ставала дедалі цілеспрямованішою. Першою суспільною потребою народна педагогіка визначила виховання, яке обов'язково слід розпочинати з самого народження дитини та проводити його систематично без випадковості й неузгодженості. Провідним носієм етнопедагогічної системи є національні традиції як регулятор духовних якостей індивіда, а також звичаї народу, що спрямовують поведінку кожної дитини у відповідному напрямі. В етнізації підростаючого покоління і сім'я, і народні традиції, і народні звичаї відіграють величезну виховну роль.

Першоджерелом життя дитини, її першими вихователями виступає сім'я, родина. Зрозуміло, що, насамперед, саме від рівня їх вихованості, культури, знань, обізнаності, створення відповідних умов залежить подальша доля дитини, її становлення, життя. Народна педагогіка чітко усвідомлювала золоте правило у вихованні дітей – виховання власним прикладом через працю, звичаї, традиції, передаючи виховний досвід від покоління до покоління. Тільки родина з високим рівнем вихованості, культури, мудрості могла виростити гідну людину та сформувати її як особистість. До перших батьків-вихователів висувались високі вимоги, вони несли відповідальність за виховання перед своїми дітьми, суспільством та самими собою. Тому в дітей завжди виховували повагу до родини й розуміння її цінності.

Ураховуючи неповторність кожної дитини, народна педагогіка намагалась зрозуміти її духовний світ, виявити ті чинники, від яких залежить становлення людської особистості. Відтак, завдяки багаторічним педагогічним пошукам, емпірично визрівали народні уявлення про основні фактори формування особистості: спадковість, середовище, виховання. Дитина, не маючи в цьому віці досвіду, знань, умінь і навичок, які потрібні їй для подальшого життя, набувала їх поступово через виховання, єдність, наступність і спадкоємність поколінь.

Поступово, з розвитком дошкільної освіти та виховання, на Україні починають з'являтися перші суспільні заклади, де діти дошкільного віку могли перебувати певний час під наглядом педагогів. Тепер у вихованні дітей брала участь не тільки родина. Українці мали власні оригінальні освітні заклади, де важливим було дотримання національних традицій у вихованні. Пізніше численні проекти створеного в Україні міністерства, а також ідеї освітян склали концепцію національної освіти. В основу було покладено один із провідних принципів – громадсько-державний характер освіти, коли ініціатором національних навчальних закладів є не тільки держава, а й батьківська громадськість.

Педагогічні погляди видатного діяча М. Грушевського сформувалися в період назрівання національних і соціальних перетворень на Україні. Досліджуючи історію України кінця XVI – початку XVII ст., науковець наполягав на тому, що зміст освіти і виховання має відбивати національні особливості українського народу, внаслідок чого в дітей мають формуватися народний світогляд, національна свідомість, характер, спосіб мислення, діяльність, народна мораль… Поряд із рідною історією, культурою в українській школі мають вивчатися життя, історія, культурні традиції інших народів [5, 313–314].

Приділяючи велику увагу проблемі народного виховання, С. Русова видала фундаментальні праці з педагогіки, організувала перший український дитячий садок, відстояла концепцію національного виховання. У навчально-виховному процесі дошкільних закладів запровадила українську мову, ознайомлення з українською історією, культурою, традиціями. Вважала, що національна система освіти й виховання має формувати національно свідомих громадян української держави. На жаль, тодішньою владою такі підходи у вихованні дошкільників були сприйняті неоднозначно. У подальші роки в Україні з'являється таке аномальне явище, як національний нігілізм, який виражався в нехтуванні народною виховною спадщиною, що призвело до духовної деградації.

На процес виховання дитини впливає велика кількість чинників і один із них – хто саме, як саме та в яких умовах буде виховувати майбутнє покоління. Ще видатний діяч, педагог К. Ушинський, проаналізувавши низку наукових праць, народну педагогічну спадщину, зауважував, що в кожного народу є своя особлива національна система виховання, а тому запозичення одним народом у іншого виховних систем є неможливим. Кожний народ щодо цього повинен випробувати власні сили [6, 91]. Важливе значення в системі освіти й виховання надається педагогові, як мудрому та досвідченому наставникові. Український етнограф О. Духнович наполягав, що на совість учителеві має бути покладене й те, щоб у дітях збудити народолюбство, а в дитячих серцях засвітити любов до своєї народності. Перший обов'язок людини є до Бога, другий же до свого народу [3, 517–519].

Проблемі народності у вихованні підростаючого покоління присвятив свою наукову діяльність видатний сучасний український дослідник М. Стельмахович. Підтримуючи наукові засади О. Духновича, науковець відводив належну роль місцю та значенню педагога в національній системі виховання, а також наголошував на тому, що саме йому належить відшукувати такі шляхи, які б наповнювали освіту національним змістом. У численних наукових дослідженнях автора було акцентовано увагу на тому, що педагоги покликані сприяти розвиткові своїх дитячих садків на засадах української народної педагогіки, етнопедагогіки й родинознавства, традицій українського дошкілля з урахуванням здобутків педагогічної науки й передового досвіду дошкільного виховання, самобутності педагогічної культури й національної вдачі української дитини, досягнень сучасного наукового прогресу. Науковець зауважував, що альтернативи українському національному дошкіллю немає й бути не може. Всяке сліпе копіювання чи бездумне перенесення чужих навчально-виховних систем в українське дошкілля недопустиме, протиприродне, шкідливе. Від такого хибного кроку в українській педагогіці застерігали Г. Сковорода, Т. Шевченко, П. Куліш, Б. Грінченко, Г. Ващенко та інші світочі української педагогічної думки [6, 91].

На нашу думку, відродження системи виховання є першочерговим завданням для сучасної держави. В основу її концепції має бути покладено педагогічні ідеї українських просвітителів, національна ідеологія, яка відображає історично зумовлені цінності народу. Досить тривалий час в освіті існувала невідповідність національним інтересам та європейським тенденціям розвитку. Перед науковцями, педагогами, майбутніми педагогами постає важливе завдання здійснити інтеграцію народної педагогічної спадщини та наукових досягнень, упровадити новітні технології в навчально-виховний процес незалежно від ступеня закладів освіти. Зміст освіти й виховання має визначатися рівнем педагогічної культури. Серед стратегічних завдань, пріоритетних напрямів і основних шляхів реформування освіти з'явилась гостра потреба в підготовці майбутніх педагогів на засадах гуманістичної спрямованості, народної педагогіки, національних ідей із використанням педагогічних здобутків інших народів. Перспектива підготовки національно свідомих освітян, підвищення їх статусу має відповідати сучасним вимогам системи національної освіти та суспільства.

Відома українська дослідниця А. Богуш зауважує, що останнім часом з'явилася низка наукових статей, у яких неоднозначно називаються найвагоміші прорахунки сучасної педагогіки. Один із них – свідоме нехтування загальнолюдськими цінностями, які викристалізувалися в народній педагогіці протягом віків, на основі яких формувалися моральні принципи цілих поколінь українського народу [1, 40]. Тому, на нашу думку, як наслідок – у сучасному вихованні спостерігається тенденція до байдужості, бездуховності, неповаги, що йде всупереч українським народним педагогічним традиціям.

Видатний науковець О. Любар, порушуючи проблему гармонійної реалізації в національній школі освітніх і виховних функцій, зауважує, що нині спостерігається непогодженість у виборі методологічних орієнтирів виховання, наводячи висловлювання О. Савченко, де зазначається, що «для одних педагогів усе вичерпується національним вихованням, другі – зосереджуються на громадській освіті, треті – сповідують полікультурність, четверті – педагогіку життєтворчості тощо». Таке розмаїття підходів до завдань і змісту виховання, зауважує О. Любар, виключається в національній школі. Подібна робота має місце в тих школах, де працюють інтелектуальні, національно свідомі вчителі [5, 445].

У наукових дослідженнях В. Кременя чітко окреслена позиція до національної школи в цілому. Автор наполягає на тому, що ситуація в галузі подальшого розвитку школи вбачається у плані дедалі повнішого задоволення різноманітних інтересів особистості, у тому числі й національних. Національна школа виступає як один із важливих елементів збереження і розвитку етнічної спільноти, її духовного ядра [4, 81].

Разом із тим, потрібно наголосити, що фрагментарне отримання інформації з психолого-педагогічних дисциплін, які вивчаються майбутніми педагогами у вищих навчальних закладах, наразі не спроможне сформувати у студентів чіткі уявлення про сутність народознавства, розуміння історичної зумовленості народних виховних традицій. Так, К. Юр’єва у своєму науковому дослідженні зазначає, що ознайомлення з народними виховними традиціями має носити професійно-орієнтований характер: передбачати застосування майбутніми педагогами в навчально-виховній роботі набутих практикою орієнтованих знань, а також сприяти формуванню у студентів професійних якостей особистості, насамперед, – толерантності до проявів культурного розмаїття [7, 68]. Зауважимо, що підходи до реалізації певних інновацій треба урізноманітнювати, а також суттєво коригувати.

Важливим на сьогодні є чітке розуміння й усвідомлення взаємозв’язку науки, освіти, виховання та педагогіки народознавства. На жаль, нагальною ще залишається проблема панування авторитарної педагогіки всупереч національним традиціям виховання. Тому недопустимою є недооцінка важливості вивчення концептуальних засад української виховної спадщини, де ключовим є питання формування світогляду, загальнокультурного рівня, світобачення та світосприйняття особистості, коли освіта й виховання, зберігаючи національні освітні традиції, здійснюють інтеграцію у світове співтовариство.

Часи відродження української національної освіти й виховання зумовили потребу в необхідності популяризації та впровадження народно-педагогічних ідей. Зусиллями науковців було розроблено низку проектів концепції національного виховання, невід’ємним компонентом якої стали народознавство, народна педагогіка та етнопедагогіка, а також визначені

для подальшого розвитку провідні тенденції українського дошкілля. Великого значення набуває проблема наукового вивчення здобутків української етнопедагогіки у новостворених лабораторіях при науково-дослідницьких інститутах, створення програм (Ю. Руденко, В. Струманський, Є. Сявавко) та впровадження в освітніх закладах вивчення українознавства. Важливим для майбутніх фахівців стало використання в навчально-виховному процесі принципів народної педагогіки, що, на нашу думку, є якісним показником високої педагогічної майстерності.

Висновки. Отже, впровадження демократичної освіти, створення системи національного виховання на сучасному етапі неможливе без національної педагогічної культури. Історико-педагогічний досвід довів, що справжнє виховання має ґрунтуватися на тісному взаємозв'язку наукової та народної педагогіки. Дошкільні навчальні заклади мають здійснювати виховання на засадах української народної педагогіки, традиціях українського дошкілля, сучасних науково-педагогічних досягненнях. Для вищої освітянської ланки постає задача підготовки нової генерації вихователів у відповідності з українською національною ідеологією.

ЛІТЕРАТУРА

1. Богуш А. М. Принципи народознавчої педагогіки / А. М. Богуш // Педагогіка і психологія. – 1994. – № 2. – С. 35.

2. Видатні постаті в історії України (IX-XIX ст.): Короткі біографічні нариси. Історичні та художні портрети: довід. вид. / [В. І. Гусєв (кер. кол. авт.), В. П. Дрожжин, Ю. О. Калінцев, О. Г. Сокирко, В. І. Червінський.]. – К. : Вища школа, 2002. – 359 с.

3. Духнович О. В. Народна педагогія / О. В. Духнович // Хрестоматія з історії вітчизняної педагогіки. – К. : Рад. шк., 1961. – С. 517–519.

4. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати / В. Г. Кремень. – К. : товариство «Грамота», 2005. – С. 81.

5. Любар О. О. Історія української школи і педагогіки : навч. посіб. / О. О. Любар, М. Г. Стельмахович, Д. Т. Федоренко. – К. : товариство «Знання», КОО, 2003. – С. 313–314.

6. Стельмахович М. Г. Вибрані педагогічні твори : у двох томах. – Т. 2 : Українська етнопедагогіка / М. Г. Стельмахович ; упоряд.: Л. Калуська, В. Ковтун, М. Ходак ; за заг. ред. Л. Калуської. – Івано-Франківськ – Коломия : Видавничо-поліграфічне товариство «Вік», 2012. – С. 357, 36, 12, 357–363.

7. Юр'єва К. А. Науково-методичне забезпечення курсу порівняльно-культурологічної етнопедагогіки / К. А. Юр'єва // Гуманізація навчально-виховного процесу : збірник наукових праць (спецвипуск) за матеріалами Всеукраїнської науково-практичної конференції «Реалізація принципу наступності дошкільної та початкової ланок у контексті суб'єктної парадигми освіти», 17–18 травня 2007 р. ; за заг. ред. проф. В. І. Сипченка. – Слов'янськ : Видавничий центр СДПУ, 2007. – С. 68.

РЕЗЮМЕ

Вашак О. О. Значение педагогики народоведения в современной национальной системе воспитания.

В статье раскрывается значение педагогики народоведения в современной системе национального воспитания. Поднимается проблема по поводу недостаточного уровня знаний или полного незнания участниками образовательного процесса основных аспектов народоведения, народной

педагогики, украинской этнопедагогики. Акцентируется внимание на важности создания национальной системы воспитания на основе украинского народного наследия. Рассматривается проблема сохранения достижений прошлых поколений и взаимосвязи их с научной педагогикой, методологией, новейшими технологиями. Показана важность применения интегрированного подхода в изучении народной и научной педагогики в учебных заведениях страны.

***Ключевые слова**: педагогика народоведения, украинская народная педагогика, этнопедагогика, педагогическая наука, национальная система воспитания, украинское образование, украинское дошколье, семья, педагог, педагогические традиции.*

SUMMARY

Vashak O. The significance of ethnological pedagogy to modern national system of education.

The article deals with the fact, that in the run of many centuries Ukrainian pedagogical heritage was constantly overthrown, smothered and annihilated.

This propagated ideology in the spheres of up-bringing and education was absolutely extraneous to folk pedagogy, where humanism was highly priced on the contrary to spiritual serfdom and the loss of the human life value. It caused weakening of the best human qualities, human values, the loss of values of everything national, not knowing of history, culture and traditions. As a result, modern researches indicate the insufficient level of knowledge or even the total absence of knowledge of the main aspects of ethnology, folk pedagogy and Ukrainian ethnopedagogy. That's why our article is focused on elaborating of the place and role of Ukrainian national pedagogy in the modern generation's education; on the profound scientific analyses. This problem is actual and interesting from scientific, ethnographic and pedagogical points of view.

At the same time not less powerful is the process of ethnology, folk pedagogy and Ukrainian ethnopedagogy establishment due to the modern social-historical realities, determined by the will of Ukrainians to save and elaborate their identity. The article observes the significance of the folk pedagogy to the modern system of education. The importance of elaborating of national system of education, based on Ukrainian pedagogical heritage, is stressed. The attention is focused on the problem of preserving the achievements of the pedagogical heritage of the past and of its connections with scientific pedagogy, methods and modern technologies. The author stresses on the importance of an integral approach implementation while studying folk pedagogy and science pedagogy in educational establishments.

However, historical-pedagogical experience showed that real education must be based on scientific and folk pedagogies integration. Preschool educational establishments must carry out up-bringing process on the basis of Ukrainian folk pedagogy, Ukrainian nursery traditions and modern scientific-pedagogical achievements. It is stressed, that higher educational establishments faced with the problem of the new generation of kindergarteners training in accordance to Ukrainian folk ideology.

***Key words**: ethnographical pedagogy, Ukrainian folk pedagogy, ethnopedagogy, pedagogical sciences, national system of education, Ukrainian education, family, pedagogical traditions, national customs.*

УДК: 373. 5. 091: 811. 161.2

Н. М. Діденко
Київський університет імені Бориса Грінченка

ҐЕНЕЗА ПРОБЛЕМИ ОРГАНІЗАЦІЇ ПОЗАКЛАСНОЇ РОБОТИ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ У ПРОФІЛЬНИХ ФІЛОЛОГІЧНИХ КЛАСАХ ЯК ОБ'ЄКТ ТЕОРЕТИЧНОГО АНАЛІЗУ

У статті розглядається проблема організації позакласної роботи з української мови у профільних філологічних класах. Метою статті є аналіз науково-педагогічної літератури, що висвітлює особливості організації позакласної роботи з української мови у процесі профільного навчання. Методологія дослідження передбачала використання теоретичних і практичних дослідницьких методів. Розглянуто питання дослідження позакласної роботи у вітчизняній і зарубіжній лінгводидактиці, окреслено тенденції організації позакласної роботи у профільній школі. Здійснено ретроспективний аналіз поняття «позакласна робота», «позаурочна робота», «позанавчальна робота», «позашкільна робота». Подається визначення «позакласна робота у профільних філологічних класах». Зроблено висновок про актуальність означеної проблеми в контексті стратегії модернізації освіти і передбачення подальших досліджень.

Ключові слова: *позакласна робота з української мови, профільне навчання, профільні філологічні класи, позаурочна робота, позанавчальна робота, позашкільна робота.*

Постановка проблеми. Позакласна робота є одним із чинників формування сучасної мовної особистості. Тому доцільно проаналізувати теоретичні дослідження з проблем організації позакласної роботи старшокласників у процесі навчання за філологічним напрямом. Актуальність обраної теми визначається підвищенням вимог до психолого-педагогічного й лінгвістичного забезпечення курсу української мови, у зв'язку з переходом старшої школи на профільне навчання. Виникає очевидна необхідність проведення позакласної роботи, яка покликана зробити вагомий крок у підвищенні загальної мовної культури учнів, у збагаченні знаннями і навичками, завершенні професійної орієнтації, науковій популяризації предмета. Проблема підвищення якості позакласної роботи як засобу додаткової мовної освіти учнів була завжди актуальною. Різним аспектам позакласної роботи з української мови присвячено наукові праці, у яких розкривається зміст, методика, завдання, мета, принципи, методи, питання організації, форми і засоби. Однак питання позакласної роботи з української мови у профільних філологічних класах стають особливо актуальними в контексті сучасної модернізації мовної освіти і зумовлюють потребу в подальших дослідженнях.

Аналіз актуальних досліджень свідчить про те, що ґенеза проблеми організації позакласної роботи не є новою у вітчизняній педагогіці, а отже, відображена в численних наукових працях українських та російських дослідників різних періодів (В. Сухомлинський, А. Макаренко, Г. Передрій,

Н. Ушаков, А. Текучов, М. Жежеря, Л. Григорян, К. Ушинський, А. Топоров, А. Гамалій, Г. Глухова, В. Кононенко, В. Мельничайко, О. Бєляєв, Ю. Азаров, Г. Суворова, В. Петров, В. Крутьєв, І. Вихованець, О. Потапенко, Г. Грибан, О. Кучерук, Г. Аркушин, А. Коваль, Л. Лисиченко, С. Караман, Л. Загребельна, М. Статкін, Є. Костяшкін, В. Лозова, Н. Буринська).

Зарубіжні дослідники розглядали методичні аспекти в навчально-виховному процесі як позакласної, так і позаурочної діяльності учнів (Д. Брубекер, А. Валлон, О. Вільман, А. Дистерверг, Дж. Дьюї, Р. Єджвардт, А. Маслоу, Й. Песталоцці, М. Хайдегер, З. Хемус, С. Шуман та ін.).

Питання про зміст і напрями позаурочної роботи в сучасній школі стали предметом розгляду в працях І. Беха, А. Капської, Б. Кобзаря, І. Мартинюк, Г. Пустовіта, П. Щербаня та ін.

Окремі аспекти організації позакласної роботи в системі шкільної мовної освіти висвітлено у працях сучасних лінгводидактів А. Богуш, О. Горошкіної, О. Кучерук, С. Карамана, О. Караман, Н. Дикої, З. Бакум, М. Вашуленка, Г. Шелехової, А. Нікітіної, Н. Голуб, М. Жовтобрюха, Л. Мацько, М. Пентилюк, Р. Друженко, О. Потапенка та ін.

Проте огляд джерел з проблеми дослідження засвідчує відсутність праць, у яких би були розглянуті цілісно та комплексно питання організації позаурочної діяльності учнів з української мови у профільній школі.

Мета статті полягає у висвітленні генези проблеми організації позакласної роботи з української мови у профільних філологічних класах.

Методи дослідження. Для розв'язання комплексу завдань нами використано такі методи дослідження: теоретичні – аналіз філософської, лінгвістичної, психологічної, педагогічної літератури; емпіричні – спостереження, узагальнення педагогічного досвіду. За допомогою системно-узагальнювального методу зроблено висновки за результатами дослідження.

Виклад основного матеріалу. Модернізація змісту шкільної освіти в умовах переходу до профільного навчання потребує якісних змін в організації позакласної роботи, необхідності пошуку нових форм.

Під час перебігу позакласних заходів учні вдосконалюють мовну, мовленнєву, комунікативну, соціокультурну компетенції. Позакласна робота у профільній школі слугує й потужним засобом професійної орієнтації учнів. Завдання позакласної роботи з української мови перебувають у тісному взаємозв'язку із загальними завданнями вивчення української мови й передбачають спільну мету.

Метою профільного навчання української мови (філологічний напрям, профіль – українська філологія) є формування інтелектуально розвиненої, морально досконалої, національно свідомої, духовно багатої мовної особистості, яка вільно володіє виражальними засобами сучасної української літературної мови, її стилями, різновидами, жанрами в усіх видах мовленнєвої діяльності (аудіювання, читання, говоріння, письмо),

відзначається готовністю до подальшого професійно-орієнтованого навчання, спроможна самостійно визначати цілі самонавчання, самовиховання й саморозвитку та діяльнісно їх реалізовувати [8, 74].

Урахування мети й особливостей завдань саме позакласної роботи відкриває перед учителем різноманітні можливості для задоволення індивідуальних запитів старшокласників, урахування їх інтересів і нахилів.

Концептуальні положення щодо змісту, форм і організації позакласної роботи в загальноосвітній школі базуються на засадах Конституції України, Законів України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», Державного стандарту базової та повної загальної середньої освіти, Концепції профільного навчання в старшій школі, Національної доктрини розвитку освіти, а також вимогах нормативних документів МОН України, Міжнародної організації співробітництва й розвитку освіти, Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти.

Особливого значення надавали позакласній роботі в системі виховання видатні педагоги різних епох Б. Грінченко, А. Макаренко, С. Русова, М. Стельмахович, В. Сухомлинський, К. Ушинський, С. Шацький, психологи й філософи І. Бех, І. Зязюн, Г. Костюк та ін**.**

Аналіз наукових джерел дає підстави стверджувати, що етап становлення позакласної роботи припадає на кінець ХІХ століття. У пореволюційний період позашкільну і позакласну роботу включено в державну систему народної освіти. Вона набуває широкого розвитку, у школах здійснюються численні масово-політичні і культурно-освітні заходи, створено різноманітні учнівські гуртки, студії, майстерні, дитячі творчі колективи. Позакласна робота доповнює роботу школи щодо всебічного виховання дітей та підготовки їх до практичної діяльності. Основними формами роботи стають масова (лекції, доповіді, вечори, ранки, екскурсії, ігри), суспільно корисна праця, гурткова робота, індивідуальні заняття дітей з окремих видів мистецтва, спорту [9, 302].

Позакласна робота вже в 30-і роки ХХ століття стає невід'ємним компонентом навчально-виховного процесу, зокрема з упровадженням обов'язкового початкового навчання [4, 17–23].

В «Енциклопедії освіти» за редакцією В. Кременя відображено позакласну роботу як таку, що є складником навчально-виховної роботи та проводиться в позаурочний час для розширення знань, умінь і навичок, розвитку самостійності, індивідуальних здібностей і схильностей учнів, а також задоволення їх інтересів і забезпечення розумного відпочинку. Позакласна робота проводиться на основі принципів самостійності й добровільності, ураховуються розумові й фізичні особливості школяра [3, 825–826].

За визначенням, яке дається в «Українському педагогічному енциклопедичному словнику» С. Гончаренка, «позакласна робота в школі – складова частина навчально-виховної роботи, одна з форм організації

дозвілля учнів. Позакласна робота організовується та проводиться в позаурочний час органами дитячого самоврядування за активної допомоги і при тактовному керівництві з боку педагогічного колективу, особливо класних керівників, вихователів, організаторів позакласної і позашкільної роботи. Значну допомогу учням в організації позакласної роботи надають позашкільні заклади. Тісно пов'язана з навчально-виховною, що проводиться на уроках» [1, 519].

У лінгводидактичних працях відомих дослідників знаходимо визначення змісту й завдань позакласної роботи в концепції мовної освіти, однак потребує уточнення понятійного апарату «позакласна робота», «позаурочна робота», «позашкільна робота», «позааудиторна робота», «позанавчальна» для подальшого дослідження. Розмежування цих понять містить як теоретичне, так і практичне значення.

Проаналізувавши наукові джерела з означеної проблеми, робимо висновок, що широковживаними є такі поняття: «позакласна робота», «позаурочна робота», «позанавчальна робота», «позашкільна робота». Для нашого подальшого дослідження доцільно уточнити ці ключові поняття, які часто ототожнюються в методичній літературі.

Позашкільна робота розглядалась як така, що відбувається поза межами школи. Термін «позашкільна робота» з'явився в 1904 році на базі першого міського народного дому, в діяльності якого брав активну участь С. Шацький. Позашкільні заклади за правовими формамиквалiфікували як державні, комунальні, приватні, що функціонували у формі центрів, комплексів, палаців, будинків, клубів, спортивних шкіл, дитячих бібліотек, бюро, галерей, оздоровчих закладів та ін. На сучасному етапі розрізняють комплексні та профільні, останні з яких включають сукупність різних напрямів діяльності творчих учнівських об'єднань. У позашкільній роботі може прослідковуватися зв'язок з навчальною роботою, будуватися за профілем на добровільній основі. Аналіз діяльності позашкільних закладів останніх років дає змогу визначити провідну тенденцію подальшого розвитку системи позакласної освіти – поступове розширення сфери профільних закладів. Розвиватися позашкільна освіта починає з 1935 року. Нині в Україні діє 1478 позашкільних навчальних закладів, на базі яких функціонує близько 400 профілів учнівських творчих об'єднань [2, 825–830].

У праці «Наука про рідномовні обов'язки» І. Огієнка знаходимо велику кількість рідномовних приписів щодо позакласної роботи, яку вчений називав «могутнім двигуном розвитку мови». Позакласна робота, на його думку, має будуватися на засадах активного використання рідної мови в усіх видах мовної комунікації; організації популярних курсів літературної мови; заснуванні й підтримці «Гуртків плекання рідної мови». У розділі «Найперші рідномовні обов'язки» автор зазначає, що «кожний свідомий громадянин мусить дбати, щоб навіть у найменших оселях

закладалися «Гуртки плекання рідної мови», які повинні активно діяти при церковних парафіях та закладах освіти» [5, 15]. Душею таких гуртків професор вважав саме вчителя, який покликаний залучати молодь до активної співпраці. Визначав основні завдання гуртка: плекання рідної літературної мови; збільшення культури рідної мови; спілкування рідною літературною мовою; опрацювання мовознавчої літератури; передплата рідномовного друкованого органу тощо. Одним із напрямів діяльності гуртка вважав «Свята рідної мови», зокрема, подає методику організації, зазначає, що невід'ємною складовою свята має бути гімн українців, який повинен закликати учнів вивчати й шанувати рідну мову [5, 42].

Сучасна лінгводидактика позакласну роботу з української мови визначає як спеціальні цілеспрямовані мовні заняття з учнями, що відбуваються в позаурочний час. Зміст таких занять часто виходить за межі програми задля поглиблення знань, умінь і навичок з предмета, розвитку пізнавальної активності, творчих здібностей, забезпечення виховної спрямованості предмета. Зміст позакласної роботи складають загальні відомості про мову, питання з лексики, фразеології, стилістики, ознайомлення з науково-популярною лінгвістичною літературою, довідковими лексикографічними виданнями, відомостями про видатних мовознавців, ознайомлення з сучасною мовною ситуацією в Україні [7, 102–103].

На думку Г. Р. Передрій, «позакласна робота з української мови – це обов'язкова складова нормально організованого навчально-виховного процесу школи, яка проводиться паралельно з класною і служить засобом розширення, поглиблення й удосконалення знань, здобутих учнями у школі». У методичному посібнику розглядає принципи проведення позакласної роботи з української мови, а також методику організації різних форм і видів. На методично правильно організованих позакласних заняттях учні одержують нові знання з мови, закріплюють, повторюють матеріал, удосконалюють орфографічні, пунктуаційні й стилістичні навички, поліпшують культуру мовлення. Дослідниця не заперечує думку про те, що позакласна робота пов'язана тісно з уроками, проте переконана, що «дублювання або продовження роботи, проведеної на уроці, зрозуміло, не зацікавить і не активізує учнів» [6, 5].

Погоджуючись із такою думкою, акцентуємо увагу на взаємозв'язку уроків і позакласних занять. Методично правильно організований урок передбачає використання мовного матеріалу позакласних занять. Добре організована позакласна робота сприяє результативному засвоєнню програмового матеріалу, впливає на мовленнєвий, інтелектуальний, морально-етичний розвиток особистості. Багато науковців обумовлювали взаємозв'язок класної і позакласної роботи в тематичному плані, зазначаючи безпосередній зв'язок з темою уроку та частковий.

На сучасному етапі важливим стає не тільки вибір форм, методів і прийомів організації позакласної роботи у профільних філологічних класах, а й уміле, методично обґрунтоване поєднання з програмовим вивченням мови.

Загалом під позакласною роботою з української мови більшість дослідників розуміють спеціальні позаурочні заходи, які організовуються на добровільній основі і слугують додатковим ресурсом поглиблення й удосконалення знань, здобутих на уроці.

О. М. Горошкіна виокремлює такі основні завдання позакласної роботи з української мови: розширення і поглиблення набутих на уроках мови знань; удосконалення знань і навичок учнів; виховання ініціативи, самостійності, творчих здібностей, інтересу до предмета. Автор переконана, що в ході позакласних заходів школярі вдосконалюють мовну, мовленнєву, комунікативну, соціокультурну компетенції, але така робота не повинна дублювати уроки або перетворюватися на спеціальні заняття з невстигаючими учнями. Погоджуємося з думкою науковця, що специфічною рисою позакласної роботи є репрезентація мовних відомостей у науково-популярній формі для збагачення знань учнів, формування стійкого інтересу до предмета [3, 369].

У нашому дослідженні *позакласну роботу з української мови у процесі профільного навчання* визначаємо як особливий цілеспрямований складник профільної мовної освіти, який проводиться в позаурочний час і містить зв’язок з системою уроків. Важливим є врахування вікових та індивідуальних особливостей старшокласників, а також рівень їхнього розвитку, що цілком дозволяє використовувати складний мовний матеріал.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. В умовах сьогодення пріоритетною є підготовка старшокласників до активної життєдіяльності, а відповідно, переосмислення організації самого процесу навчання української мови до запитів суспільства. Позакласна робота з української мови має бути наповнена пізнавальним змістом, розкривати красу й багатство мови, формувати особистість, розвивати патріотичні почуття.

Мовній освіті нині відводиться пріоритетна роль у формуванні багатої духовно, свідомої, інтелектуальної, самодостатньої особистості, тому й організація позакласної роботи з української мови у шкільній освіті України потребує модернізації та вдосконалення. Аналіз основних науково-педагогічних і лінгводидактичних джерел, педагогічний досвід засвідчують, що основним завданням є підвищення загальної мовної культури старшокласників, збагачення знаннями й навичками, формування професійних якостей. Тому до перспективних напрямів наукових розвідок вважаємо за доцільне віднести дослідження системи позакласної роботи з української мови, її організації у профільних філологічних класах, зокрема змісту, форм, методів; розроблення нових методик.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник / Семен Гончаренко. – Рівне : Волинські обереги, 2011. – 519 с.

2. Енциклопедія освіти / АПН України ; голов. ред. В. Г. Кремень ; [заст. голов. ред. О. Я. Савченко, В. П. Андрущенко ; відп. наук. секр. С. О. Сисоєва ; члени редкол.: І. Д. Бех, Н. М. Бібік, В. Ю. Биков та ін.]. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

3. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах / Колектив авторів за редакцією М. І. Пентилюк: М. І. Пентилюк, С. О. Караман, О. В. Караман, О. М. Горошкіна, З. П. Бакум, М. М. Барахнян, І. В. Гайдаєнко, А. Г. Галетова, Т. В. Коршун, А. В. Нікітіна, Т. Г. Окуневич, О. М. Решитилова. – К. : Ленвіт, 2009. – 369 с.

4. О практической подготовке студентов педагогических институтов к проведению внеклассной работы с детьми / Сборник приказов и инструкций Министерства просвещения РСФСР. – М. : Учпедгиз, 1956. – № 22. – С. 17–23.

5. Огієнко І. Наука про рідномовні обов'язки. – Львів : Українська Академія Друкарства; вид-во «Фенікс» при сприянні фонду «Відродження», 1995. – 42 с.

6. Передрій Г. Р. Позакласна робота з української мови в 4-8 класах : Посібник для вчителів / Ганна Передрій. – Київ : Радянська школа, 1979. – С. 5.

7. Словник-довідник з української лінгводидактики : навчальний посібник / кол. авторів за ред. М. Пентилюк. – К. : Ленвіт, 2003. – С. 102–103.

8. Українська мова. 10–11 класи. Програма для профільного навчання учнів ЗНЗ. Філологічний напрям, профіль – українська філологія. Профільний рівень / Укладачі: Л. І. Мацько, О. М. Семеног. – К. : Грамота, 2011. – С. 74.

9. Українська радянська енциклопедія. Т ІІ. – К. : УРЕ, 1963. – С. 302.

РЕЗЮМЕ

Диденко Н. Н. Генезис проблемы организации внеклассной работы по украинскому языку в профильных филологических классах.

В статье рассматривается проблема организации внеклассной работы по украинскому языку в профильных филологических классах. Целью статьи является осуществление анализа научно-педагогической литературы, освещающей особенности организации внеклассной работы по украинскому языку в процессе профильного обучения. Методология исследования предусматривала использование теоретических и практических исследовательских методов. Рассмотрены вопросы исследования внеклассной работы в отечественной и зарубежной лингводидактике, обозначены тенденции организации внеклассной работы в профильной школе. Осуществлен дефиниционный анализ понятия «внеклассная работа», «внеурочная работа», «внеучебная работа», «внешкольная работа». Точное определение «внеклассной работы в профильных филологических классах». Сделан вывод об актуальности этой проблемы в связи с модернизацией образования, а также предсказания дальнейших исследований.

Ключевые слова: *внеклассная работа, внеурочная работа, внеучебная работа, внешкольная работа, внеклассная работа по украинскому языку, профильное обучение, профильные филологические классы.*

SUMMARY

Didenko N. The genesis of the problem of Ukrainian language extracurricular activities in specialized philological classes as an object of theoretical analysis.

The problem of the Ukrainian language extracurricular activities' organization in specialized philological classes is discussed. The article is aimed at analyses of the research-pedagogical literature that describes peculiarities of the Ukrainian language extracurricular activities' organization in the specialized education. Research methodology included the use

of theoretical and practical research methods. The question of research of extracurricular activities in domestic and foreign lingo didactics is considered. Trends of extracurricular activities' organization in a specialized school are outlined.

Definitional analysis of the concept «out-of-class work», «off-hour work», «supplementary classes», «extracurricular activities» is carried out. Definition of «extracurricular activities in specialized philological classes» is suggested. The author underlines that being properly organized lesson involves the use of language material of extracurricular activities. Being well organized extracurricular classes enhance effective program material mastering, influence speech, intellectual, moral and ethical development of the individual.

During the course of extracurricular activities students improve language, speech, communicative, social and cultural competence. Extracurricular activities in a specialized school are a powerful tool for professional orientation of students. The tasks of Ukrainian language extracurricular activities are in close interrelationship with the general objectives of Ukrainian language learning and have a common goal. There is an obvious need for extracurricular activities aimed at significant improvement of general language culture of students, enriching them with knowledge and skills, completion of vocational orientation, scientific popularization of the subject.

The problem of improving the quality of extracurricular activities as the means of supplementary language education of students has always been very important. Various aspects of Ukrainian language extracurricular activities are considered in research papers describing content, methodology, objectives, purpose, principles, methods, organizational issues, ways and means. The conclusion about the urgency of the problem within the period of educational modernization strategy and prognosis of future research is carried out.

***Key words**: out-of-class work, off-hour work, supplementary classes, Ukrainian language extracurricular classes, specialized education, specialized philological classes.*

УДК 37.015.31:159.954

О. Г. Ємчик
Східноєвропейський національний
університет імені Лесі Українки

ПРОБЛЕМА ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ ОСОБИСТОСТІ В НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ

Статтю присвячено проблемі інтерпретації творчого потенціалу особистості в контексті її дослідження в науково-педагогічній спадщині. Представлено результати дослідження основних підходів до визначення сутності творчого потенціалу особистості в науковій літературі та охарактеризовано його співвідношення з поняттями «особистість», «творчість» та «творча особистість». Описано філософські, психологічні та педагогічні підходи до визначення творчої особистості в контексті формування її творчого потенціалу. У результаті аналізу наукових джерел виокремлено основні твердження, які виступають складовими поняття «творчий потенціал». На основі отриманих результатів здійснено комплексний аналіз поняття й уточнено його зміст.

***Ключові слова**: особистість, творчість, творча особистість, творчий потенціал особистості, творчі здібності, творча активність, креативність.*

Постановка проблеми. Сучасне суспільство характеризується прискоренням темпів науково-технічного прогресу та інформатизації, а у зв’язку з цим і пришвидшенням суспільного розвитку. У цьому процесі

найважливіше значення має особистість, сформованість таких її характеристик, які беззаперечно стимулюють її до перетворювальної, конструктивної діяльності, вироблення творчого підходу до життя.

У зв'язку з цим актуальною проблемою сучасної психолого-педагогічної науки і практики постає розвиток творчої особистості в цілому та педагога зокрема, оскільки від ретельного, зваженого, особистісно-діяльнісного підходу до формування кадрового складу навчальних закладів, пріоритетними критеріями якого мають бути високий інтелектуальний рівень педагога, його здатність опановувати, накопичувати й ефективно застосовувати в педагогічній діяльності інноваційні технологій навчання та внутрішній творчий потенціал, значною мірою залежить і якість підготовки до майбутньої творчої діяльності особистості вихованця, учня чи студента.

Аналіз актуальних досліджень. Поняття творчого потенціалу особистості педагога неможливо розглядати безвідносно до понять «особистість», «творчість», «творча особистість», «креативність». Ці поняття стали предметом багатьох досліджень у галузях філософії, соціології, психології та педагогіки.

Вивченням сутності, походження та структури особистості займались такі зарубіжні та вітчизняні вчені, як: З. Фрейд, К. Юнг, А. Адлер, Е. Еріксон, К. Хорні, Г. Олпорт, Р. Кеттел, Б. Скіннер, А. Стаатс, Дж. Доллард, Н. Міллер, В. Мішель, А. Бандура, Дж. Келлі, К. Роджерс, А. Маслоу, П. Сорокін, Л. Карсавін, В. Соловйов, В. Бєхтєрєв, Д. Узнадзе, П. Блонський, М. Басов, І. Бех, Л. Виготський, Б. Ананьєв, О. Леонтьєв, Б. Ломов, В. Мясищев, В. Мерлін та ін.

Різні аспекти проблеми формування творчої особистості та її якостей, а також розвитку творчого потенціалу, як складової частини особистості педагога, досліджували Г. Альтшуллер, Б. Ананьєв, В. Андреєв, Д. Богоявленська, А. Брушлинський, Л. Виготський, Н. Вишнякова, Дж. Гілфорд, В. Дружинін, В. Загвязинський, І. Зязюн, Н. Кузьміна, О. Кульчицька, А. Лук, О. Матюшкін, В. Моляко, Я. Пономарьов, М. Поташник, В. Рибалка, К. Роджерс, О. Романовський, В. Роменець, С. Рубінштейн, О. Семенов, С. Сисоєва, В. Сластьонін, А. Спіркін, Т. Сущенко, Б. Теплов, П. Торренс, М. Ярошевський та ін.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дає підстави констатувати той факт, що багато авторів, які займаються проблемою творчого потенціалу особистості, не дійшли до остаточного визначення його сутності. Категорію «творчий потенціал» нерідко використовують як синонім творчої активності чи творчих здібностей. Відповідно, у ході нашого дослідження виникла необхідність виявлення сутності та природи творчого потенціалу, які неможливо розкрити без розуміння змісту понять «особистість», «творча особистість» та її детермінант.

Мета статті полягає в аналізі наукових підходів до визначення сутності поняття «творчий потенціал особистості», що зумовило такі завдання: описати основні філософські, психологічні та педагогічні підходи

до визначення творчої особистості в контексті формування її творчого потенціалу; виокремити основні твердження, які виступають складовими поняття «творчий потенціал»; уточнити його зміст.

Виклад основного матеріалу. Особистість – категорія складна й мінлива. Вона змінюється разом зі змінами суспільства та етносу, до якого належить. Особистість належить до певного історичного часу. Вона може випереджати чи відставати від нього, але завжди тією чи іншою мірою залишається сучасною, не просто йде з часом поряд, а є заглибленою в сучасність, тим самим стимулюючи прогресивні зміни в суспільстві.

Дослідження в галузі соціології підтверджують, що як соціально-типова характеристика людини, особистість пережила певну еволюцію разом із ходом історичного процесу. На становлення особистості значний вплив здійснюють простір і час, оскільки історичне місце та час накладають свій відбиток на мислення людини. Тут ми маємо на увазі якісні характеристики епохи й культури, тобто якісні характеристики суспільства та його стан, і, крім того, безсвідомі та підсвідомі психічні якості людини, її архетип. На основі цього сучасна соціологічна наука визначає критерії класифікації типів особистості відповідно до пануючої суспільно-економічної формації, цивілізаційного типу суспільства, приналежності до певної етнічної культури чи соціального прошарку.

Так, якщо первісна людина характеризувалася діяльністю адаптивною, пристосовницькою, то сучасна має значно багатший функціональний репертуар і, в цілому, відіграє більш активну, навіть творчу роль у природі й суспільстві. Можна сказати, що особистість усе повніше проявлялася, формувалась і наповнювала людину, вириваючи її зі світу існування (потреб та пристрастей) і приводячи до світу громадянської свободи та творчості.

Це породжувало й появу різноманітних теорій і напрямів вивчення особистості в педагогіці та психології: психоаналітичний напрям (З. Фрейд, К. Юнг), психоаналітико-соціальний напрям (А. Адлер, Е. Еріксон, К. Хорні), теорія научіння (Б. Скіннер, А. Стаатс, Дж. Доллард, Н. Міллер), теорія когнітивного соціального научіння (В. Мішель, А. Бандура, Дж. Келлі), гуманістичний напрям (І. Бех, К. Роджерс, А. Маслоу), культурно-історична теорія (Л. Виготський) та ін.

Щодо визначення поняття «особистість», то К. Роджерс описує її в термінах самості: як організовану, довготривалу суб’єктивну сутність, що складає саму серцевину наших переживань. Г. Олпорт визначає особистість як те, що індивід являє собою насправді – внутрішнє дещо, що детермінує характер взаємодії людини зі світом. У розумінні Е. Еріксона індивід протягом життя проходить низку психосоціальних криз та його особистість постає як функція результатів цих криз. Дж. Келлі розглядав особистість як притаманний кожному індивідові спосіб усвідомлення життєвого досвіду. Р. Кеттел стверджував, що ядро особистісної структури

утворюється певними вихідними якостями. А. Бандура розглядав особистість у вигляді складного патерну безперервного взаємовпливу індивіда, поведінки та ситуації [10].

Сучасні психологи розуміють особистість як інтегральну якість людини, яка об'єднує в ціле всі її психічні характеристики, процеси та відносини, що детермінуються внутрішніми й зовнішніми факторами існування індивіда та різко відрізняють його від інших людей [7, 29]. У широкому розумінні – це конкретна, цілісна людська індивідуальність у єдності її природних і соціальних якостей; у вузькому – індивід, який є суб'єктом соціальних відносин та свідомої діяльності, властивості якого детерміновані конкретно-історичними умовами життя суспільства.

Тобто комплексне психолого-педагогічне бачення проблеми особистості зумовлюється тим, що сучасний соціально-економічний стан суспільства потребує формування активної, самостійної та відповідальної особистості, яка здатна розкривати, вільно розвивати свій потенціал, реалізувати який вона може лише в ході залучення до діяльності.

У нашому дослідженні важливу роль відводимо діяльнісній концепції структури та розвитку особистості, дослідженням якої були присвячені праці О. Леонтьєва, С. Рубінштейна, А. Вербицького, І. Неволіна та ін. Ця концепція описує особистість у психологічних та поведінкових термінах.

Згідно з О. Леонтьєвим, особистість – якісно нове утворення, характеристики якого формуються протягом життя людини тією мірою, якою система її мотивів виявляється відповідно до вимог суспільства. Чим різноманітніші види діяльності, до яких особистість включена, чим більш розвинуті та ієрархізовані її якості, тим багатша особистість внутрішньо [7, 28]. Тобто діяльність формує особистість, і, навпаки, – внутрішні мотиви й можливості особистості породжують цю саму діяльність, особистість реалізується у процесі діяльності. Цей процес є безперервним.

Діяльнісний підхід до формування особистості знаходить відгук і у філософському баченні походження та сутності цього феномена. Сучасна філософська думка розглядає особистість як індивіда, який володіє безмежною внутрішньою свободою у своїх рішеннях та діях і ніким не обмеженою відповідальністю за результати цих дій. У християнській філософії ця безкінечність пов'язана з тим, що особистість виступає як образ та подоба безмежного Бога-творця. Справжньою особистістю є індивід, свобода якого визначається його участю у творчій діяльності, активність у якій і забезпечує реалізацію особистісного потенціалу. Тобто творчий початок потенційно закладено в кожному індивіді, і основне питання сучасності полягає в тому, на скільки він реалізується, стає визначальним у діях, вчинках і житті людини.

На нашу думку, саме творча діяльність виступає необхідною умовою становлення й розвитку особистості, важливою формою людської практики, активізації потенціалу суб'єкта у процесі особистісних змін.

Як свідчать багаточисельні психологічні (Г. Уоллес, Д. Гетцельс, Д. Гілфорд, Ф. Джексон, Д. Мак-Мілан, Дж. Пойя, П. Торренс, І. Фостер, Я. Пономарьов, Д. Богоявленська, Н. Ветлугіна, Г. Голіцин, Л. Єрмолаєва-Томіна, В. Козленко, І. Семенов, С. Степанов, М. Холодна та ін.), філософські (А. Бергсон, Н. Бердяєв, Г. Батищев, С. Грузенберг, П. Дишлевий, Ф. Степун, Л. Яценко та ін.) та педагогічні (В. Андреєв, Ф. Гоноболін, В. Загвязинський, Н. Кузьміна, В. Моляко, М. Никандров, І. Раченко, С. Сисоєва, В. Сластьонін та ін.) дослідження з проблеми природи творчості, для кожної особистості цей феномен є унікальним за своїм корінням у ній, своєрідним за умовами його розкриття, та індивідуальним за механізмами його функціонування.

Вивчаючи проблему творчості, науковці визначають її: 1) як діяльність особистості, спрямовану на створення нових матеріальних і духовних цінностей, які характеризуються соціальною та особистісною значимістю; 2) як найвищу форму активності особистості, направлену на перетворення не тільки зовнішнього світу, а й внутрішнього, саморозвиток та самореалізацію; 3) як диспозиційну якість особистості, передумову розвитку знань та духовного росту; 4) як унікальну якість креативного суб'єкта; 5) як процес вирішення нестандартних ситуативних завдань (талановитий винахід); 6) як споглядання вічних цінностей (мудре узагальнення) [2].

Взаємозв'язок понять «особистість» і «творчість» учені відобразили у визначенні творчої особистості, якою виступає індивід, котрий володіє високим рівнем знань, має потяг до нового, оригінального, для якого творча діяльність є життєвою потребою. На думку В. Моляко, поняття «творча особистість» позначає людину, яка має: певний рівень розвитку творчих здібностей; об'єктивацію цих здібностей у досягненнях; сформовані ціннісні орієнтації та життєві орієнтири, які сприяють (підтримують) процесу становлення, розвитку, прояву, реалізації творчого потенціалу; певну структуру характерних рис особистості, що гармонійно поєднується зі здібностями, утворюючи індивідуальний творчий стиль діяльності [8, 6].

Тобто творча особистість – це особистість, здатна реалізувати через творчу діяльність власний творчий потенціал. При цьому сам потенціал виступає як одна з найважливіших якостей творчої особистості, як джерело творчої активності й діяльності, за умови формування та розвитку якої особистість перетворюється на творчу. Виходячи з цього, основним завданням сучасної педагогіки, як науки про формування особистості, є розробка змісту та технології застосування методів і засобів формування творчої особистості в контексті розкриття й розвитку її внутрішнього творчого потенціалу.

Сучасні довідкові видання трактують поняття «потенціал» як «сукупність усіх наявних засобів, можливостей, продуктивних сил тощо, що можуть бути використані в якій-небудь галузі, діяльності, сфері; запас чого-небудь, приховані здатності, сили для якої-небудь діяльності, що можуть

виявитись за певних умов» [3, 902]. На основі цього можна резюмувати, що творчий потенціал виступає резервом, сукупністю прихованих здатностей, можливостей для творчої діяльності.

Поняття «творчий потенціал людини», як сфера можливих творчих проявів її особистості, активно використовується в сучасних дослідженнях особистості та її діяльності.

В. Моляко визначає творчий потенціал як «ресурс творчих можливостей людини, здатність конкретної людини до здійснення творчих дій, творчої діяльності в цілому» [8, 14]. На думку П. Кравчука, творчий потенціал проявляється, насамперед, у здатності особистості підходити до конкретної справи нестандартно, шукати і знаходити найбільш оптимальні шляхи, ефективні методи вирішення проблем, що виникли [5, 24]. Л. Курило розглядає творчий потенціал як творчі можливості особистості, її креативність, що може виявлятися в мисленні, спілкуванні, інших видах діяльності й характеризувати як особистість загалом, так і її окремі здібності, продукти творчої діяльності, процес їхнього створення [6, 190]. На думку С. Хмельковської, творчий потенціал виступає сукупністю пов’язаних у систему природних та набутих якостей, що проявляються через здібності, вміння, психічні процеси, способи мислення та діяльності й дозволяють особистості нестандартно розв’язувати завдання, спрямовані на набуття в найбільш ефективний спосіб максимального результату [9, 7].

Як бачимо, науковці часто вживають поняття творчого потенціалу як синонім творчих здібностей, творчої активності, креативності особистості. На нашу думку, не варто ототожнювати поняття «творчий потенціал» із творчими здібностями, оскільки, аналізуючи різноманітні підходи вчених, можна зробити висновок, що основи здібностей закладені генетично, формуються й розвиваються на основі задатків, які є вродженими анатомо-фізіологічними особливостями мозку, нервової системи, органів відчуттів та руху. На нашу думку, на відміну від здібностей, творчий потенціал не залежить від задатків і є якістю особистості, яка формується та розвивається у процесі діяльності особистості.

Щодо творчої активності, то в сучасній психології вона визначається як здатність робити суспільно значущі перетворення у світі на основі освоєння багатств матеріальної і духовної культури, яка проявляється у творчості, вольових актах і спілкуванні. Її інтегральна характеристика – активна життєва позиція [11, 300], тобто здатність людини до свідомої трудової і соціальної діяльності, міра цілеспрямованого, планомірного перетворення нею навколишнього середовища й самої себе на основі засвоєння нею багатств матеріальної і духовної культури; активна життєва позиція людини, яка виявляється в її принциповості, послідовному відстоюванні своїх поглядів, ініціативності, діловитості, психологічній настроєності на діяльність [4, 21]. На нашу думку, творчий потенціал

виступає передумовою творчої активності особистості, у свою чергу, творча активність є результатом прояву творчого потенціалу.

Значна кількість науковців (Д. Богоявленська, П. Кравчук, Л. Курило, В. Моляко, Я. Пономарьов, В. Роменець, М. Холодна та ін.) розглядають творчий потенціал крізь призму такої якості особистості, як креативність. Креативність – здатність породжувати незвичайні ідеї, відхилятися від традиційних схем мислення, швидко вирішувати проблемні ситуації, творча спрямованість особистості. Згідно з А. Маслоу, креативність є вродженою і втрачається під впливом середовища [11, 210].

На думку Л. Яременко, креативність характеризує творчість, здатність до творчої дії, потенціал, внутрішній ресурс людини, а творчий потенціал можна визначити як потенційну креативність, сукупність творчих здібностей особистості, особливостей її творчого мислення [12, 119]. Таким чином, креативність можна визначити як складову частину творчого потенціалу, де у процесі формування останнього креативність виступає його психологічною основою.

Визначаючи поняття творчого потенціалу особистості, не слід забувати та про його когнітивну сторону. На нашу думку, творча діяльність особистості неможлива без опори на ієрархічно організовану систему знань і вмінь особистості, здобутих у процесі навчання й виступають основою творчого потенціалу.

Керуючись положеннями діяльнісного підходу до визначення особистості, варто також відзначити важливість мотивів, які мають велике значення для поведінки та діяльності особистості. Саме мотивація виступає спонукальною причиною творчості, а, отже, відноситься до складових творчого потенціалу як внутрішні приховані резерви, установка на творчу діяльність.

Взаємозв’язок основних понять, які відображають сутність творчого потенціалу особистості нами відображено на рис. 1.

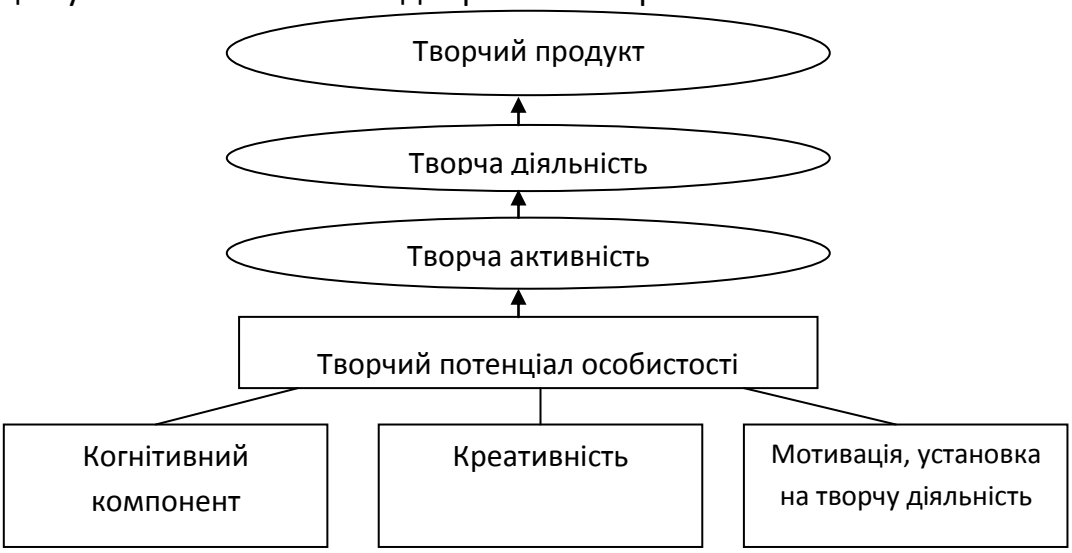


Рис. 1. Взаємозв’язок творчого потенціалу, творчої активності, творчої діяльності особистості.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Сучасні наукові дослідження творчого потенціалу в галузях філософії, соціології, психології, педагогіки, як необхідної якості творчої особистості, повною мірою не відображають системного бачення цієї проблеми, проте всі вчені мають чітку позицію щодо необхідності розробки даного питання і його важливості для особистості та суспільства в цілому. Визначення сутності потенціалу ускладнюється багатоплановою системою взаємозалежних характеристик: знань, умінь, творчої активності, творчих здібностей, мотивів, креативності тощо.

На основі аналізу наукових підходів до визначення сутності поняття «творчий потенціал особистості», можемо визначити його як інтегративну системну якість особистості, яка включає знання, вміння, психічні якості особистості, серед яких основною є креативність, мотивація, установка на творчу діяльність, що за умови високого рівня їх розвитку та взаємозв'язку, стимулюють особистість до активної професійно-творчої самозміни й перетворення середовища, що її оточує.

Варто зазначити, що тільки створення сприятливих соціально-психологічних та педагогічних умов для розвитку особистості дасть можливість виявити її приховані можливості та сформувати необхідний рівень творчого потенціалу.

Перспективами подальших наукових досліджень у контексті проблеми є обґрунтування структури творчого потенціалу особистості, а також визначення комплексу активних форм і методів його формування.

ЛІТЕРАТУРА

1. Березан О. Розкриття креативного потенціалу викладача вищого закладу освіти через мультимедійні технології / О. Березан, В. Березан // Збірник наукових праць Полтавського державного педагогічного університету імені В.Г. Короленка. – Полтава, 2006. – Вип. 3 (50). – С. 4–7.

2. Бескова И. А. Творчество / И. А. Бескова, И. Т. Касавин // Новая философская энциклопедия : в 4 т. – М. : Мысль, 2001. – С. 18–20.

3. Великий тлумачний словник сучасної української мови : 170 000 слів / автор, кер. проекту, гол. ред. В. Т. Бусел. – К. ; Ірпінь : Перун, 2002. – 1428 с.

4. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко ; гол. ред. С. Головко. – К. : Либідь, 1997. – 374 с.

5. Кравчук П. Ф. Формирование развитой творческой личности студента (философско-социологический и методический аналіз) / П. Ф. Кравчук. – Киев : Вища школа, 1984. – 154 с.

6. Курило Л. С. Розвиток творчого потенціалу дошкільника / Л. С. Курило // Культура і розвиток особистості: міфи та реалії в психології та педагогіці : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (24–25 червня 2009 р.) ; за ред. І. Ю. Філіпової. – Луцьк : Волин. нац. ун-т ім. Лесі Українки, 2009. – С. 190–194.

7. Ларцев В. С. Социальные и культурные детерминанты формирования личности / В. С. Ларцев. – К. : Принт-Экспресс, 2002. – 430 с.

8. Психологічне дослідження творчого потенціалу особистості : монографія / наук. кер. авт. кол. В. О. Моляко ; АПН України, Інститут психології ім. Г. С. Костюка. Лабораторія психології творчості. – К. : Педагогічна думка, 2008. – 207 с.

9. Хмельковська С. В. Формування творчого потенціалу майбутніх учителів іноземних мов у процесі фахової підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Хмельковська С. В. ; Південноукраїнський держ. педагогічний ун-т ім. К. Д. Ушинського (м. Одеса). – О., 2005. – 20 с.

10. Хьелл Л. А. Теории личности. Основные положения, исследования и применение : учеб. пособие для студ. вузов, обуч. по направлению и спец. психологии / Л. А. Хьелл, Д. Д. Зиглер. – 3-е изд. – СПб. [и др.] : Питер, 2007. – 606 с.

11. Шапар В. Б. Психологічний тлумачний словник: близько 2500 термінів / В. Б. Шапар. – Х. : Прапор, 2004. – 640 с.

12. Яременко Л. Креативність як творчість: спільне та відмінне / Л. Яременко // Вища освіта України. – 2010. – № 4. – С. 117–123.

РЕЗЮМЕ

Емчик А. Г. Проблема творческого потенциала личности в научно-педагогическом наследии.

Статья посвящена проблеме интерпретации творческого потенциала личности в контексте ее исследования в научно-педагогическом наследии. Представлены результаты исследования основных подходов к определению сущности творческого потенциала личности в научной литературе, и охарактеризовано его соотношение с понятиями «личность», «творчество» и «творческая личность». Описаны философские, психологические и педагогические подходы к определению личности в контексте формирования ее творческого потенциала. В результате анализа научных источников выделены основные утверждения, которые выступают составляющими понятия «творческий потенциал». На основе полученных результатов выполнен комплексный анализ понятия и уточнено его содержание.

***Ключевые слова**: личность, творчество, творческая личность, творческий потенциал личности, творческие способности, творческая активность, креативность.*

SUMMARY

Yemchyk O. The problem of creative potential of a personality in the scientific pedagogical heritage.

The article is dedicated to the problem of interpretation of personality's creative potential in the context of its investigation in the scientific pedagogical heritage. The article presents the results of the research of major approaches to the definition of the essence of personality's creative potential in scientific literature. The correlation between creative potential and such concepts as «personality», «creativity», and «creative personality» has been characterized. Philosophical, psychological and pedagogical approaches to the definition of a personality and creativity in the context of creative potential formation have been described in the article. The interrelation between these approaches has been defined by means of the concept of «creative personality», which was stated as a personality capable of implementing own creative potential with the help of creative activity.

It has been found out in the process of the research that the definition of essence of the potential is complicated by the varied system of interrelated characteristics: knowledge, skills, activity, creative abilities, motives, etc. In consequence of scientific sources analysis major statements, which determine the concept of «creative potential», have been distinguished and their interconnection has been defined. Creativity and motivation as an orientation towards creative activity has been determined as a psychological basis for personality's creative potential, and creative potential has been defined as a precondition for creative activity.

On the basis of the analysis of scientific approaches to the definition of the concept «creative potential of a personality» it has been specified as an integrated system trait of a

personality, which includes knowledge, skills, and psychic qualities of a personality. Among them creativity, motivation, orientation towards creative activity are the basic ones. These qualities, if they are highly developed and interconnected, stimulate a person to the active professional and creative change of an individual and to the change of the environment. The definition of the creative potential gives the possibilities for further justification of its structure and for the development of a set of active forms and methods of its formation.

Prospects for further research in the context of the problem is the justification of the structure of the creative potential of an individual, and determining the set of active forms and methods of its formation.

***Key words**: personality, creative work, creative personality, creative potential of a personality, creative abilities, creative activity, creativity..*

УДК 378:658.336.3

В. В. Иванов
Одесский национальный
политехнический университет
С. В. Иванова
Южноукраинский национальный
педагогический университет
им. К. Д. Ушинского

РАСПРЕДЕЛЕНИЕ РОЛЕЙ ЧЛЕНОВ КОМАНДЫ ПРОЕКТА, С УЧЕТОМ ИХ ПСИХОТИПОВ, ПРИ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ЭВРИСТИЧЕСКИХ МЕТОДОВ

Розглянуто евристичні методи, які підвищують ефективність проектного методу навчання. У процесі формування команди проекту на тривалий термін доцільно врахувати психотипи членів команди, що рекомендуємо здійснювати відповідно до типології Майерс-Бріггс. Розглянуто участь представників різних психотипів при використанні евристичних методів і, зокрема, методу мозкового штурму. Запропоновано новий евристичний метод – узагальнений метод активізації творчої діяльності. Описано психотипи співробітників інжинірингових компаній, які зустрічаються найбільш часто, та детально вивчено їх взаємодію при використанні узагальненого методу активізації творчої діяльності.

***Ключові слова**: евристичний метод, типологія Маєрс-Бріггс, психотипи членів команди проекту, проектний метод.*

Постановка проблемы. Перспективность использования технологии «метод проектов» на всех этапах подготовки специалистов подтверждена практикой. Эта технология эффективна лишь при целенаправленном и планомерном применении эвристических методов. Овладевая эвристическими методами, студент получает новые знания, умения; обеспечиваются возможности для реализации своего творческого потенциала. В одних технических университетах изучают эвристику, как отдельный предмет, а в других – эвристические методы рассматриваются в учебных курсах: САПР, логистика, менеджмент и др.

Часто при использовании проектного метода команда проекта формируется на длительный срок. В этом случае большое значение имеет распределение ролей в соответствии с психологическими особенностями студентов – членов команды [1]. Считаем, что учет психологических

особенностей членов команды проекта повышает эффективность применения эвристических методов и приемов.

Анализ актуальных исследований. Существуют различные типологии командных ролей. Командная роль является описанием модели поведения, которая способствует взаимодействию членов команды для достижения поставленной цели [1]. В управлении проектами наиболее используемой является классификация командных ролей по Р. Белбину. Особенности работы в команде являются основой классификации, предложенной П. Мучински. Известна также типология MTR-i, используемая, в основном, для описания отношений в производственном коллективе [2]. Украинские исследователи Л. М. Карамушка и О. А. Филь классифицировали типичные командные роли сферы образования [3].

В психологии общепринятой является типология К. Юнга и его последователей. Так, А. Аугустинавичюте предложила свою оригинальную модификацию типологии К. Юнга, получившую название «соционика». Наиболее широко используется в менеджменте типология Майерс-Бриггс [4].

Важно отметить, что роль индивида, которую он занимает в команде проекта, может не соответствовать его врожденным психологическим особенностям, определяемым по тесту Майерс-Бриггс. Опыт работы, приобретенная квалификация влияют на роль индивида в команде проекта и на результаты тестов MTR-i и Р. Белбина. Психотип, в соответствии с типологией Майерс-Бриггс, отражает психологические особенности человека в меньшей степени зависящие от внешних обстоятельств и опыта, а в большей степени - от врожденных особенностей нервной системы. С точки зрения спонтанного выражения идей характерного, например, для метода мозгового штурма, важны врожденные способности человека. Рассмотрим связь психотипа индивида, в соответствии с тестом Майерс-Бриггс, и природной, оптимальной ролью при использовании эвристических методов, на примерах метода мозгового штурма, как общеизвестного, и предложенного нами «обобщенного метода активизации творческой деятельности». Необходимо отметить, что результаты, полученные для психотипов по типологии Майерс-Бриггс, могут быть, в определенной степени, использованы для классификаций Р. Белбина и MTR-i.

Целью статьи является установление оптимальных ролей в процессе использования эвристических методов для членов команды проекта, а также оптимальный механизм их взаимодействия в процессе решения задач проектирования с использованием эвристических методов.

Изложение основного материала. Наиболее известным эвристическим методом является мозговой штурм. Он будет эффективным, если члены команды проекта выполняют определенные роли в соответствии со своим психотипом, а не должностными обязанностями. Рассмотрим

возможное распределение ролей членов команды проекта в процессе мозгового штурма в соответствии с типологией Майерс-Бриггс.

Мозговой штурм это, прежде всего, работа с информацией. По этому критерию шестнадцать психотипов могут быть разделены на четыре группы подтипов: EN, IN, ES, IS. Важным является также выделение подтипов, описывающих отношения лидерства и подчинения, так как в составе команды проекта всегда есть определенная иерархия: TE, SI, NE, FI. Считается, что сочетание в психологическом типе конструктов N – Intuition (интуиция) и E – extraverted (экстраверсия) является необходимым условием для плодотворного проведения мозгового штурма [4]. Не вызывает сомнения утверждение: «EN – Brainstormer», ведь мозговой штурм, как правило, по форме проведения является экстравертным процессом [2]. Сенсорика и интуиция для данного подтипа (EN) обычно сбалансированы, так как EN живет в мире абстрактных умозаключений; ничто не является для него догмой; в его реальности все взаимосвязано и все возможно; он легко объединяет факты, известны окружающим, однако, взаимосвязь между которыми не была очевидна. EN часто не может сформулировать мысль, пока не начинает говорить; размышления вслух зачастую единственный способ прийти к правильным умозаключениям [4].

Экстравертная интуиция (EN) является доминирующей функцией для психологических типов ENTP і ENFP. Указанные типы положительно относятся к процедуре коллективного обсуждения и коллективной выработке решений, так как генерирование идей и рассмотрение вариантов решения для них наиболее интересная часть обязанностей [5]. Следует отметить, что подтип NT важен для решения инжиниринговых задач. NT ищет закономерности, строит схемы и модели, ему свойственна изобретательность. Эти качества в наибольшей степени присущи исследователям, которые должны быть в составе команды проекта [6].

ENTP – свойственно умение быстро мыслить, что важно при коллективном обсуждении. Подтип NTP способен благодаря своей интуиции (N) генерировать новые идеи и может подхватывать интересные идеи, высказанные другими, благодаря наличию в психотипе конструкта T – мышление. ENFP – творческая личность с богатой фантазией, не всегда опирающейся на логику. Этот психотип способен не только генерировать новые идеи, но и оценить оригинальные идеи, выдвинутые другими членами команды проекта. ENFP – перфекционисты, что важно на этапе доводки проекта. Необходимо отметить: подтипы ENT и INT активно дискуссируют, что важно для проведения мозгового штурма [2].

Психологические типы ENTJ и ENFJ – сторонники взаимодействия, они могут оценить преимущества мозгового штурма для стимуляции творческих возможностей. ENTJ свойственны лидерские качества, стратегическое видение, логичность, поэтому он может быть модератором

дискуссии. ENFJ умеет четко излагать свои идеи. Если членов команды проекта необходимо обучить эвристическим методам, то это целесообразно поручить ENFJ – он хороший преподаватель [6].

Психологический подтип NI предпочитает самостоятельность при поиске решения проблемы, он тщательно оценивает свои идеи перед тем, как их высказать. Вместе с тем, психологические типы INTP і INFP обычно гибки и открыты [5]. Благодаря хорошему ассоциативному мышлению психологический тип INTP активно генерирует идеи; ему свойственна логичность (T) и способность оценить логичность идей, высказанных другими членами команды, и выстроить их в виде единой концепции. Однако представители этого психотипа могут быть нетактичными и высокомерными, что разрушает атмосферу раскованности, а ведь это необходимое условие проведения мозгового штурма [6].

Представитель INFP может быть полезен в качестве психолога при организации мозгового штурма для создания атмосферы творчества и взаимной поддержки [4].

Тенденция тщательно оценивать свои идеи, перед тем как их предложить для обсуждения, свойственна также психотипам INTJ і INFJ. Психотип FI обычно сосредоточен в большей степени на эмоциональной окраске высказываний, чем на содержащихся в них идеях.

INTJ – обычно положительно относится к мозговому штурму. Учитывая высокие способности к обучению, он может быть ответственным за внедрение эвристических методов в практику работы. INTJ по своей природе является исследователем и обладает хорошей интуицией. Однако в силу проблем коммуникации с окружающими, не всегда может четко высказать свои идеи. INFJ хорошо дополняет INTJ в процессе мозгового штурма. INFJ могут подтолкнуть INTJ к неожиданным идеям. INFJ, как никто другой, может понять и оценить мысли, высказанные INTJ, благодаря свой способности к пониманию людей [5].

Представителям психологических типов ESFP и ESFJ нравится процесс общения с коллегами, они могут создать необходимую атмосферу сотрудничества. Однако ESFP и ESFJ предпочитают обсуждать повседневные дела, мозговой штурм им может показаться абстрактным и непрактичным. Психологические типы ESTJ и ESTP также могут считать процесс мозгового штурма неэффективным [7].

Девизом подтипа TE можно считать – «знания нужны, чтобы изменить мир» [2]. TE – максималисты: все может быть более эффективным, логичным и совершенным. Они могут быть организаторами, которые могут запустить проект, настоять на собственном плане, учитывая при этом конструктивную критику. ESTJ – хороший администратор, ответственный, и исполнительный. Он как никто другой может зафиксировать и упорядочить результаты обсуждения, оформить

найденное решение. ESTP – прекрасные организаторы, они могут наладить работу в начале проекта, однако пренебрежение деталями не позволяет им довести начатое до конца [6].

Девизом подтипа SI можно считать – «сделаем мир конкретным» [2]. Представители психотипов ISTJ и ISFJ предпочитают сосредоточиться на практических вопросах, принять предложенный подход и завершить обсуждение. Мозговой штурм им не подходит; они часто считают, что это переливание из пустого в порожнее [5]. Несмотря на это, ISTJ могут качественно проанализировать плюсы и минусы идей других членов команды проекта; умеют планировать работу, трудолюбивы и методичны, поэтому им целесообразно поручить вести документацию по подготовке и результатам мозгового штурма [7].

Представителям психотипов ISTP и ISFP необходимо значительное время для генерирования и оценки идей, поэтому для них, мозговой штурм неэффективен [4].

Рассмотрим взаимодействие членов команды проекта разных психотипов при решении задач методом мозгового штурма. На первом этапе в процессе коллективного обсуждения должны участвовать представители психотипов ENTP, ENFP, ENTJ, ENFJ, INTJ, ESTJ, ESTP (табл. 1). Они выдвигают идеи, обсуждают их. Для создания творческой атмосферы целесообразно привлечь к обсуждению представителей психотипов ESFP и ESFJ. Представители психотипов INTP, INFP, INFJ могут выдвигать идеи, но коллективное обсуждение часто является для них помехой. Для данных психотипов более подходящий – индивидуальный, письменный мозговой штурм, мозговой штурм с использованием электронной почты и др. Представители психотипов ESTJ, ESTP редко выдвигают собственные идеи, однако могут подхватить и развить идеи других членов команды проекта. Идеи, которые впоследствии были отобраны для реализации, выдвигают, в основном, ENTP, ENFP, ENTJ, ENFJ, INTP, INFP, INTJ, INFJ. В случае мозгового штурма индивидуального, письменного, с использованием электронной почты целесообразно привлекать только этих членов команды.

В процессе отбора идей целесообразно участие психотипов ENTP, ENTJ, INTP, INTJ, ISTP, ISFP, ESTJ. Естественно, что члены команды, которые участвовали в выдвижении идей, не должны принимать участие в их отборе. Впрочем, возможны и исключения из этого правила при команде из четырех и менее членов. Необходимо отметить, что при малом числе членов команды проекта существует определенная иерархия предпочтений использования членов команды в определенной роли. Так экстравертные типы ENTP, ENTJ, целесообразнее использовать при выдвижении идей, а интровертов INTP, INTJ при отборе идей. После предварительного этапа отбора идей целесообразно привлечь членов команды ISTJ и ISFJ, которые могут детально проанализировать недостатки

идей и препятствия на пути их реализации. Кроме того ISTJ – хорошие кандидатуры для подготовки и фиксации результатов мозгового штурма.

Наилучшими модераторами дискуссии являются психотипы ENTJ, ESTJ, ESTP. В команде из нескольких человек модератором целесообразно назначить ESTP, так как ENTJ и ESTJ могут выполнять и другие роли. ENTJ может участвовать в выдвижении идей, а ESTJ – в их отборе.

Таблица 1

Оптимальная роль членов команды проекта – представителей определенных психотипов в процессе мозгового штурма

Роль членов команды / Психотип	Коллективное обсуждение	Выдвижение идей	Критика, выбор решения	Модератор	Доводка
ENTP	+	+	+		
ENFP	+	+			+
ENTJ	+	+	+	+	
ENFJ	+	+			
INTP		+	+		
INFP		+			
INTJ	+	+	+		
INFJ		+			
ESFP	+				
ESFJ	+				
ISTJ					+
ISFJ					+
ISTP			+		+
ISFP			+		
ESTJ	+		+	+	+
ESTP	+			+	

Члены команды проекта, работающие в инжиниринговых компаниях, как правило, имеют склонность к данному виду деятельности. Об этом опосредованно свидетельствуют результаты исследования психотипов студентов технических университетов США и Канады (табл. 2) [7]. Анализ приведенных данных показывает, что склонностью к техническому творчеству обладают студенты с конструктом Т – мышление (к данному типу принадлежат семь из восьми рассматриваемых психотипов; не вошел в это число лишь психотип ESTP, по-видимому, из-за пренебрежения деталями и неумения довести начатое до конца). Единственный представитель конструкта F (чувство) – психотип ENFP – перфекционист, что важно для окончательной доводки инженерной разработки. Общее количество студентов – представителей указанных выше психотипов 76,6 %, следовательно, другие психотипы также составляют весомую часть контингента. Однако, можно предположить, что карьеру в инжиниринговых компаниях сделают именно представители рассмотренных психотипов.

Таблица 2

Распределение студентов технических университетов по психотипам

Психологический тип	Проценты (%)
ISTJ	21,4
INTP	12,5
ESTJ	12,3
INTJ	11,4
ENTP	8,5
ENTJ	4,6
ISTP	3,7
ENFP	2,3
Сумма	76.6

Другое исследование, которое позволяет опосредованно судить о распределении психотипов работников инжиниринговых компаний - это данные по IT компаниям [5]. Большинство профессиональных программистов принадлежит к двум психотипам – INTJ и ISTJ (40 %). Далее выделяются психотипы INTP и ENTP. Сочетание NTP, позволяет отнести эту категорию к управленцам, по-видимому, это руководители отдельных проектов или подразделений [5].

Результаты данного анализа наглядно представлены в виде диаграммы когнитивных функций сотрудников инжиниринговых организаций (рис. 1). На этой диаграмме психотипы, доминирующие в инжиниринговых компаниях даются на белом фоне, причем размер шрифта аббревиатуры психотипа соответствует доле сотрудников – представителей психотипа (чем больше шрифт, тем доля таких сотрудников больше).

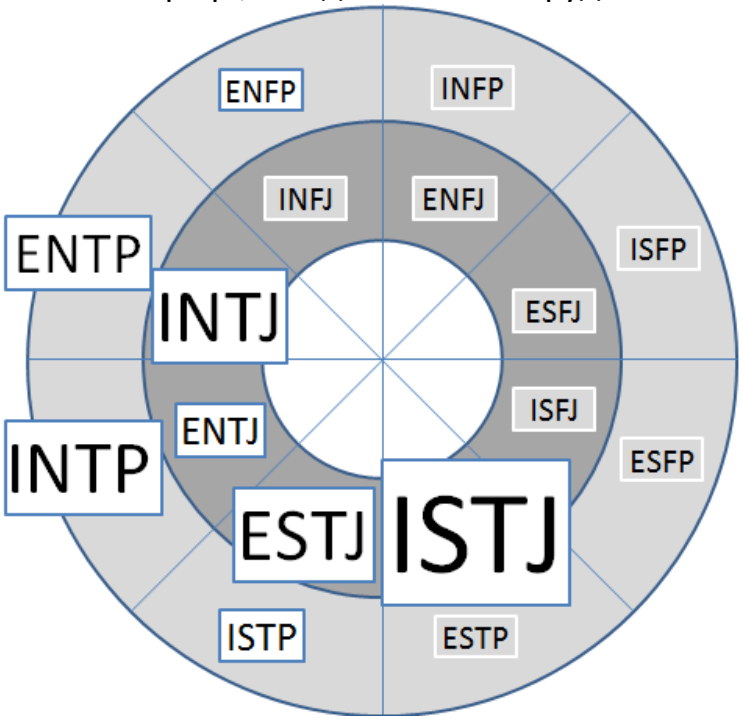


Рис. 1. Диаграмма когнитивных функций сотрудников инжиниринговых организаций

Таким образом, систематизируем оптимальные роли членов команды проекта в процессе мозгового штурма с учетом психотипов характерных для инжиниринговых компаний (табл. 3).

Таблица 3

Оптимальная роль членов команды проекта инжиниринговых организаций – представителей определенных психотипов в процессе мозгового штурма

Роль членов команды / Психотип	Коллективное обсуждение	Выдвижение идей	Критика, выбор решения	Модератор	Доводка
ENTP	+	+	+		
ENFP	+	+			+
ENTJ	+	+	+	+	
INTP		+	+		
INTJ	+	+	+		
ISTJ					+
ISTP			+		+
ESTJ	+		+	+	+

Представители психотипов ENTP, ENFP, ENTJ, INTJ участвуют в обсуждении и выдвижении идей. ESTJ принимает участие в обсуждении и выдвижении идей при условии, что он является модератором. В роли критиков выступают ISTP и INTP. В небольших группах при недостатке «критиков» функции критика могут выполнять ISTJ, которые обычно преобладают численно над представителями других психотипов. В таком случае INTP присоединяются к группе обсуждения и выдвижения идей. Необходимо отметить хорошее взаимодействие ENFP, как генератора идей, и ISTJ в качестве критика и доводчика.

Рассмотрим взаимодействие членов команды проекта при использовании эвристического «обобщенного метода активизации творческой деятельности». Данный метод включает эвристические приемы, применяемые в определенной последовательности: коллективное обсуждение; разнесенность во времени выдвижения идей и критики; использование случайных ассоциаций; использование четырех типов аналогии; составление матрицы; использование экспертных оценок [8].

На начальном этапе проектирования необходимым является генерирование вариантов решений. Для этого используют эвристический прием «коллективное обсуждение». Цель обсуждения – выявить два класса признаков машины. В этом случае эвристический прием «коллективное обсуждение» включает следующие операции: формулировку цели и ограничений; формирование состава участников по численности и психотипу, выбор модератора и распределение ролей среди прочих участников; генерация идей по отбору двух классов признаков. За эвристическим приемом, генерирующим варианты

решения, должны следовать эвристические приемы, отсекающие варианты решения. Такими приемами являются прием «разнесенность во времени выдвижения идей и их критики» и прием «экспертные оценки». Прием «разнесенность во времени выдвижения идей и их критики» позволяет уменьшить количество вариантов, а прием «экспертные оценки» позволяет выбрать один вариант и окончательно сформулировать два класса признаков, характеризующих данный тип машины (рис. 2).

За приемами, отсекающими варианты решения, должны следовать приемы, расширяющие границы поиска. Это приемы «свободные ассоциации» и «аналогия». Считаем, что целью применения данных приемов является содержательное наполнение выявленных двух классов признаков. Так, эффективна аналогия признаков проектируемой машины с существующими машинами, предназначенными для выполнения схожих функций, а прием «свободные ассоциации» предполагает рассмотрение ранее несуществующих признаков, а также фантастических свойств или узлов. Целесообразно сформировать перечень одного класса признаков с помощью приема аналогии, а второго класса – с помощью приема свободных ассоциаций. Окончательный отбор набора варьируемых признаков осуществляют с повторным использованием приема экспертных оценок.

Рис. 2. Структура обобщенного метода активизации творческой деятельности

В процессе выполнения эвристического приема коллективное обсуждение над формулировкой цели и ограничений работают

потенциальные «модераторы» ENTJ, ESTJ и «критики» ISTP, INTP, INTJ. Далее выбирают модератора и выделяют в команде проекта группу коллективного обсуждения от трех до девяти человек (ENTJ, ESTJ ENTP, ENFP, INTJ). Проводится коллективное обсуждение по выбору двух классов признаков.

В группу критиков включают от трех до пяти человек (ESTJ, ENTP, ENTJ, ISTP, INTP, INTJ). Часть группы коллективного обсуждения обязательно должна входить в число группы критиков, однако среди критиков должны быть несколько членов команды проекта, не принимавших участие в обсуждении. Окончательное решение по выбору двух классов признаков принимают «эксперты», в первую очередь, это представители психотипов ISTJ и ENFP, а также ENTJ, ESTJ.

Предложенные идеи вновь проходят отбор с помощью метода «экспертные оценки», который реализуют, в первую очередь, члены команды с психотипом ISTJ, а также ENFP и ESTJ, которым свойственно стратегическое видение проблемы. При поиске новых решений эффективен прием использования матриц. Например, составляем матрицу, столбцы которой – свойства машины, а строки – узлы. Составление матрицы целесообразно поручить ISTJ и INTP.

Для анализа возможных сочетаний двух типов признаков вновь используют прием «коллективное обсуждение», в котором могут принимать участие все члены команды проекта. Все отобранные сочетания разбиваются на четыре вида: 1) существующие реализованные решения для данного типа задач; 2) нереализуемые, с учетом различных факторов; 3) существующие решения, но не реализованные; 4) решения, которые в принципе возможны, но для реализации которых необходимо решение задач, превосходящих по сложности непосредственно задачу, решаемую данной проектной командой [8].

Для дальнейшего рассмотрения отбирают сочетания третьей группы, а к сочетаниям четвертой группы возвращаются, если проработка вариантов на основе третьей группы не дала положительный результат. Реализация сочетаний третьей группы не всегда является очевидной и для получения решений, в отдельных случаях вновь может быть использован прием аналогии. Сочетания, для которых удалось получить решение, сравнивают, и отбор окончательного решения проводят с использованием приема экспертных оценок. Анализ сочетаний дух видов признаков целесообразно поручить INTP и ENTP, обладающих хорошим логическим мышлением, а также «доводчику» ISTJ.

Выводы. Ценность применения эвристических методов заключается не только в найденных решениях, но и в развитии творческого потенциала участников проекта. Эвристические методы повышают эффективность использования метода проектов, как при обучении будущих инженеров, так и при повышении их квалификации. В случае, когда команда проекта

формируется на длительный срок, необходим учет психотипов ее членов, который целесообразно осуществлять в соответствии с типологией Майерс-Бриггс. Использование данной типологии позволяет рационально распределить обязанности членов команды проекта.

ЛИТЕРАТУРА

1. Шахов А. Формирование экипажа судна на основании имитационного моделирования / А. В. Шахов, С. А Крамской // Восточно-европейский журнал передовых технологий. – 2011. – Том. 1. – Вып. 3. – С. 69–70.

2. Allan J. Learning through online collaboration by SME staff a scoping investigation into likely team-role stressors / J. Allan, N. Lawless // Education + Training. – Vol. 47. – № 8/9. – 2005. – P. 653–664.

3. Карамушка Л. М. Психологія освітнього менеджменту : навч. посібник / Л. М. Карамушка. – К. : Либідь, 2004. – 424 с.

4. Keirsey D. Please, Understand Me. Character and Temperament Types / D. Keirsey, M. Bates. – Del Mar, CA : Prometheus Nemesis Book Co., 1978.

5. Christy A. Use of student portfolios in engineering instruction / A. D. Christy, M. Lima // Journal of Engineering Education. – 1998. – № 87 (2). – P. 143–148.

6. Myers-Briggs I. MBTI Manual (A guide to the development and use of the Myers Briggs type indicator) / I. Myers-Briggs, M. McCaulley, N. Quenk. – Consulting Psychologists Press, 1998. – 131 p.

7. Williamson J. Suiting Library Instruction to the Myers-Briggs Personality Types and Holland Vocational Personality Types of Engineering Students / J. Williamson // Reference & Instructional Services University of Tennessee. – Knoxville Issues in Science and Technology Librarianship. – Spring, 2003.

8. Иванов В. Эвристические модели в машиностроении : монография / В. В. Иванов. – О. : АО Бахва, 2012. – 268 с.

РЕЗЮМЕ

Иванов В. В., Иванова С. В. Распределение ролей членов команды проекта, с учетом их психотипов, при использовании эвристических методов.

Рассмотрены эвристические методы, повышающие эффективность метода проектов в обучении. При формировании команды проекта на длительный срок необходим учет психотипов членов команды, который целесообразно осуществлять в соответствии с типологией Майерс-Бриггс. Рассмотрено участие представителей различных психотипов при использовании эвристических методов и, в частности, метода мозгового штурма. Предложен новый эвристический метод – обобщенный метод активизации творческой деятельности. Рассмотрены наиболее часто встречающиеся психотипы сотрудников инжиниринговых компаний и изучено их взаимодействие в ходе использования обобщенного метода активизации творческой деятельности.

***Ключевые слова**: эвристический метод, типология Майерс-Бриггс, психотипы членов команды проекта, проектный метод.*

SUMMARY

Ivanov V., Ivanova S. Distribution of project team members' roles based on their psychotypes when using heuristic methods.

The relationships between psychotypes of the individual in accordance with the MBTI when using heuristic methods are considered. We have developed heuristic method – generalized method of activation of creative activity. This method includes heuristics used in a specific sequence: brainstorming; separated in time advancing ideas and criticism; the use of random

associations; the use of four types of analogies; preparation of the matrix; the use of expert evaluations. During brainstorming potential «moderators» ENTJ, ESTJ and «critics» ISTP, INTP, INTJ set goals and discuss constraints. It is important to choose a moderator and brainstorming group of project team of three to nine people. Brainstorming on choosing two classes of features should be made. Group of critics includes from three to five people with psychotypes: ESTJ, ENTP, ENTJ, ISTP, INTP, and INTJ. Part of the brainstorming group must necessarily be among the group of «critics», but among critics should be some members of the project team who haven't participated in the discussion. The final decision on the choice of two classes of features take the «experts», mainly from the psychotypes ISTJ, ENFP and also ENTJ, ESTJ. The proposed new ideas are selected using the technique of expert evaluation, which is implemented in the first place, the team members with psychotypes ISTJ, ENFP and also ESTJ, which tend to have strategic vision of problems. When searching for a new solution an effective technique is using matrices. For example, in columns of matrix are properties of the machine, and in row of matrix are machine units. Drafting of the matrix should be entrusted with ISTJ and INTP. All selected combinations are divided into four types: existing solutions implemented for this type of task; unrealizable solutions; the existing solutions, but that have not been implemented; solutions that are possible in principle, but to implement them it's necessary to solve more complex problem than our tasks. Combinations of the third group for further consideration are selected. Combinations, for which it was possible to obtain a solution, are compared, and final decision is taken with the help of the expert assessments technique. Combinations for which it is possible to obtain a solution, comparing, and final decision is taken using the reception of expert evaluation. This task should be entrusted with INTP and ENTP, which have a good logical thinking, and also "closer" ISTJ.

***Key words**: Heuristic method, Myers-Briggs typology, project team members' psychotypes, project method.*

УДК 37.032:371.7

С. М. Кондратюк
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ПЕДАГОГІЧНІ ЧИННИКИ РИЗИКУ ЗАХВОРЮВАНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У статті розглядається проблема впливу негативних педагогічних чинників на здоров'я молодших школярів. Експериментальне дослідження проблеми свідчить, що попередити виникнення «шкідливих хвороб» можливо шляхом створення здоров'язбережувального шкільного середовища та відповідності навчального плану і програм фізичним і психічним можливостям молодших школярів. Перспективним є подальше дослідження об'єктивних і суб'єктивних факторів, які негативно впливають на стан здоров'я молодших школярів як у навчальному процесі, так і поза ним.

***Ключові слова**: ризики захворюваності, здоров'я, молодші школярі, педагогічні чинники, шкільні хвороби.*

Постановка проблеми. Охорона здоров'я дітей є пріоритетним напрямом діяльності сучасної освітньої системи, оскільки лише здорові діти у змозі належним чином засвоювати отримані знання та в майбутньому здатні займатися продуктивною працею. Проте в Україні й надалі спостерігається загальне зниження людських ресурсів, руйнування інституту сім'ї, погіршення якості життя, збільшення дитячої захворюваності та смертності, зростання інфекційних захворювань.

Незадовільний стан здоров'я підростаючого покоління особливо простежується протягом навчання у школі. Статистичні дані свідчать, що кількість здорових дітей з першого до одинадцятого класу зменшується у 3–4 рази. Тому визначення педагогічних чинників захворюваності та пошук ефективних шляхів збереження, зміцнення та відтворення здоров'я дітей залишається головним завданням вітчизняної освітньої політики.

Основні напрями, що визначили пріоритети політики нашої держави у сфері охорони здоров'я підростаючого покоління відображені в широкому колі документів: «Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті»; державному проекті «Здоров'я через освіту»; концепції державної програми «Здорова дитина» на 2008–2017 рр.; Закон України «Про охорону дитинства»; державній програмі «Основні орієнтири виховання учнів 1–12-х класів загальноосвітніх навчальних закладів України» та ін. Не зважаючи на той факт, що в останні роки проблема збереження здоров'я підростаючого покоління вирішується на державному рівні, накопичений вагомий теоретичний матеріал і практичний досвід, існування шкільних факторів ризику захворюваності школярів залишається.

Аналіз актуальних досліджень. На сучасному етапі суспільного розвитку з'явилася значна кількість досліджень, присвячених проблемі збереження здоров'я дітей у закладах освіти (М. Безруких, Є. Вайнер, О. Ващенко, В. Горащук, О. Дубогай, С. Кондратюк, С. Свириденко, Л. Татарнікова). Проте чисельні валеологічні праці майже не вплинули на негативну тенденцію загрози шкільних факторів здоров'ю учнів. Проведене нами дослідження (вивчення 360 медичних карток молодших школярів) підтвердило незадовільні показники стану здоров'я учнів початкових класів, зокрема: захворювання кістково-м'язової системи мають 71,8 % учнів; у 47,9 % дітей діагностовано ураження шлунково-кишкового тракту; у 15,5 % учнів виявлені зміни з боку серцево-судинної системи; значною була кількість випадків патології ЛОР-органів (30,3 %); 14,8 % школярів мають порушення обміну речовин у вигляді ожиріння, переважно I ступеня; у 14,1 % учнів, особливо в 4-му класі, відзначалася патологія зору. Це доводить, що шкільне середовище не сприяє покращенню здоров'я дітей [7].

Мета статті. Для забезпечення успішного навчання учнів без втрати для здоров'я, необхідно з'ясувати педагогічні чинники ризику захворюваності, оскільки саме під час навчання в дітей виникають «шкільні хвороби», найпоширеніші з яких короткозорість, викривлення хребта, гастрит і невроз.

Виклад основного матеріалу. Не зважаючи на те, що навчально-виховні заклади освіти функціонують відповідно до нормативних документів, які регламентують гігієнічно обґрунтовані умови навчання, виховання й оздоровлення (ДСанПіН 5.5.2.008-01 «Державні санітарні правила і норми по устаткуванню, утриманню загальноосвітніх навчальних закладів та організації навчально-виховного процесу»), аналіз статистичних

даних свідчить, що здоров'я фізичне діти втрачають саме через негативний вплив на них шкільного середовища [8].

На особливу увагу заслуговує молодший шкільний вік, який характеризується інтенсивним ростом і розвитком, значне навантаження припадає на фізичну та психічну складові здоров'я. Тому, саме в початковій школі необхідно не допускати факторів ризику, що призводять до погіршення здоров'я учнів у період навчання.

Спираючись на думку О. Ващенко, до основних педагогічних чинників ризику виникнення захворювань у початковій школі слід віднести:

- стресову педагогічну тактику;
- інтенсифікацію навчального процесу; невідповідність методик і технологій навчання віковим та функціональним можливостям школярів;
- невиконання елементарних гігієнічних вимог до організації навчального процесу;
- функціональну неграмотність педагога та батьків у питаннях збереження та зміцнення здоров'я;
- відсутність системи роботи з формування цінності здоров'я та здорового способу життя [1; 2].

Такий комплекс негативних педагогічних факторів небезпечний ще й тому, що є безупинним, довгостроковим і систематичним. Стресову педагогічну тактику підсилюють існуюча система оцінювання знань та авторитарний стиль відносин між учителем і учнями в початковій школі, що викликає в молодших школярів хронічне відчуття страху, невпевненість, психічні розлади. Таким чином, порушується стан здоров'я дитини, затримується її соціально-психологічна адаптація, нормальне зростання й розвиток.

Відомо, що обмеження на уроці часу для виконання завдань є також стресогенним чинником для дітей молодшого шкільного віку. У практиці сучасної школи успішність навчання часто визначається не якісними, а швидкісними показниками діяльності. Доведено, що пришвидшення темпів письма й читання гальмує формування цих навичок і порушує сприйняття інформації. Під час читання зі швидкістю понад 90 слів на хвилину частина інформації не сприймається. Крім цього, надто швидкі артикуляційні рухи ведуть до помітної м'язової втоми, а для деяких дітей просто недосяжні [5].

Інтенсифікація навчального процесу призвела до перевантаження учнів, збільшився обсяг завдань для самостійного опрацювання. Обов'язкове засвоєння навчального матеріалу в початковій школі часто не розраховане на функціональну готовність дитини до навчання у школі, що змушує батьків звертатися до репетиторів, а відповідно й посилювати розумове навантаження дітей. Це призводить до стійкого стомлення, неврозів і виникнення хронічних захворювань.

Інноваційні методики й технології навчання покликані прискорювати оволодіння навчальним матеріалом, читанням, письмом, що не відповідає віковим та функціональним можливостям молодших школярів. Висока інтенсивність навчальної праці не дає можливості варіювати навчання, враховувати індивідуальні особливості дитини, залишати резерв для організації полегшеного режиму, необхідного для дітей із відхиленнями у стані здоров'я.

Порушення гігієнічних нормативів навчального й позанавчального навантаження, праці й відпочинку школярів також є наслідком інтенсифікації навчального процесу. Навчальні заняття в школах для 6-річних дітей повинні починатися не раніше 9 годин ранку. Більш ранній початок не відповідає біоритмологічному оптимуму організму, перешкоджає ефективному процесу навчання та швидко призводить до розвитку втоми. Велике навчальне навантаження створює серйозна перешкоди для реалізації вікових біологічних потреб дитячого організму в харчуванні, рухової активності, перебуванні на повітрі, сні [3].

Дотримання гігієнічних норм навчального процесу значно зменшує ризик виникнення «шкільних хвороб». Основні гігієнічні стандарти щодо навчальних приміщень є загальноприйнятими та передбачають площу класної кімнати – 50 м^2, довжина – 8–8,4 м, висота – 3 м, ширина – 6–6,3 м. площа класної кімнати на одного учня – 1,45 м^2. Температура повітря – +18°С. кількість повітря на одного учня – 16–20 м^3/год. швидкість руху повітря – 0,2–0,4 м/с. відносна вологість повітря – 40–60 %. Гранично допустима концентрація CO^2 – 0,1 %. Світловий коефіцієнт – 1 : 4. Відношення площі кватирок до площі підлоги – 1 : 50. Сьогодні ці показники грубо порушуються [8].

Особлива увага в загальноосвітніх навчальних закладах повинна приділятись освітленню навчальних приміщень. Оптимальне освітлення, при якому забезпечуються високий рівень зорових функцій і загальної працездатності учнів, становить 1000–1200 лк. Освітлення повинно бути не тільки достатнім, а й рівномірним. Найбільш сприятливим є природне освітлення робочих поверхонь у навчальних приміщеннях при лівосторонньому розміщенні вікон. Освітленість приміщення знижується на 50–70 %, якщо вікна забруднені. Тому за санітарно-гігієнічними вимогами зовнішню сторону вікон треба мити 3–4 рази на рік, а внутрішню поверхню – 1–2 рази на місяць. Навчальні приміщення повинні бути забезпечені сонцезахисними пристроями – зовнішніми та внутрішніми (жалюзі чи штори).

Оптимальний рівень природного освітлення забезпечується за умови верхнього й бокового освітлення приміщення. Забороняється облаштовувати навчальні приміщення так, щоб світловий потік був спрямований праворуч, спереду від учнів. Але деякі гігієнічні нормативи потрібно переглядати та змінювати. Такі вимоги, які передбачають падання світла в навчальних приміщеннях на робочі місця зліва незалежно від розміщення вікон (збоку, зверху) не враховують особливості ліворуких дітей.

В основі виникнення ризиків захворюваності молодших школярів знаходиться педагогічна неграмотність педагогів і батьків у питання збереження та зміцнення здоров'я дітей. На жаль, ми успадкували пасивну роль сім'ї у вихованні здорової дитини з радянських часів, коли з розвитком суспільних відносин у ХХ столітті з'явилися широка мережа дошкільних виховних закладів, загальноосвітніх шкіл, інститутів громадського виховання, роль сім'ї у вихованні в цілому та збереженні здоров'я дітей зокрема значно знизилася. З батьків по суті зняли моральну відповідальність за виховання здорової дитини. У багатьох випадках батьки, як колись, так і сьогодні, через економічні умови, психолого-педагогічну неграмотність позбавлені можливості ефективного виховання дітей. Залишається також спроба з боку батьків перекласти весь процес виховання на соціальні казенні інституції, що й призвело до неабияких проблем у царині сімейного способу життя [6].

Проведене нами дослідження, метою якого було визначення участі та ставлення батьків до вирішення проблеми збереження здоров'я дітей, формування в них здорового способу життя надало такі результати: 100 % батьків цікавляться питанням збереження та змінення здоров'я своєї дитини як «добре», 76 % вважають його «задовільним», а 24 % «поганим». Батьки відмічають, що найбільше діти хворіють на гострі респіраторні захворювання, алергію, інфекційні хвороби. На психічні розлади та втому дитини вказали батьки, які мають напружені стосунки або певні непорозуміння у відносинах із дитиною. 25 % батьків зауважують на тому, що вони не впевнені у своїх знаннях щодо збереження власного здоров'я та здоров'я своїх дітей, 37 % дістають інформацію зі спеціальної літератури, 5 % консультуються в лікарів, 58 % звертаються до засобів масової інформації, інтернету. Також не характеризують батьки і спосіб життя у своїх сім'ях як здоровий.

У ході математичної обробки анкетних даних та бесід з батьками з'ясувалося, що забезпечення знаннями про збереження здоров'я та здоровий спосіб життя (на думку більшості батьків) повинно відбуватись у школі, посилаючись на те, що «немає можливості приділяти дитині більше часу», «не вистачає знань про збереження здоров'я та здоровий спосіб життя», «не дозволяють умови життя», «через невеликий досвід боюсь, щоб не нашкодити дитині». Більшість батьків не звертаються за кваліфікованою допомогою з вирішення проблеми збереження здоров'я дітей і формування в них навичок і звичок здорового способу життя, а використовують поверхові рекомендації, які пропонуються засобами масової інформації та є досить суперечливими. Отримані відповіді свідчать про те, що рівень знань сутності здорового способу життя самих батьків є недостатнім.

Отже, досвід та здобуті експериментальні дані доводять, що батьки не мають достатньої кількості знань щодо збереження здоров'я дітей та створення їм здоров'язбережувальних умов. Тому задля уникнення ризиків виникнення захворювань молодших школярів та з метою

формування в них системи знань про збереження власного здоров'я, ми вважаємо за необхідне підвищити рівень обізнаності питань батьків і залучити до цього процесу медичних працівників, психологів, педагогів-валеологів та забезпечити їх науково-методичною літературою.

У ході дослідження обізнаності вчителів початкових класів щодо знань санітарно-гігієнічних нормативів і їх дотримання в роботі з'ясовано, що педагоги розуміють сутність і важливість проблеми створення здоров'язбережувального навчального середовища, але на практиці допускаються прогалини, які вчителі вважають вимушеними. Сучасні педагоги знають, що педагогічні чинники виникнення захворюваності в молодших школярів та їх наслідки називають «шкільні хвороби».

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. У ході нашого дослідження ми дійшли висновку, що для запобігання впливу негативних педагогічних факторів на здоров'я молодших школярів під час навчання необхідно дотримуватися таких вимог:

- відповідність навчального плану та програм фізичним і психічним можливостям молодших школярів;
- покращення психологічних умов навчально-виховного процесу;
- безпосередня участь учителів у оздоровленні шкільного середовища;
- підвищення рівня валеологічної підготовки педагогів і батьків;
- застосування традиційних і нетрадиційних методик оздоровлення на уроках фізичної культури й під час фізкультурних пауз;
- доповнення різних навчальних предметів питаннями здоров'язбережувального змісту.

Перспективним вважаємо подальше дослідження об'єктивних і суб'єктивних чинників, що негативно впливають на стан здоров'я молодших школярів як у навчальному процесі, так і поза ним.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ващенко О. Здоров'язберігаючі технології в загальноосвітніх навчальних закладах / О. Ващенко, С. Свириденко // Директор школи. – 2006. – № 20. – С. 12–15.

2. Ващенко О. Організація здоров'язберігаючої діяльності початкової школи / / О. Ващенко, С. Свириденко // Директор школи. – 2005. – № 46. – С. 2–4.

3. Ващенко О. Як створити школу сприяння здоров'ю / О. Ващенко, С. Свириденко. – К. : Шкільний світ, 2008.

4. Ващенко О. М. Організація навчально-виховного процесу з «Основ здоров'я в 1–4 класах» : навч.-метод. посібник / О. М. Ващенко. – Кам'янець-Подільський ФОП Сисин О. В., 2010.

5. Здоров'язберігаючі технології у навчальному закладі / упоряд. О. Колонькова, О. Литовченко. – К. : Шкільний світ, 2009.

6. Кондратюк С. М. Спільна робота сім'ї і школи у формуванні здорового способу життя молодших школярів / С. М. Кондратюк // Вісник ГДПУ. Серія : Пед. науки. – Вип. 9. – Глухів : ГДПУ, 2007. – С. 62–66.

7. Кондратюк С. М. Здоров'язберігаючий компонент у виховній роботі початкової школи / С. М. Кондратюк // Вісник ГДПУ. Серія : Пед. науки. – Вип. 36. – Глухів : ГДПУ, 2010. – С. 59–67.

8. Тернопільський державний медичний університет імені І. Я. Горбачевського [Електронний ресурс]. – Режим доступу :
intranet.tdmu.edu.ua.

РЕЗЮМЕ

Кондратюк С. Н. Педагогические факторы риска заболеваемости младших школьников.

В статье рассматривается проблема влияния негативных педагогических факторов на здоровье младших школьников. Экспериментальное исследование проблемы свидетельствует, что предупредить возникновение «школьных болезней» возможно путем создания здоровьесберегающей школьной среды и соответствия учебного плана и программ физическим и психическим возможностям младших школьников. Перспективным является дальнейшее исследование объективных и субъективных факторов, которые негативно влияют на состояние здоровья младших школьников как в учебном процессе, так и вне его.

***Ключевые слова**: риск заболеваемости, здоровье, младшие школьники, педагогические факторы, школьные болезни.*

SUMMARY

Kondratiuk S. Pedagogical risk factors of illness rate of primary school children.

The article highlightes the problem of negative pedagogical factors influencing primary school children's health: stressful teaching tactics; intensification of the educational process; mismatch of methods and technologies of training to age and functionality of school children; failure to comply with basic hygiene requirements for the organization of educational process; functional illiteracy of teachers and parents in conservation issues and promotion of health; the lack of work on the formation of the value of health and healthy lifestyles.

Moreover this complex of negative factors is dangerous because it is continuous, long-term and systematic. Current system assessment of knowledge and authoritarian style of relations between teachers and pupils in primary school enhance stressful teaching tactics that causes the primary school children chronic feelings of fear, uncertainty, and mental disorders.

In the modern school practice the success in studying is not often determined by quality. It is determined by speed performance indicators. Intensification of the educational process has led to an overload of pupils. It increased the volume of tasks for independent work. Compulsory learning in primary school often does not take into account the functional readiness of the child to learn that makes parents turn to tutors, and therefore enhance mental workload of children. This causes to a stable tiredness, nervousness and chronic diseases.

Experimental research of these issues shows that to prevent the occurrence of «school illnesses» is possible by creating health-saving school environment and appropriate study plans and programs to physical and mental abilities of pupils, improving the psychological conditions of the educational process; direct participation of teachers in improving the school environment; increasing the level of valeological preparation of teachers and parents; the use of traditional and non-traditional healing techniques for physical education lessons and during sports breaks; supplementing various academic subjects with issues health-saving content. It is possible to conduct the further research of objective and subjective factors that negatively affect the health of primary school children in the studying process as well as outside it.

***Key words**: risk of illness, health, primary school children, pedagogical factors, school illness.*

УДК 376.1-056.264:81’27

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

МОВЛЕННЄВА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК СПОСІБ РЕАЛІЗАЦІЇ МОВЛЕННЄВОГО СПІЛКУВАННЯ

У статті проаналізовано різні підході вітчизняних і зарубіжних учених до розуміння й визначення мовленнєвої діяльності. Через органічний зв’язок мовленнєвої діяльності та спілкування окремо розглянуто розгортання мовленнєвого акту під час спілкування. Для аналізу спілкування як мовленнєвого явища розглянуто механізми породження і сприйняття мовленнєвих повідомлень, що спрямовані на спілкування або, в окремих випадках, регулювання і контроль власної діяльності. Це дозволило провести теоретичний аналіз мовленнєвої діяльності як способу реалізації мовленнєвого спілкування.

Ключові слова: *мовленнєва діяльність, мовленнєве спілкування, афазія.*

Постановка проблеми. Одним із головних завдань педагога в роботі з відновлення мовленнєвої функції при афазії є відновлення у хворого розуміння зверненого мовлення, називання, повторювання, читання, письма тощо. Вивчення й розроблення відповідних методик для досягнення поставленої мети є важливим аспектом наукових досліджень як в Україні, так і за кордоном. Однак ученими було встановлено, що, незважаючи на відновлення різних мовленнєвих функцій, хворі часто відчувають значні труднощі під час спілкування з іншими людьми [10]. Через неповне відновлення мовленнєвих навичок багато дослідників прийшли до висновку про необхідність навчання хворих з афазією спілкування, і саме такий напрям роботи на сьогодні набуває все більшого поширення [5]. Визначення найбільш ефективних прийомів і методів навчання спілкування потребує аналізу відповідних сучасних наукових уявлень і характеристики теоретичних положень застосування цього підходу. Зазначене зумовлює необхідність проведення теоретичного аналізу процесів, які відображають основні закономірності мовленнєвої діяльності як засобу реалізації спілкування.

Мета статті – аналіз мовленнєвої діяльності як засобу реалізації мовленнєвого спілкування.

Виклад основного матеріалу. Педагогічні науки, у тому числі й корекційна педагогіка, користуються системою основоположних принципів, сформульованих у межах діяльнісного підходу, розробленого О. М. Леонтьєвим, С. Л. Рубінштейном, П. Я. Гальперіним, О. Р. Лурія та ін.

Як відомо, у вітчизняній філософії та психології немає одностайності на визначення поняття «діяльність». Найбільш загальним розумінням діяльності є її трактування як конкретно та історично зумовленого способу існування, буття людини. Це одночасно й одиниця буття, що поєднує об’єктивно-соціальне і суб’єктивне, психологічне начало, та має своєрідну

внутрішню структуру й організацію. Діяльність людини свідома й цілеспрямована, що дозволяє відмежувати її від різноманітних актів поведінки. У реальному житті вона виступає завжди в тій чи іншій якісно відмінній формі [8, с. 234–240].

Мовлення як процес, дія людини, а також як основний компонент спілкування (комунікативної діяльності), ігрової, навчальної та інших видів діяльності може бути розглянуте в межах теорії діяльності. У такому аспекті мовлення є об'єктом вивчення багатьох наук: психології (Л. С. Виготський, О. М. Леонтьєв, О. Р. Лурія, М. І. Жинкін), нейропсихології (А. К. Жовковський, О. Р. Лурія, І. О. Мельчук), лінгвістики (Н. І. Лепская, О. С. Кубрякова, О. М. Шахнарович), психолінгвістики (О. О. Леонтьєв, І. О. Зимня), нейролінгвістики (М. С. Трубецькой, Р. О. Якобсон, Р. М. Боскис, Р. Є. Левіна, Т. В. Ахутіна та ін.). Педагогічне значення мовленнєвої діяльності вивчалося І. О. Зимньою, О. В. Ковтун, І. Б. Котовою, В. А. Федчик, Є. М. Шияновим та ін.

На сьогодні основою загального напряму дослідження феномену мовленнєвої діяльності в цілому служить теорія мовленнєвої діяльності, запропонована О. О. Леонтьєвим. Мовлення є окремим випадком, основним видом знакової діяльності, що логічно та генетично передує її іншим видам [6, 24]. Основою розвитку теорії мовленнєвої діяльності є загальноприйнята у вітчизняній науці психологічна концепція діяльності, заснована у ХХ сторіччі А. М. Леонтьєвим та його учнями, та є продовженням наукового підходу, запровадженого у працях Л. С. Виготського та С. Л. Рубінштейна щодо словесного значення як єдності спілкування й узагальнення, а також знакової опосередкованості процесу спілкування.

У дослідженнях вітчизняних і зарубіжних учених простежуються різні підходи до розуміння й визначення мовлення як діяльності (діяльність спілкування, діяльність вербальної комунікації, мовленнєва діяльність). Більшість дослідників розглядають мовленнєву діяльність як окремий аспект діяльності людини або як мовленнєві дії – складові будь-якої немовленнєвої діяльності (Л. С. Рубінштейн, О. М. Леонтьєв, О. О. Леонтьєв, М. І. Жинкін, І. О. Зимня та ін.). Низка вчених (І. Н. Горєлов, О. О Леонтьєв, М. Р. Львов, К. Ф. Сєдов та ін.) вказують, що мовленнєва діяльність не може бути співвіднесена безпосередньо з іншими видами діяльності, оскільки вона у формі окремих мовленнєвих дій обслуговує всі види діяльності, і входить до складу актів трудової, ігрової, пізнавальної діяльності. Мовленнєва діяльність як така має місце лише тоді, коли мовлення є самоцінним, коли основний спонукальний мотив не може бути задоволений іншим способом, окрім мовленнєвого [7, 63].

Провідний вітчизняний фахівець із психології та лінгвістики О. О. Леонтьєв визначає мовленнєву діяльність як процес використання мовлення з метою спілкування під час будь-якого іншого виду діяльності людини. Це деяка абстракція, що не співвідноситься безпосередньо з

«класичними» видами діяльності [7; 9]. Б. В. Бєляєв називає мовленнєвою діяльністю мовлення як сам процес спілкування, що здійснюється засобами мови, а також те, що є кінцевим результатом цього процесу. Є. І. Пасов розглядає мовленнєву діяльність як мовленнєву здатність, яка формується під впливом мовленнєвого, а точніше, навчально-мовленнєвого спілкування. Розкриваючи психологічну природу мовленнєвої діяльності, А. А. Алхазашвілі указує на підпорядкованість цієї діяльності загальній структурі поведінки людини внаслідок відсутності в неї власної мовленнєвої потреби й самостійної мети спілкування. Відповідно, мовленнєва діяльність є не самостійною формою поведінки, а складовою поведінки індивіда.

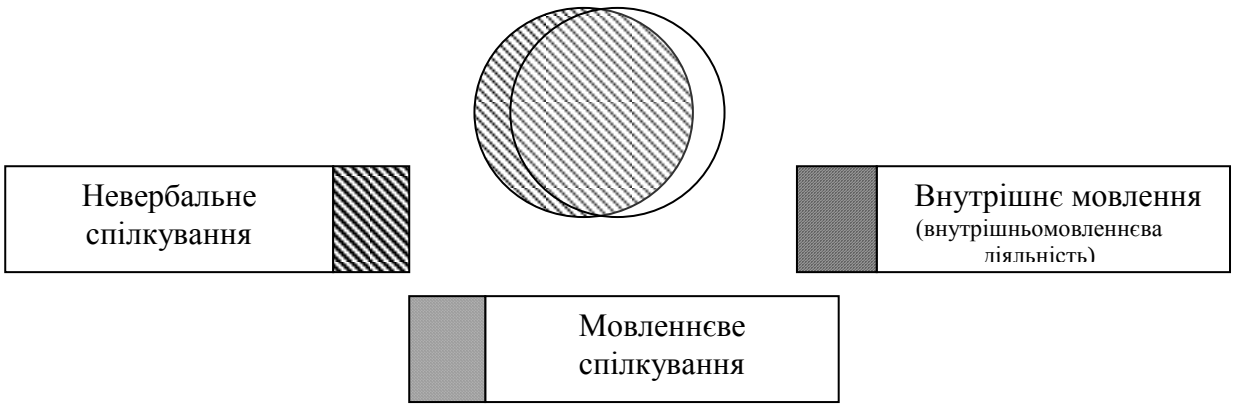
Згідно з дослідженнями Д. Б. Ельконіна, мовленнєва діяльність – це специфічна форма діяльності людини, її самостійний вид, прояв загальної мовленнєвої здібності людини. Одиницями мовленнєвої діяльності Д. Б. Ельконін називає мовленнєві дії, які можуть здійснюватись і незалежно від мовленнєвої діяльності, входячи до інших видів діяльності [11]. І. О. Зимня зауважує, що мовленнєва діяльність є активним, цілеспрямованим, мотивованим, змістовним процесом «видачі або прийому сформованої і сформульованої за допомогою мови думки, спрямованої на задоволення комунікативно-пізнавальної потреби людини у процесі спілкування» [3, 52].

У всіх підходах до розуміння й визначення мовлення як діяльності наголошується на її органічному зв’язку зі спілкуванням. Науковці розглядають спілкування як безпосередній міжособистісний контакт, зумовлений потребою людини у спілкуванні й комунікації, під час якого відбувається обмін індивідуально-особистісним змістом, спонукальним мотивом якого є пізнавальна потреба. Вивчення проблем спілкування ускладнюється різними трактуваннями як самого поняття «спілкування», так і наявністю різних підходів до співвідношення понять «спілкування» і «комунікація». Так, представники першого підходу (А. А. Брудний, В. М. Соковнін та ін.) ототожнюючи поняття «спілкування» і «комунікація», розглядають їх як єдиний акт спілкування, а саме як передавання інформації засобами мови, мовленнєве повідомлення. Інший підхід мають представники другої групи вчених (І. О. Зимня, О. О. Леонтьєв та ін.), які чітко розмежовують означені поняття. За словами О. О. Леонтьєва, центральним ядром спілкування є не «передавання інформації», а взаємодія з іншими людьми як внутрішній механізм життя колективу, обмін думками, формування настанови, засвоєння суспільно-історичного досвіду. М. С. Каган виокремив і систематизував відмінні ознаки спілкування й комунікації та зазначив, що спілкування носить практичний і духовний характер, тоді як комунікація є суто інформаційним процесом; спілкування є між-суб’єктною взаємодією, структура якого здебільшого є діалогічною, тоді як комунікація – це інформаційний зв’язок з суб’єкт-об’єктною взаємодією [4].

Процес розгортання мовлення під час спілкування в педагогіці визначають як мовленнєве спілкування або мовленнєву комунікацію. Традиція вивчення мовлення у спілкуванні спрямована до ідей Л. С. Виготського, який розглядає мовлення як засіб соціального спілкування, основою і генетично вихідною функцією якої є комунікативна. О. О. Леонтьєв визначає, що мовленнєве спілкування є не тільки найбільш складною і найбільш досконалою формою спілкування, а й формою найбільш спеціалізованою, що дає можливість розглядати мовлення (мовленнєве спілкування) як таку форму спілкування, де загальні психологічні закономірності процесу спілкування виступають у найбільш характерному, найбільш оголеному та найбільш доступному для дослідження вигляді [7].

Аспекти мовленнєвої діяльності в спілкуванні розглянуто в працях А. О. Вербицького, В. М. Дружиніна, А. М. Ксенофонтової, В. М. Куніциної, С. О. Нікітчиної, Г. І. Щукіної, А. П. Хомяк, П. А. Кліш та ін. Однак О. О. Леонтьєв наголошує, що співвідношення мовленнєвої діяльності та діяльності спілкування є особливою проблемою психології та суміжних наук [7]. Спілкування визначається у психології як діяльність, спрямована на встановлення соціального зв'язку. Діяльність спілкування виступає загальним типом діяльності людини, частковими проявами якої є всі види взаємодії індивіда з іншими людьми і предметами навколишньої дійсності. Головним і універсальним видом взаємодії між людьми в суспільстві є мовленнєва діяльність. Таким чином, спілкування і мовленнєву діяльність можна розглядати як загальне і часткове, як ціле і частина. Мовлення в цьому випадку може розглядатися як форма й одночасно спосіб спілкування. На думку О. О. Леонтьєва, мовленнєва діяльність є спеціалізованим вживанням мовлення для спілкування, а тому окремим випадком діяльності спілкування [7, 64].

В. П. Глухов відобразив співвідношення і взаємозв'язок мовленнєвої діяльності та спілкування у вигляді досить простої схеми:



Таким чином, мовленнєва діяльність має два основні варіанти свого здійснення або реалізації. Перший – процес мовленнєвої комунікації (мовленнєвого спілкування), що становить близько дві третини всієї мовленнєвої діяльності; другий – індивідуальна мовленнєво-розумова діяльність, реалізована за допомогою внутрішнього мовлення [2].

Аналіз спілкування як мовленнєвого явища передбачає вирішення головного питання – механізмів породження і сприйняття (прийому й аналізу) мовленнєвих повідомлень з метою спілкування або, в окремих випадках, для регулювання та контролю власної діяльності. Такий підхід у вітчизняній науці розвинувся в руслі думок Л. С. Виготського. Відповідно до концепції вченого, процес породження мовленнєвого висловлювання спирається на взаємозв'язок мислення і мовлення та схематично представлений таким чином: мотив – думка – внутрішнє мовлення – зовнішнє мовлення [1].

Подальша деталізація породження мовленнєвого висловлювання детально розроблена в дослідженнях О. А. Леонтьєва [6; 8]. Так, мотивацію мовленнєвої дії утворює система мотивів або позамовленнєвих факторів, що входять до фазової структури комунікативного акту. На цьому початковому етапі здійснюється первинне орієнтування у проблемній ситуації.

Ситуацію, яка стимулює висловлювання або мовленнєвий намір, прийнято позначати як мовленнєву. Більшість дослідників відзначають, що в повсякденному побутовому спілкуванні широко використовуються клішування, стереотипні мовленнєві блоки, що часто обслуговують повторювані побутові ситуації. Механізм породження висловлювання в такому випадку інший: висловлювання спливають у свідомості за принципом «стимул – реакція» або за асоціативним принципом (Н. І. Жинкін, І. Н. Горєлов, Л. П. Якубинский). Вивчення мовленнєвих ситуацій і типової мовленнєвої поведінки стало підставою для розробки ситуативних методик, використовуваних у педагогіці, зокрема в логопедії. Це питання є актуальним і для нашого дослідження з точки зору відновлення мовленнєвого спілкування та методичної організації занять із відновлення мовленнєвої функції при афазії.

Після первинного орієнтування у проблемній ситуації наступає стадія формування мовленнєвої інтенції, де мовець має образ результату, але ще не має плану її реалізації. На цій стадії завдяки чіткому виділенню комунікативного завдання відбувається вторинне орієнтування в умовах цього завдання.

Найбільш складним і відповідальним етапом є створення внутрішньої програми мовленнєвої дії, на якому мовленнєва інтенція опосередковується кодом особистісних «смислів», закріплених у тих чи інших суб'єктивних кодових одиницях. На цьому рівні реалізується відбір засобів і способів формування і формулювання власної та чужої думки у процесі мовленнєвого спілкування. Відбувається планування, програмування та внутрішня організація мовленнєвої діяльності за допомогою різних мовних засобів і способів.

Наступною ланкою комунікативного акту О. О. Леонтьєв вважає реалізацію внутрішньої програми, яка передбачає два відносно незалежні процеси –акустико-артикуляційної та семантико-граматичної реалізацій програми, які, за Л .С. Виготським, є опосередкуванням думки в «зовнішньому слові».

Породження кожного конкретного висловлювання завершується фазою контролю, що відбувається через співвіднесення початої дії з

наявними в мовця даними: комунікативною ситуацією, попередньою програмою тощо. Від результатів контролю залежить подальше продовження вербального спілкування або його завершення.

У наукових дослідженнях у галузях лінгвістики та психології процес породження мовленнєвого висловлювання прийнято поділяти на кілька етапів або, за термінологією С. Л. Рубінштейна, фаз. Так, відомий фахівець у галузі практичної лінгвістики Т. О. Ладиженська виділила чотири фази, спеціаліст у галузі нейропсихології і психолінгвістики Т. В. Ахутіна – сім, спеціаліст у галузі психології І. О. Зимня узагальнила моделі Л. С. Виготського, О. О. Леонтьєва, О. Р. Лурії, Т. В. Ахутіної та виділила три основні фази [3]. Усі моделі породження мовленнєвого висловлювання в цілому не суперечать одна одній, а, навпаки, уточнюють, доповнюють і конкретизують теорію мовленнєвої діяльності, оскільки різні ситуації спілкування припускають використання неоднакових способів розгортання думок у висловлювання.

Механізми сприйняття мовленнєвого повідомлення досліджені порівняно менше. Сприйняття мовлення – це складний і багатовимірний психічний процес, що відбувається за тими самими загальними закономірностями, що й будь-який інший вид сприйняття. В акті мовленнєвого сприйняття вчені виділяють дві складові (P. W. Jusezyk, P. A. Luce, А. А. Брудний, І. О. Зимня, Б. М. Величковський). Перша – первинне формування образу сприйняття. Друга полягає в розпізнанні вже сформованого образу.

І. О. Зимня пропонує таку модель сприйняття і розуміння мовлення, де в першій фазі сприйняття слухач налаштовується на розуміння мовлення. Учена називає цю фазу підготовкою до сприйняття, оскільки слухач потребує якийсь стимул-сигнал і мотив до сприйняття. Друга фаза – фаза смислового прогнозування, коли на основі контексту і ситуації висувається вербальна гіпотеза й актуалізується семантичне поле, що відповідає гіпотезі. Під час третьої фази – вербального звірення – відбувається перекодування слухачем звукової хвилі, яка сприймається як звукове уявлення. Після його звірення з уже наявним у пам’яті, щоб підтвердити або відхилити вербальну гіпотезу, здійснюється одномоментне розпізнавання морфем, слів і словосполучень. Четверта фаза – фаза прогнозування схеми речення. На базі вже сприйнятої мовної інформації висувається гіпотеза про подальшу побудову речення через перевірку та корекцію в ході розпізнання наступного отриманого кванта інформації. П’ята фаза – встановлення смислових зв’язків, під час якої за допомогою мислення відбувається встановлення зв’язків і відношень між одиницями сприйнятого мовлення, відбувається узагальнення результатів осмислення. Результати такого смислоформулювання можуть бути позитивними при розумінні повідомлення й негативними при нерозумінні [3].

Висновки. Отже, акти передачі й отримання мовленнєвого повідомлення, що становлять структуру мовленнєвої діяльності, забезпечують зворотній зв’язок – головну умову мовленнєвого спілкування.

Усі зазначені процеси забезпечуються різними механізмами, що регулюються головним мозком, які, об'єднуючись у робочому стані, утворюють мовленнєву функціональну систему. Розрив зв'язку між механізмами породження і сприйняття мовленнєвих повідомлень на рівні головного мозку може спричиняти афазію, яка руйнує мовленнєву діяльність і унеможливлює мовленнєве спілкування. Правильне зіставлення різних компонентів мовленнєвої діяльності із відповідними анатомічними ділянками мозку, які зазнали ураженими внаслідок інсульту, пухлини головного мозку чи черепно-мозкової травми, змінює підхід до аналізу мовленнєвих порушень при афазії і дозволяє визначити найбільш оптимальні і ефективні шляхи процесу відновлення мовленнєвого спілкування осіб даної категорії.

ЛІТЕРАТУРА

1. Выготский Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготской. – М. : Директ-Медиа, 2014. – 429 с.

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

3. Зимняя И. А. Лингвопсихология речевой деятельности / И. А. Зимняя. – М. : Московский психолого-социальный институт ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2001. – 432 с.

4. Каган М. С. Мир общения: проблема межсубъектных отношений / М. С. Каган – М. : Политиздат, 1988. – 319 с.

5. Калита Н. Г. Психологический анализ новой системы приемов восстановления коммуникативной функции речи при афазии / Н. Г. Калита, И. В. Зверкова // Дефектология. – 1985. – № 1. – С. 3–10.

6. Леонтьев А. А. Основы теории речевой деятельности / А. А. Леонтьев. – М. : Наука, 1974. – 368 с.

7. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики / А. А. Леонтьев – М. : Смысл ; СПб. : Лань, 2003. – 288 с.

8. Леонтьев А. А. Психология общения / А. А. Леонтьев – М. : Академия, Смысл, 2008. – 368 с.

9. Леонтьев А. А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии / А. А. Леонтьев – М. : МПСИ ; Воронеж : НПО «МОДЕК», 2003. – 536 с.

10. Цветкова Л. С. Афазиология: современные проблемы и пути их решения / Л. С. Цветкова – М. : МПСИ, 2011. – 744 с.

11. Эльконин Д. Б. Введение в психологию развития / Д. Б. Эльконин. – М. : Тривола, 1994. – 167 с.

РЕЗЮМЕ

Лянная О. В. Речевая деятельность как средство реализации речевого общения.

В статье представлен анализ различных подходов к пониманию и определению речи как деятельности в исследованиях отечественных и зарубежных ученых. Поскольку во всех подходах подчеркивается органическая связь речевой деятельности с деятельностью общения, нами отдельно были рассмотрены традиции изучения речи в общении. Для анализа общения как речевого явления мы коснулись механизмов порождения и восприятия речевых сообщений, цель которых – общение или регулирование и контроль собственной деятельности. Это позволило провести теоретический анализ речевой деятельности как средства реализации речевого общения.

Ключевые слова: речевая деятельность, речевое общение, афазия.

SUMMARY

Lianna O. V. Speech activity as a means of realization of speech communication.

The article presents the analysis of different approaches to understanding and definition of speech, as a research activity of our and foreign scientists. Since the organic relation of speech activity with communication activity is emphasized in all approaches, we have examined singly the traditions of studying the speech in communication.

For the analysis of communication as a speech phenomenon we explore the generation mechanism and perception of speech messages for communication aims or for regulation and control of own activity. These mechanisms are considered on their phase structure. We have examined the act of procreation of speech saying by means of O. O. Leontyev's conventional scheme, as his theory provides the choice of behavior strategy, it is flexible, allows different ways of operating with a saying at various stages of generation or speech perception. The model of perception and understanding the speech saying in the article is examined by means of I. O. Zimnaya's theory; this scheme consists of two different components: the image of the original perception and identification of the formed image. The analysis of the afore cited mechanisms suggests that the acts of transmission and reception of speech message making the structure of speech activity, provide feedback and it is the main condition of speech communication.

The approach that has been used in the article allowed us to conduct theoretical analysis of speech activity as a way to implement speech communication.

It is concluded that the acts of sending and receiving voice messages that make up the structure of speech activity, providing feedback are the main conditions of verbal communication. All these processes are provided by different mechanisms, which are regulated by the brain, which, uniting in working condition form a functional speech system. Breaking the link between the mechanisms of generation and perception of speech communications at the level of the brain can cause aphasia, which destroys speech activity and makes verbal communication impossible. The correct mapping of the various components of speech activity with the corresponding anatomical areas of the brain that has been affected as a result of stroke, brain tumor or traumatic brain injury, changes the approach to the analysis of speech disorders in aphasia and helps to determine the most appropriate and effective ways of recovery process of verbal communication of individuals in this category.

***Key words**: speech activity, speech communication, aphasia..*

УДК 004.04:372.862

С. О. Олексієнко
Чернігівський обласний інститут
післядипломної педагогічної освіти
імені К.Д. Ушинського

ПІДВИЩЕННЯ ПРОДУКТИВНОСТІ РОБОТИ В ТЕКСТОВОМУ ПРОЦЕСОРІ MICROSOFT WORD

Проведено моніторинг популярності програмного забезпечення, що активно використовується у професійній діяльності та повсякденному житті. Досліджено проблеми, з якими зустрічаються користувачі під час роботи з текстовим процесором Microsoft WORD, визначено основні функції та опції, які найчастіше використовують користувачі. Наведено статистичний аналіз розподілу користувачів за групами та способами створення текстового документа.

***Ключові слова:** моніторинг, текстовий процесор, користувачі, інформаційні технології, діагностика.*

Постановка проблеми. Розвиток інформаційних технологій, повсюдне використання інформаційних ресурсів, що є продуктом інтелектуальної діяльності найбільш кваліфікованої частини працездатного населення суспільства, визначає необхідність підготовки не тільки підростаючого покоління, а й підвищення якості та продуктивності роботи вчителів, викладачів, педагогів. З цієї причини стає актуальною розробка певних методичних підходів до використання засобів нових інформаційних технологій для реалізації ідей розвиваючого навчання, розвитку особистості.

Не менш важливе завдання – забезпечення психолого-педагогічними та методичними розробками, спрямованими на виявлення оптимальних умов використання засобів нових інформаційних технологій з метою інтенсифікації навчального процесу, підвищення його ефективності та якості.

Актуальність вищезгаданого визначається не тільки соціальним замовленням, а й потребами індивіда до самовизначення та самовираження в умовах сучасного суспільства стану інформатизації.

Особливої уваги заслуговує опис унікальних можливостей засобів нових інформаційних технологій, реалізація яких створює передумови для небувалої в історії педагогіки інтенсифікації освітнього процесу, а також створення методик, орієнтованих на розвиток особистості людини, як користувача інформаційними технологіями. До таких можливостей належать:

- ✓ оперативний зворотний зв’язок між користувачами засобами нових інформаційних технологій;
- ✓ комп’ютерна візуалізація навчального матеріалу про об’єкти чи закономірності процесів, явищ, як таких, що реально відбуваються, так і «віртуальних»;
- ✓ архівне зберігання досить великих обсягів даних із можливістю її передачі, а також легкого доступу та звернення користувача до центрального банку даних.

Аналіз актуальних досліджень. Проблемам розробки та впровадження комп’ютерно-орієнтованих методичних систем навчання у вищій та середній школі присвячено роботи науковців М. І. Жалдака [3], В. Ю. Бикова [2], Н. В. Морзе [4], Ю. В. Горошка, Ю. В. Триуса, Ю. С. Рамського та ін. Дослідження стосовно впровадження й використання інформаційних технологій у вищий школі та післядипломній педагогічній освіті присвячені роботи О. О. Олійника [6], В. В. Олійника [5], Д. А. Покришня [7], В. М. Ракути [8] та ін.

Метою статті є визначення найбільш популярних програмних продуктів, якими користуються різні категорії користувачів і визначення способу підвищення продуктивності роботи в текстовому процесорі Microsoft WORD.

Методи. У дослідженні використовувалися методи анкетування, спостереження, узагальнення.

Виклад основного матеріалу. Дослідження проводились із використанням групи людей віком від 15 до 62 років загальною кількістю 48 чоловік. Усі учасники були розподілені на групи за такими критеріями:

- за роками;
- за швидкістю набору тексту;
- за кількістю програмних продуктів, якими користуються на роботі, у домашніх умовах або навчанні.

За першим критерієм розподіл був на такі групи:

Результати розподілу учасників за групами подано в таблицях 1, 2, 3.

Таблиця 1

Розподіл учасників за групами за швидкістю набору тексту

Група	I < 30симв/хв	II 30..60 симв/хв	III 60..90 симв/хв	IV > 90симв/хв
За швидкістю набору текста	5	17	23	3

Таблиця 2

Розподіл учасників за групами за кількістю використовуваних програмних продуктів

Група	1..3 програма	4..7 програми	8..10 програм	> 10 програм
За кількістю використовуваних програм	2	6	11	29

Таблиця 3

Розподіл учасників за групами за роками

Група	15–25років	26–35років	36–45 років	46–62 років
За роками	7	18	17	6

До I групи (5 чоловік) віднесено особи віком 36–45років (1 особа) і 46–62 років (4 особи), усі вони використовували в роботі з комп'ютером 1..3 програми. До II групи (18 чоловік) віднесено особи віком 15–62років, усі вони використовували у роботі з комп'ютером не більше 7 програм. До III групи (23 чоловіки) віднесено особи віком 15–45років, переважна більшість учасників (21) використовували в роботі з комп'ютером більше 10 програм і тільки 2 – не більше 8 програмних продуктів. До IV групи (3) віднесено особи віком 15–35років, причому всі вони використовували в роботі з комп'ютером не більше 10 програмних продуктів.

На рисунку 1 показаний розподіл програмних продуктів за частотою використання.

До інших програм належать різноманітні програмні продукти як загального призначення (текстові редактори – Блокнот, графічні редактори – Компас-3D, системи управління базами даних – Microsoft Access), так і спеціального (бухгалтерські пакети 1С:Бухгалтерія, математичні пакети Mathcad).

З рисунку 1 видно, що програма, яка найбільш використовується – текстовий редактор Microsoft Word. Це пов'язано з тим, що він містить у собі такі найбільш важливі опції для створення текстового документу:

–набір тексту;
–корегування набраного тексту звичайним способом, тобто зміна букв, слів;
–вирізання фрагментів тексту, запам'ятовування їх протягом поточного сеансу роботи, а також у вигляді окремих файлів;
–вставка фрагментів у потрібне місце тексту;
–заміна слів одне на інше частково або повністю в усьому тексті;
–форматування тексту, тобто надання йому певного вигляду за такими параметрами: ширина текстового стовпчика, абзац, поля з обох боків, верхнє й нижнє поле, відстань між рядками, вирівнювання краю рядків;
–виділення частини тексту жирним, курсивним або підкресленим шрифтом;
–переключення програми для роботи з іншим алфавітом.

Рис. 1. Розподіл програм за частотою використання

У проведеному дослідженні всі учасники користувалися текстовим редактором Word. Для порівнняння способів набору й опрацювання заданого повідомлення було запропоновано зробити текстовий документ показаний на рисунку 2.

1.1 Браузери

1.1.1 ВЕБ-БРАУЗЕРИ ТА ПОШУКОВІ СИСТЕМИ

В мережі Internet перегляд та пошук гіпертекстових документів здійснюється за допомогою спеціальних програм – браузерів.

Браузер (англ. *browser* МФА: ['brauzə] *браузер* переглядач), також **оглядач**, **(веб-)переглядач** — програмне забезпечення для комп'ютера або іншого електронного пристрою, як правило, під'єднаного до Інтернету, що дає можливість користувачеві взаємодіяти з текстом, малюнками або іншими даними на гіпертекстовій веб-сторінці. Тексти та малюнки можуть містити посилання на інші веб-сторінки, розташовані на тому ж веб-сайті або на інших веб-сайтах. Веб-переглядач з допомогою посилань дозволяє користувачеві швидко та просто отримувати дані, розміщені на багатьох веб-сторінках. [31]

Розглянемо найпопулярніші браузери.

Google Chrome – безкоштовний браузер. Один з найшвидших, найстабільніших та найпопулярніших. За словами розробників має більшість інноваційних особливостей Mozilla Firefox та Opera.

Mozilla FireFox – досить молодий безкоштовний браузер, який набуває все більшої популярності. Маса інновацій, зручності та стабільна робота - ось ті три кити, на яких тримається FireFox.

Рис. 2. Вхідне завдання для виконання

Дане завдання виконували всі групи трьома способами

1) власним способом;

2) набір текста та його редагування відбувається у процесі набору;

3) спочатку набір тексту, а потім його відповідне редагування.

Результати дослідження для різних груп зведені в таблиці 4.

Таблиця 4

Порівняльний аналіз способів створення документа для І групи

№ учасника	Час набору		
	1 спосіб	2 спосіб	3 спосіб
1	127,3	137,9	122,1
2	120,7	131,8	108,2
3	131,1	147,2	116,4
…	…	…	…

Висновки. Аналізуючи результати досліджень, можна зробити такі висновки, що для всіх осіб, які брали участь, найбільш продуктивним способом роботи в текстовому редакторі Word є початковий набір тексту й подальша робота з текстом: вставка рисунків, таблиць, виконання заголовків, підзаголовків.

Проведене дослідження показало, що на рівень продуктивності роботи в текстовому процесорі безпосередньо впливає рівень інформатичних компетентностей користувача, володіння фундаментальними знаннями й навичками з інформаційних технологій, рівень вмотивованості та бачення конкретних результатів роботи. Серед людей існує думка, що на якість використання ІКТ у професійній діяльності безпосередньо впливає базова освіта та хронологічний вік, але як показало дане дослідження, таке твердження не вірне.

ЛІТЕРАТУРА

1. Антонов В. М. Інтернет: енциклопедичне видання / В. М. Антонов ; Інститут інформаційних технологій і засобів навчання. – К. : Комп’ютер, 2008. – 128 с.

2. Биков В. Ю. Проблеми та перспективи інформатизації системи освіти в Україні / В. Ю. Биков // Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. Компьютерно-оріентовані системі навчання. – К. : Вид. НПУ ім. Драгоманова. – 2013. – Вип. № 13 (20). – Серія 2. – С. 3–18.

3. Жалдак М. И. Система подготовки учителя к использованию информационной технологии в учебном процессе : автореф. дисс. … докт. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения информатики» / М. И. Жалдак. – М., 1989. – 48 с.

4. Морзе Н. В. Система методичної підготовки майбутніх вчителів інформатики в педагогічних університетах : дис. … докт. пед. наук. : 13.00.02 : Теорія та методика навчання інформатика / Наталія Вікторівна Морзе. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2003. – 605 с.

5. Олійник В. В. Дистанційне навчання в післядипломній педагогічній освіті: організаційно-педагогічний аспект : навч. посіб. [Електронний ресурс] / В. В. Олійник. – К. : ЦІППО, 2001. – Вип. 1. Дистанційна освіта за кордоном та в Україні (стислий аналітичний огляд). – 53 с. – Режим доступу :

http://cippe.edu.ua/

6. Олійник О. О. Післядипломна педагогічна освіта в Україні в контексті світового розвитку / О. О. Олійник // Післядипломна освіта в Україні. – 2002. – № 12. – С. 25–29.

7. Покришень Д. А. Методико-технологічні вимоги до інформаційного ресурсу закладу післядипломної педагогічної освіти [Електронний ресурс] / Д. А. Покришень // Інформаційні технології і засоби навчання : електронне наукове фахове видання. – 2014. – № 1 (39). – Режим доступу :

http://www.journal.iitta.gov.ua.

8. Ракута В. М. Система веб-ресурсів, як засіб підвищення ефективності роботи інституту післядипломної педагогічної освіти / Є. С. Закревська, О. М. Корнієць, Д. А. Покришень, В. М. Ракута // Інформатика та інформаційні технології в навчальних закладах. – 2015. – № 1. – С. 18–24.

РЕЗЮМЕ

Олексеенко С. А. Повышение продуктивности работы в текстовом процессоре Microsoft Word.

Проведен мониторинг популярности программного обеспечения, которое активно используется в профессиональной деятельности и повседневной жизни. Исследованы проблемы, с которыми сталкиваются пользователи при работе с текстовым процессором Microsoft WORD, определены основные функции и опции, которые чаще всего используют пользователи. Приведен статистический анализ распределения пользователей по группам и способами создания текстового документа.

Ключевые слова: *мониторинг, текстовый процессор, пользователи, информационные технологии, диагностика.*

SUMMARY

Oleksienko S. Increasing the effectiveness of the work with the text processor Microsoft Word.

The article deals with the most popular software used by various categories of users and determining the way of increasing the effectiveness of the work with the text processor Microsoft WORD.

It is stressed that the development of information technologies, the widespread use of information resources, which are the product of intellectual activity of the most qualified part of the working population of the society, determines the need to prepare not only the younger generation, but also improving the quality and performance of the teachers. For this reason, it becomes urgent to develop specific methodological approaches to the use of new

information technologies for the implementation of the ideas of developmental education and personal development.

One more important task is providing psycho-pedagogical and methodological developments aimed at identifying optimal conditions of the use of means of new information technologies with the purpose of the educational process intensification, increase of its efficiency and quality.

The results of the study showed that 48 people aged from 15 to 62 used in their work text editor Microsoft Word. This is due to the fact, that it contains the most important options for creating a text document: typing; correcting typed text in the usual way, i.e. changing letters, words; cutting fragments of the text, remembering them during the current session, as well as in separate files; inserting fragments in the desired location of the text; changing one word by another partially or fully throughout the text; text formatting, i.e. giving it a certain type in the following parameters: width of the text column, paragraph, margins on both sides, top and bottom margins, line spacing, alignment, edge lines; highlighting a part of the text in bold, italic or underlined font; switching the program to work with another alphabet.

The study showed that the level of effectiveness of the work with the text processor directly affects the level of the user's competence, the possession of fundamental knowledge and skills in the field of information technology, the level of motivation and the vision of specific results. There is an opinion among people that the quality of ICT use in the professional activity is directly influenced by basic education and chronological age, but as this study has shown this statement is not true.

***Key words**: monitoring, word processor, users, information technology, diagnostics.*

УДК 37.032+37.036

С. В. Сиваш
Класичний приватний університет (м. Запоріжжя)

ТВОРЧИЙ ПОТЕНЦІАЛ УЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ: ЗМІСТ ТА ОСОБЛИВОСТІ

Мета статті – визначити зміст поняття «творчий потенціал» та фактори впливу на його розвиток. Для досягнення мети застосовано такі теоретичні методи: аналіз і синтез наукової та навчально-методичної літератури для порівняння, зіставлення різних поглядів на досліджувану проблему; визначення та уточнення понятійно-категорійного апарату. У статті здійснено теоретичне узагальнення сутності та змісту творчого потенціалу вчителів української мови та літератури; схарактеризовано фактори впливу на процес розвитку творчого потенціалу особистості; розкрито структурні компоненти зазначеного феномену. Перспективи подальших досліджень полягають у розробленні науково обґрунтованої концепції розвитку творчого потенціалу в учителів української мови та літератури.

***Ключові слова**: творчість, педагогічна творчість, творчий потенціал, вчителі української мови та літератури.*

Постановка проблеми. У сучасному соціумі відбуваються глибокі та динамічні зміни, які спричиняють зростання соціальної ролі особистості. Зазначимо, що кінцевою метою школи стосовно суспільства є підготовка людини, яка вміє мислити нестандартно, працювати творчо, здатна нести відповідальність за власні вчинки, оцінювати сучасні умови розвитку суспільства та свою участь у цьому процесі. Не випадково держава висуває перед системою освіти завдання пошуку шляхів і чинників формування й

розвитку інноваційної особистості засобами навчального процесу на основі стимулювання в неї інтересу до знань, удосконалення культури мислення, вироблення вмінь самостійно орієнтуватись у суспільстві, гнучко й оригінально підходити до вирішенні життєвих проблем, знаходити найдоцільніші засоби здійснення взаємодії та співпраці з іншими. Повага до дитини, вольові передумови до активної діяльності, збагачення та сприяння розвитку духовно-творчого потенціалу вихованців – ці фактори і є основою освітньо-виховної діяльності вчителів української мови і літератури. Виходячи з цього, головним об'єктом уваги в сучасних соціокультурних умовах нашої держави має стати творчий потенціал особистості. Неможливо відокремити творчий розвиток вчителя та процес формування творчої особистості учня. «Провідний фактор, що впливає на розвиток творчих можливостей учнів» у науковій літературі розглядається як невід'ємне поняття «творча професійна діяльність учителя» [10, с. 6]. Для нашого суспільства ця проблема стає дедалі актуальнішою, адже соціальне замовлення на творчих педагогів посилює актуальність даного дослідження.

Аналіз актуальних досліджень. У дослідженнях і наукових працях таких психологів і педагогів, як В. А. Андреєв, О. В. Брушлинський, Л. С. Виготський, І. І. Драч, В. І. Загвязинський, І. А. Зазюн, В. О. Кан-Калик, В. В. Краєвський, Н. В. Кузьміна, О. М. Матюшкін, К. К. Платонов, Я. О. Пономарьов, С. О. Сисоєва, розкрито творчість як шлях становлення професійного виявлення педагога.

Наукові засади розвитку творчого потенціалу педагогів привертали увагу багатьох учених, а саме у працях Є. В. Бондаревской розкрито розвиток потреби особистості в «набутті себе, своєї неповторної індивідуальності, духовності, творчого потенціалу»; дослідниця І. А. Колесникова висвітлювала образ людини як носія педагогічної сутності; учені М. В. Корепанова та А. К. Маркова досліджували творчий потенціал як інтегративну характеристику особистості майбутнього педагога. Натомість В. В. Серікова описувала у своїх працях специфічну форму «обміну духовно-особистісними потенціалами викладачів і студентів на основі діалогу».

Мета статті – визначити зміст поняття «творчий потенціал учителів української мови і літератури» та фактори впливу на його розвиток.

Методи дослідження. Аналіз і синтез наукової та навчально-методичної літератури для порівняння, зіставлення різних поглядів на досліджувану проблему; метод термінологічного аналізу.

Виклад основного матеріалу. «Немає людей більш допитливих, невгамовних, більш одержимих думками про творчість, як учителі», – зауважував педагог-новатор В. О. Сухомлинський [12]. Творчий учитель – це творча особистість з високим ступенем мотивів, характерологічних особливостей і творчих умінь, що сприяють успішній творчій педагогічній діяльності, і яка, унаслідок спеціальної професійної підготовки і постійного

самовдосконалення, набуває знань, умінь і навичок педагогічної праці. Творча діяльність для педагога є життєвою потребою, у ній розкривається його індивідуальність. Але навіть якщо особистість і володіє певними знаннями, це не гарантує її готовності до творчості. Рушійну силу, яка спонукає педагога до творчості, дослідники називають «*творчим потенціалом*».

Із середини 90-х років минулого століття активно почали розробляти та досліджувати питання управління розвитком творчого потенціалу. Управління творчістю або креативний менеджмент – таку назву має новий напрям в управлінні, орієнтований на результат діяльності особистості в організації. заснований на збільшенні ролі організаційної та творчої децентралізації. У публікаціях дослідників К. Кірсанова та І. Якубова та ін. розкрита проблема управління творчістю.

Від створення ефективної системи мотивації залежать кінцеві результати діяльності організацій і творчої активності працівників. У роботах вітчизняних і зарубіжних дослідників висвітлено аспекти реалізації мотивів творчої діяльності персоналу, цими питаннями займалися вчені М. С. Байновоа, Г. І. Іванов, С. В. Іванова, П. В. Кутелев, І. В. Мішуров, Я. Монд, Т. І. Мухамбетов, Я. Рощина, М. Юдкевич. У науковій літературі дуже мало змістовних визначень творчого потенціалу. Це свідчить про те, що дане поняття багатоаспектне та складне щодо його вивчення.

Термін «потенціал» походить від латинського «potential», що означає «сила», «можливість», «потужність». Цей термін уперше був використаний у природничо-наукових розробках з фізики як спеціальне позначення наукового об'єкта. Виходячи з цього під потенціалом учені розуміють фізичну величину, що характеризує силове поле в окремій точці. Привертають увагу безліч праць, які безпосередньо чи побічно присвячені проблемі потенціалу. Це свідчить про зростання наукового інтересу до самого феномену, а також про його складну структурованість і багатогранність. У різних галузях сучасного знання досить широко використовується термін «потенціал». Трактування цього терміну залежно від конкретної точки зору тієї чи іншої галузі науки тому і не має свого єдиного й однозначного визначення.

Розглянемо декілька поглядів на визначення поняття «творчого потенціалу». Дослідник І. О. Мартинюк визначив творчий потенціал як «фонд, сукупності можливостей реалізації нових напрямів діяльності суб'єкта творчості» [5]. Його визначення вважається найширшим. А ось на думку В. Ф. Овчинникова, «творчий потенціал визначають як інтегруючу якість особистості, що характеризує міру її можливостей ставити й вирішувати нові завдання у сфері її діяльності, яка має суспільне значення» [8].

Так, дослідник В. О. Моляко розглядає творчий потенціал як «ресурс творчих можливостей людини, здатність конкретної людини до здійснення творчих дій, творчої діяльності в цілому». Тобто, вважає вчений, «творча людина... потенційно здатна до творчості. Інша річ – у яких масштабах, у

якому обсязі, на яких часових дистанціях, у яких сферах тощо – це вже потребує окремих уточнень у кожному конкретному випадку» [6, 14].

На думку І. М. Дичківської, «творчий потенціал» – це сукупність соціокультурних і творчих характеристик особистості педагога, що виражає готовність удосконалювати педагогічну діяльність, а також наявність внутрішніх засобів і методів, які забезпечують цю готовність» [3]. Відома в Україні та за її межами дослідниця С. О. Сисоєва вважає, що особливістю педагогічної творчості є те, що «педагог реалізує свої особистісні і професійні творчі потенції засобом творення особистості дитини, а розвиток її творчого потенціалу зумовлений розвитком творчого потенціалу вихованця» [11].

Такі вчені, як Дж. Гілфорд, П. Торренс, В. Дружинін у структурі творчого потенціалу центральним вектором визначають креативність – здатність до творчості. Якщо узагальнити, то здатність до творчості буде ґрунтуватися на створенні чогось оригінального та нового. Як властивість особистості креативність виявляється в тенденції до вирішення проблем новими методами і засобами [2]. Слід підкреслити, що творчий потенціал виникає в тих ситуаціях, коли людина намагається використати нестандартний для себе метод вирішення проблеми.

Новий підхід до трактування й дослідження творчого потенціалу особистості запропонувала вчена Д. Б. Богоявленська, а саме пропонує розглядати інтелектуальну активність як одиницю творчого потенціалу. «Інтелектуальна активність є інтегральною властивістю деякої гіпотетичної системи, основними компонентами чи підсистемами якої постають інтелектуальні (загальні розумові здібності) та неінтелектуальні (насамперед мотиваційні) фактори розумової діяльності. При цьому, розумові здібності стимулюють інтелектуальну активність особистості» [1]. У відповідності до підходів Д. Б. Богоявленської креативні особистості виявляють бажання до неформальних стосунків у спілкуванні та помірковане ставлення до оточуючих; вони прагнуть бути в центрі колективу, здатні співпереживати та співчувати іншим людям. Показники результату свідчать про зв’язок між інтелектуальною активністю суб’єкта й активністю у сфері суб’єкт-суб’єктних стосунків [1].

Згідно з підходом Д. Б. Богоявленської, дослідниця І. В. Львова виокремлює чотири групи особистісних якостей креативного суб’єкта, які складають творчий потенціал особистості:

- світоглядні якості: активна життєва позиція, оптимізм, гармонійність, гуманність, відданість своїм ідеалам і принципам, високе почуття обов’язку, патріотизм, високий рівень розвитку естетичних почуттів, прагнення до процесу творчості, відкриттів, духовного зростання, самопізнання, самовираження тощо;
- ціннісні якості: доброзичливість, тактовність, щирість, працьовитість, милосердя, толерантність, критичність;

– інтелектуальні якості: далекоглядність (вміння прогнозувати події, вчинки, дії), допитливість, спостережливість, почуття гумору, гнучкість розуму (здатність до прийняття адекватних рішень, залежності від ситуації), варіативність мислення, незалежність і самостійність думки, високий рівень розвитку інтуїції, ерудованість, захопленість змістом діяльності, здатність до аналізу й синтезу, оригінальність, метафоричність мислення, ініціативність;
– вольові якості: цілеспрямованість, наполегливість, сміливість, уміння доводити розпочату справу до кінця, здатність до самоствердження, витримка, мужність і стійкість (здатність переносити життєві поразки та негаразди), неабияка енергійність, впевненість у собі [4, 45–46]. На нашу думку, вищезазначені особистісні якості та особливості, є якостями такої особистості, що повноцінно та всебічно розвивається. Як вважає І. В. Львова, ці якості виявляються на фоні яскравих проявів емоційної сфери людини.

А. В. Брушлинський вважає креативність основною ознакою будь-якого мислення і не виділяє її як особливе психічне утворення. Домінуючу роль у творчому процесі вчений відводить мисленню, що обумовлене предметною діяльністю. На думку автора, будь-яке мислення, завжди є процесом пошуку й відкриття нового, і тому цей процес є творчим і продуктивним. Особливої уваги заслуговує погляди вченого О. О. Попель, який визначає творчий потенціал як системну характеристику особистості, що дає їй можливість приймати рішення та діяти оригінально й нестандартно в різних ситуаціях, творити та знаходити нове. Ця система, вважає науковець, «складається з таких структурних компонентів:

– мотиваційний компонент, який виражає своєрідність інтересів особистості, її орієнтацію на творчу активність; при цьому домінуючу роль відіграє пізнавальна мотивація людини;
– емоційний компонент характеризує емоційний супровід творчості, емоційне налаштування на творчий процес, що висвітлює емоційно-образні характеристики психіки;
– вольовий компонент характеризує здатність особистості до саморегуляції та самоконтролю; якості уваги; самостійність; здатність до вольової напруги; спрямованість індивіда на досягнення кінцевої мети творчої діяльності, вимогливість до результатів власної творчості;
– інтелектуальний компонент виражається в оригінальності, гнучкості, адаптивності, швидкості й оперативності мислення» [9, 34–35].

Слушним, на наш погляд, є твердження Т. М. Третяк, що основними чинниками, які впливають на становлення творчого потенціалу людини, є:

– інформація, обізнаність людини щодо розв’язання актуальної проблеми, своєрідний «будівельний матеріал» для створення задуму розв’язання завдань;

– прийоми, методи, способи, стратегії, необхідні для розв'язання проблеми, так званий «інструмент»;
– мотивація, воля, упевненість людини в собі [13].

Потенціал особистості, за визначенням В. Н. М'ясищева, – це система відносин до самого себе і до зовнішнього світу. Натомість Б. Г. Ананьєв розглядає поняття «потенціал», включаючи в нього розвиток людини як особистості, і як суб'єкта діяльності. Виходячи з цього, потенції охоплюють спеціальні здібності, працездатність, обдарованість. У цьому контексті дослідник Г. В. Суходольский виділяє типи потенціалів за функціями та здібностями; зокрема описує інтелектуальний, характерологічний, особистісний, когнітивний, емоційний, творчий. Цікавими є думки Є. Л. Яковлевої, яка у своїй роботі «Психологія розвитку творчого потенціалу особистості» зазначає, що: «людська індивідуальність – неповторна та унікальна, тому реалізація індивідуальності і є творчим актом (внесенням в світ нового, унікального, того, чого раніше не існувало» [14, 20]. Оскільки творчість, на нашу думку, розглядається як процес виявлення людиною власної індивідуальності, тому характеристики творчості є не стільки предметними, де є наявність продукту – матеріального чи ідеального, як процесуальними.

Таким чином, ми дотримуємось думки вченого В. О. Моляко, результатом досліджень якого стало вироблення власної концепції реалізації творчого потенціалу та формування творчої особистості. За словами дослідника, «творчий потенціал – це саме та система, яка абсолютно, так само як, скажімо, й підсвідомість, прихована від будь-якого зовнішнього спостереження; більше того, сам носій творчого потенціалу іноді мало або й зовсім не знає про свої творчі можливості. Про справжні творчі можливості конкретної людини можна говорити лише на основі здійсненої діяльності, отриманих оригінальних творів. Творчий потенціал стає не уявною, а реальною, прогнозованою цінністю лише тоді, коли реалізовується у винаходах, конструкціях, книгах, картинах, фільмах тощо» [6, 15]. За визначенням В. О. Моляко такі складові, як: інтереси, допитливість, нахили, задатки, швидкість і наполегливість у засвоєнні й обробці нової інформації, працелюбність, цілеспрямованість, потяг до створення чогось нового та незвичайного, здатність до пошуку нестандартних рішень у різних екстремальних ситуацій, якісне та швидке оволодіння новими вміннями тощо, представляють загальну структуру творчого потенціалу [6]. Таким чином, основи творчого потенціалу вчителя української мови і літератури закладаються, формуються й розвиваються у процесі його підготовки та професійної діяльності.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, під *потенціалом* треба розуміти динамічне інтегративне утворення, що визначає «ресурс творчих можливостей людини, здатність конкретної людини до здійснення творчих дій, творчої діяльності в цілому» [6]. Такі властивості, як:

мислення, знання, переконання, пам'ять, воля тощо, на думку багатьох вітчизняних учених, і є основними складовими творчого потенціалу особистості. Таким чином, процес формування особистості відбувається протягом усього життя та проходить через усі вікові періоди. Відтак потенційно творча особистість все життя прагне до розвитку, а потім і до повного розкриття свого творчого потенціалу. *Розвиток творчого потенціалу вчителів української мови і літератури* – це багатогранне явище у професійній діяльності педагогів та повинно бути предметом постійних досліджень сучасної педагогічної науки. Підсумовуючи, зазначимо, що аналіз сутності поняття «творчий потенціал» учителів-філологів як філософської, психологічної, соціальної та педагогічної проблеми засвідчує її багатоаспектність, а тому не обмежується вищерозглянутими питаннями.

Перспективи дослідження полягають у розробленні науково обґрунтованої концепції розвитку творчого потенціалу в учителів української мови та літератури.

ЛІТЕРАТУРА

1. Богоявленская Д. Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества / Д. Б. Богоявленская. − Ростов−на−Дону, 1983. – 173 с.

2. Воронюк І. В. Психологічні особливості реалізації творчого потенціалу молодших школярів : автореф. дис. … канд. псих. наук : спец. 19.00.07 / І. В. Воронюк. − Київ, 2003. – 23 с.

3. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: навчальний посібник / І. М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.

4. Львова И. В. Психологические факторы развития креативности личности : дисс. ... канд. псих. наук : 19.00.01 / И. В. Львова. – Новосибирск, 2005. – 203 с.

5. Мартинюк І. О. Творчий потенціал і самореалізація особистості / І. О. Мартинюк // Психологія і педагогіка життєтворчості. – Київ, 1996. – 792 с.

6. Моляко В. О. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / В. О. Моляко, О. Л. Музика. – Житомир : Рута, 2006. − 320 с.

7. Моляко В. О. Психологічна теорія творчості / В. О. Моляко // Обдарована дитина. – 2004. – № 6. – С. 2–9.

8. Овчинников В. Ф. Научно-технический прогресс и развитие творческого потенциала работника производства / В. Ф. Овчинников. – Л., 1974. – 279 с.

9. Попель А. А. Психологические условия развития социальной креативности студентов в процессе профессиональной подготовки : дисс. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогическая и возрастная психология» / А. А. Попель. – Нижний Новгород, 2005. – 217 с.

10. Сисоєва С. О. Творча педагогічна діяльність вчителя ознаки і методи / С.О.Сисоєва // Обдарована дитина. – 2005. – № 4. – С. 6–14.

11. Сисоєва С. О. Теоретико-методологічне обґрунтування педагогічної творчості / С. О. Сисоєва // Відкритий урок. – 2005. – № 21, 22. – С. 13−19.

12. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : у п'яти томах / В. О. Сухомлинський. – К. : Радянська школа, 1976. – Т.1. – 509 с.

13. Третяк Т. М. Вплив негативних чинників на реалізацію і розвиток творчого потенціалу особистості / Т. М. Третяк // Практична психологія та соціальна робота. – 2005. – № 10. – С. 69–72.

14. Яковлева Е. Л. Психология развития творческого потенциала личности / Е. Л. Яковлева. − М., 1997. – 224 с.

РЕЗЮМЕ

Сиваш С. В. Творческий потенциал учителей украинского языка и литературы: содержание и особенности.

Цель статьи – определить содержание понятия «творческий потенциал» и факторы, влияющие на его развитие. Для достижения цели использованы следующие теоретические методы: анализ и синтез научной и учебно-методической литературы для сравнения, сопоставления различных взглядов на исследуемую проблему; определение и уточнение понятийно-категориального аппарата. В статье осуществлено теоретическое обобщение сущности и содержания творческого потенциала учителей украинского языка и литературы; охарактеризованы факторы влияния на процесс развития творческого потенциала личности; раскрыты структурные компоненты указанного феномена. Перспективы дальнейших исследований заключаются в разработке научно обоснованной концепции развития творческого потенциала у учителей украинского языка и литературы.

***Ключевые слова**: творчество, педагогическое творчество, творческий потенциал, учителя украинского языка и литературы.*

SUMMARY

Sivash S. The creative potential of Ukrainian language and literature teachers: content and peculiarities.

The purpose of article is to determine the concept of «creativity» and the factors influencing its development. To achieve the goal, the following theoretical methods were used: analysis and synthesis of scientific and educational literature for comparing different views on the issues under investigation; definition and refinement of conceptual and categorical apparatus. The article deals with a theoretical generalization of the nature and content of the creative potential of teachers of Ukrainian language and literature; the factors influencing the process of development of creative potential of the person; the structural components of this phenomenon are revealed. Prospects for further research are to develop evidence-based concept of development of creative potential of Ukrainian language and literature teachers.

The basis of education – teacher's educational affairs of the Ukrainian language and literature advocates respect for the child, promoting and enriching his spiritual and creative potential, which consists of natural inclinations and acquired in the process of socialization of knowledge and skills, strong-willed prerequisites for activity. In view of this, the creativity of the individual should be a primary focus in today's socio-cultural conditions of our country.

The purpose of the article is to find out the essence of the concept of «creativity potential» to justify what factors influence the development of creative potential in innovative teaching activities, to reveal the structural components of creativity, as the structural characteristics of the individual.

For teacher creative activity is a vital requirement, it reveals his identity. Creativity is not always detected in time and develops. Even the possession of some knowledge by a person does not guarantee his/her willingness to work. This requires a driving force, which scientists call "creativity potential".

We are close to the idea of the researcher V. O. Molyako, who offered his own concept of forming a creative personality and the realization of his creative potential. The scientist defines creativity as integrative quality of the individual, which characterizes the extent possible to carry out creative work, willingness and ability of self-actualization and self-development. The creative potential is the system that is completely hidden from any external observation. Moreover, the carrier of creativity sometimes does not know about his creativity. The true creativity of the

individual can only speak on the basis of the activities received original works. The creative potential is not imaginary, but real, predictable value only when realized in inventions, designs, books, paintings, films and so on. Scientist presents the general structure of creativity, which is determined by the following components: inclinations, tendencies manifested in the provision of benefits for some reason; interests, their orientation and frequency; curiosity, the desire to create something new; speed in learning new information; manifestations of general intelligence; perseverance, dedication, hard work; relatively fast and high-quality mastering abilities, skills, mastery of certain actions; ability to implement his/her own strategies and tactics of solving different problems, problems of finding a solution to complex non-standard, extreme situations. Thus, the foundations of creativity of Ukrainian language and literature teacher are formed, laid in the process of training and developing his career.

***Key words**: creativity, pedagogical creativity, creativity potential, teacher of Ukrainian language and literature.*

РОЗДІЛ V. ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

УДК 371.134.001.76:51

В. В. Ачкан
Бердянський державний
педагогічний університет

ПЕДАГОГІЧНА ІННОВАТИКА В КОНТЕКСТІ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ

У статті проаналізовано погляди вітчизняних та іноземних науковців на основні поняття педагогічної інноватики, до яких віднесено поняття інновації, інноваційного процесу, інноваційного потенціалу, виділено найсуттєвіші їх характеристики (закономірності перебігу та етапи інноваційних процесів), які необхідно враховувати у процесі підготовки майбутніх учителів математики до інноваційної педагогічної діяльності. Перспектива подальших досліджень полягає в уточненні поняття та компонентів готовності майбутнього вчителя математики до інноваційної педагогічної діяльності та розробці методики такої підготовки.

***Ключові слова**: інновація, інноваційних процес, інноваційних потенціал, учитель математики, закономірності перебігу й етапи інноваційного процесу.*

Постановка проблеми. В умовах європейської інтеграції важливого значення набуває модернізація вищої освіти, її спрямованість на формування особистості, здатної до сприйняття змін упродовж життя, яка може застосовувати набуті знання у практичній діяльності. Життєвий цикл сучасних технологій стає меншим, ніж термін професійної діяльності фахівця. Інтенсивні інноваційні процеси в сучасній освіті породили велику кількість різноманітних і часто розрізнених ініціатив, спрямованих на вдосконалення навчально-виховного процесу. При цьому працівники освіти, впроваджуючи новітні програми, моделі, технології, часто додають їх до вже діючих у школі без належного наукового аналізу, що в багатьох випадках знижує ефективність інновацій. За цих умов домінуючим стає формування здатності вчителя на основі відповідної фундаментальної освіти перебудовувати систему власної педагогічної діяльності з урахуванням соціально значущих цілей і нормативних обмежень, аналізувати, створювати й упроваджувати інновації в педагогічній діяльності.

Математика й математична освіта в сучасних умовах відіграють особливу роль у формуванні компетентної особистості, здатної до самовдосконалення й самоосвіти протягом життя. Формувати таку особистість може лише компетентний учитель математики, націлений на вдосконалення навчального процесу, озброєний знаннями широкого спектру сучасних педагогічних технологій, умінням обирати найбільш ефективні з них, ураховуючи особливості учнів класу та власні можливості, вносити науково обґрунтовані зміни до трансляційної основи технології. З огляду на це важливою проблемою є розробка теоретичних основ створення педагогічних нововведень і підготовки вчителя (зокрема, вчителя

математики) до усвідомленого вибору, апробації, адаптації та впровадження інновацій у навчально-виховний процес школи.

Аналіз актуальних досліджень. В останнє десятиріччя активізувалися дослідження з педагогічної інноватики. Розроблені її теоретичні основи (К. Ангеловські, Х. Барнет, Дж. Бассет, І. М. Дичківська, В. І. Загвязинський, І. П. Підласий, О. Я. Савченко, О. Г. Хомерікі, Н. Р. Юсуфбекова та ін). достатньо розвинута загальна теорія інноваційної діяльності, що визначає її соціальні та філософькі аспекти (Ю. Вооглайд, А. І. Пригожин, А. Райєр, Е. Роджерс та ін.). Останнім часом різні аспекти підготовки до інноваційної діяльності у процесі отримання професійної освіти досліджували М. В. Артюшина, Л. В. Буркова, Ю. О. Будас, Н. В. Василенко, Л. М. Ващенко, І. В. Гавриш, Л. І. Даниленко, Н. І. Клокар, В. М. Олексенко, О. В. Попова, Л. С. Подимова, О. Л. Шапран та ін.

Водночас питання підготовки до інноваційної діяльності майбутніх учителів у переважній більшості досліджень розглядається без урахування їх предметної специфіки. Зокрема, питанню підготовки до інноваційної діяльності вчителів-предметників присвячені дослідження Т. М. Демиденко (учителів трудового навчання), К. В. Завалко (учителів музики), Н. В. Зарічанської (учителів філологічних дисциплін), О. І. Іваницького (учителів фізики). Окремі аспекти формування готовності молодого вчителя фізико-математичних дисциплін до інноваційної педагогічної діяльності розглянуті в роботі І. А. Волощук [3]. Використанню інноваційних технологій у математичній освіті присвячені роботи Л. І. Колесникової, Ю. В. Триуса, Т. О. Фадєевої та ін.

У той же час питання підготовки до інноваційної педагогічної діяльності вчителя математики досліджені недостатньо, зокрема потребує уточнення категоріальний апарат педагогічної інноватики в контексті організації такої підготовки.

Мета статті. Проаналізувати погляди вітчизняних та іноземних науковців на основні поняття педагогічної інноватики, виділити найсуттєвіші їх характеристики, які необхідно враховувати у процесі підготовки майбутніх учителів математики до інноваційної педагогічної діяльності.

Методи дослідження. Системний аналіз, порівняння, узагальнення даних із проблеми дослідження на основі вивчення наукової психолого-педагогічної та методичної літератури.

Виклад основного матеріалу. Динамічний розвиток теоретичних досліджень у царині педагогічної інноватики крім серйозних теоретичних розробок призвів до появи величезною кількістю різних інколи майже протилежних тлумачень ключових понять педагогічної інноватики. Родовим поняттям є поняття інновація (від лат. *innovatio* – відновлення, оновлення).

Аналіз поглядів вітчизняних та іноземних науковців на цей термін дозволив виділити такі його трактування:

- сукупність нових професійних дій педагога, спрямованих на вирішення актуальних проблем виховання й навчання з позицій особистісно-орієнтованої освіти (В. Ф. Паламарчук);
- комплексний процес створення, поширення та використання нового практичного засобу в галузі техніки, технології, педагогіки, наукових досліджень (Л. В. Буркова);
- новизна, що істотно змінює результати освітнього процесу (Л. І. Даниленко, О. А. Бухнієва);
- кінцевий результат інноваційної (або (та) творчої) діяльності; (В. М. Полонський, В. І. Слободчиков);
- реалізоване нововведення (М. В. Артюшина, О. Є. Остапчук).

Вважаємо, що навіть якщо якась зміна не несе абсолютно нової ідеї, але в певний момент і в певній ситуації стимулює розвиток навчально-виховного процесу, то й таку зміну необхідно вважати інновацією.

У науковій літературі є не один десяток тлумачень терміну «інноватика». Зокрема це:

- наука про цілеспрямовані зміни, нововедення (А. А. Радугін);
- наука про керований розвиток (А. І. Пригожин);
- сфера соціальної діяльності, що спрямована на ініціонування та застосування нововведень (А. Л. Маршак);
- сфера науки, яка вивчає процеси розвитку навчальних закладів, що пов’язані зі створенням нової практики освіти (В. І. Уруський);
- вчення про створення, оцінювання, освоєння й використання педагогічних новацій (І. М. Дичківська).

Нам імпонує погляд І. М. Богданової про те, що педагогічна інноватика в широкому розумінні розглядається як новий міждисциплінарний науковий напрям, що вивчає актуально значущі явища й факти у взаємозв’язку з філософськими, психологічними, соціальними, кібернетичними та педагогічними підходами з метою усвідомлення унікальних особливостей освітнього простору та встановлення універсальних законів і закономірностей, у вузькому, – як галузь досліджень спрямованих на освоєння інноваційних процесів у освіті [1].

Одним із ключових понять педагогічної інноватики є поняття інноваційного процесу. Вітчизняні й іноземні науковці тлумачать це поняття як:

- сукупність послідовних, цілеспрямованих дій на її оновлення (І. М. Богданової, І. В. Гавриш);
- підготовку та здійснення інноваційних змін, процес перетворення наукових знань на інновацію (С. Д. Ільєнкова);
- зумовлені суспільною потребою комплексні процеси створення, впровадження, поширення інновацій і зміни освітнього середовища, у якому здійснюється їх життєвий цикл (І. М. Дичківська, О. В. Попова);

- комплексну діяльність щодо створення (розробки), засвоєння, використання й поширення нововведень (В. І. Уруський).

Уважаємо найбільш вдалим у контексті впровадження інновацій у математичній освіті тлумачення запропоноване Г. Т. Мусабековою. Дослідниця розглядає інноваційний процес як сукупність процедур і засобів, за допомогою яких педагогічні інновації засвоюються педагогічним товариством та ефективно використовуються у практиці на науковій основі [6].

Потребує уваги точка зору Л. М. Ващенко, яка вважаючи головною рисою інноваційного процесу завершення інновацій, отримання продукту, придатного до застосування, зазначає, що продуктивність інноваційного процесу залежить від таких факторів:

- утвердження на державному рівні інноваційної політики в освіті;
- інноваційного потенціалу педагогів;
- використання педагогічного експерименту як основної форми продукування нововведень;
- цілеспрямованої організації цього процесу на науково-методичній основі;
- оцінюванні результатів інноваційного пошуку та його поширенні у практиці шкільної освіти [2].

Для ефективного впровадження інноваційних процесів у педагогічну практику необхідно розглянути їх специфічні характеристики, а саме закономірності перебігу та етапи інноваційного процесу.

Щодо законів або закономірностей перебігу інноваційних процесів існують два погляди. Так, О. В. Попова зазначає, що для перебігу інноваційних педагогічних процесів можна встановити лише закономірності, але не закони, як у інших сферах людської життєдіяльності (техніко-технологічний, організаційно-управлінський тощо) [9]. У той же час І. М. Дичківська вважає, що «у теорії педагогічної інноватики функціонують фундаментальні закони, знання яких дає змогу ефективно впроваджувати інновації в системі освіти й керувати ними» [5, 22]. Авторка виділяє такі закони:

– незворотної дестабілізації педагогічного інноваційного середовища. Сутність його полягає в тому, що будь-який інноваційний освітній процес неминуче вносить в усталене соціально-педагогічне середовище незворотні деструктивні зміни;

– фінальної реалізації інноваційного процесу. Пов’язаний із тим, що будь-який життєздатний інноваційний процес в освітній структурі раніше чи пізніше, стихійно або свідомо буде реалізований. Навіть ті інновації, які спочатку видаються безнадійними щодо оволодіння педагогічною спільнотою, а тим більше щодо їх впровадження, певний час проторюють собі дорогу й реалізуються (йдеться про життєздатні нововведення);

– стереотипізації педагогічних інновацій. Полягає в тому, що будь-яка педагогічна інновація має тенденцію перетворюватися з часом на стереотип мислення та практичної дії. У цьому сенсі вона приречена на

рутинізацію, тобто на перехід до педагогічного стереотипу, який суттєво ускладнює реалізацію нових прогресивних інноваційних технологій;

– циклічного повторення, зворотності педагогічних інновацій. Сутність його зводиться до того, що в педагогіці, системі освіти нерідко трапляється повторне відродження нововведення за нових умов. Ідеться про так звані «традиційні інновації» або «ретровведення». Наприклад, до таких ретроновводень у методиці навчання математики можна віднести використання прикладних задач.

У той же час професор В. Ф. Паламарчук [7] виділяє лише перші три із зазначених вище законів.

Розмежовуючи поняття «закономірність» і «закон», науковці (Ю. К. Бабанський, В. С. Пікельна та ін.) зазначають, що на початковій стадії розвитку педагогічної теорії формулюються закономірності, які завдяки подальшому проникненню в сутність педагогічних явищ і процесів можуть набути форми законів [8].

Уважаємо, що в сучасних умовах розвитку педагогічної інноватики доцільніше вести мову не про закони, а саме про закономірності перебігу означених інноваційних процесів.

Ще однією важливою характеристикою інноваційного процесу є етапи його розвитку. Зокрема, О. В. Попова розглядає етапи інноваційного процесу у вигляді ланцюжку: етап зародження нової ідеї або виникнення нової концепції нововведення > етап винаходу (створення) нововведення > етап реалізації > етап розповсюдження (широкого впровадження) > етап насиченості > етап спаду (занепад, фініш, криза) [9].

У вітчизняних та іноземних науково-педагогічних дослідженнях існують й інші погляди на структуру інноваційного циклу. Зокрема, М. Фуллан виділяє три великі фази процесу змін: етап ініціації та мобілізації; етап апробації, реалізації або попереднього використання, тобто перший досвід використання на практиці; етап надання практиці рутинного характеру [11].

Л. І. Даниленко зазначає, що «життєвий цикл» педагогічної інновації такий: народження (генерування) інноваційної освітньої ідеї; розробка інновації; визначення її сутності та структури, змістове наповнення; первинна експертиза інновації, яка є переважно теоретичною; експерименти різного рівня (всеукраїнський, обласний); експертиза результатів експерименту, що відбувається переважно у формі обговорення й наукового аналізу отриманих проміжних результатів; апробація результатів експерименту; експертиза апробованих результатів; освоєння інновації та її впровадження; розповсюдження інновації; збереження інновації та поширення на всю систему освіти чи її складову; перехід інновації у традицію або норму – стандартизація інновації [4].

У цілому погоджуючись з І. М. Дичківською [5] до основних етапів перебігу інноваційних процесів вважаємо за доцільне віднести такі:

- усвідомлення або прогнозування суспільних потреб;
- пошук концептуальних шляхів і засобів вирішення проблеми;
- зародження нової ідеї, виникнення нової концепції нововведення;
- винаходу;
- реалізації інновації;
- розповсюдження інновації (зрілість);
- насичення в конкурентній галузі;
- спаду (криза, фініш);
- іррадіація інновації. Цей етап притаманний не кожній інновації. Йдеться про те, що з рутинізацією інновація не зникає як таке, а модернізується й відтворюється, не рідко значно відчутніше впливаючи на розвиток навчально-виховного закладу. Наприклад, ідеї програмованого навчання в часи широкого розповсюдження ІКТ знайшли своє відображення в низці інноваційних методів і технологій навчання.

Продуктивність інноваційного процесу серед іншого безпосередньо залежить від інноваційного потенціалу педагога, під яким розуміють сукупність соціокультурних і творчих характеристик особистості педагога, що виражає готовність удосконалювати педагогічну діяльність, а також наявність внутрішніх засобів і методів, які забезпечують цю готовність [10].

Важливою складовою поняття «інноваційний потенціал» є категорія «сприйнятливість до нововведень». У зарубіжних дослідженнях термін «сприйнятливість» часто використовується як сприйняття (adaption) новації та трактується як рішення використовувати якусь новацію.

На думку Е. Роджерса [12], процес сприйняття новацій – це багатостадійний мисленневий процес прийняття рішень, який триває від першого ознайомлення людини з нововведенням до його остаточного сприйняття. У ході цього процесу відбувається оцінка значення та наслідків прийнятого рішення. Е. Роджерс виділяє п’ять етапів процесу сприйняття новації: 1) ознайомлення людини з новацією (awereness stage); 2) появи інтересу (interest stage); 3) оцінки (evaluation stage); 4) апробації (trial stage); 5) остаточного сприйняття (adaption stage).

Як наслідок процесу сприйняття можливі чотири варіанти: а) сприйняття й наступне використання новації; б) повна відмова від новації; в) сприйняття з подальшою відмовою від новації; г) відмова від новації з подальшим сприйняттям [13].

Важливим поняттям інноватики, яке безпосередньо впливає на швидкість, якість та успішність впровадження інновацій у математичній освіті є інноваційність, яку деякі автори розглядають як принцип педагогіки. Зокрема, О. А. Дубасенюк тлумачить його як сукупність властивостей особистості, що включає здатність людини працювати в нових умовах, ставити нові, незвичні для неї задачі, використовувати нові способи розв’язання проблем, сприймати новий досвід, розвиватись і вдосконалюватись [10; 26].

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, педагогічна інноватики – одна з провідних галузей педагогіки, спрямована на освоєння інноваційних процесів у освіті. Ключовими поняттями сучасної інноватики є поняття: інновації, інноваційного процесу, інноваційного потенціалу, закономірностей перебігу та етапів інноваційних процесів. Під інноваціями в педагогіці будемо розуміти новий (або удосконалений) педагогічний продукт, що впроваджується в навчально-виховний процес (концепції, теорії, системи, моделі, методики, технології, методи, прийоми тощо) та стимулює його розвиток.

З метою плідного впровадження інновацій у математичну освіту необхідно організовувати цілеспрямовану підготовку майбутніх та діючих учителів математики до інноваційної педагогічної діяльності. При цьому доцільно не лише повідомляти студентів (учителів) під час викладання методичних дисциплін та (або) педагогіки основні поняття педагогічної інноватики, закономірності та етапи перебігу інноваційних процесів, але й формувати в них готовність до свідомого, творчого подолання тих потенційних труднощів, які невід'ємно супроводжують роботу вчителя математики зорієнтованого на продукування, аналіз та впровадження інновацій у повсякденній роботі, сприяти розвитку їх інноваційного потенціалу.

Нагальною та важливою є проблема уточнення поняття та компонентів готовності майбутнього вчителя математики до інноваційної педагогічної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Богданова І. М. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів на основі застосування інноваційних технологій : дис... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Богданова Ірина Михайлівна. – О., 2003. – 440 с.

2. Ващенко Л. М. Система управління інноваційними процесами в загальній середній освіті регіону : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Ващенко Людмила Миколаївна. – К., 2006. – 455 с.

3. Волощук І. А. Формування готовності молодого вчителя фізико-математичних дисциплін до інноваційної діяльності в системі методичної роботи школи : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / І. А. Волощук. – Черкаси, 2010. – 22 с.

4. Даниленко Л. І. Теоретико-методичні засади управління інноваційною діяльністю в загальноосвітніх навчальних закладах : автореф. дис. … д-ра пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л. І. Даниленко. – К., 2005. – 47 с.

5. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: навчальний посібник / І. М. Дичківська. – К., 2004. – 352 с.

6. Мусабекова Г. Т. Формирование готовности будущих учителей к инновационной деятельности в общеобразовательной школе : автореф. дисс. … д-ра пед. наук : 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Г. Т. Мусабекова. – Шымкент, 2010. – 55 с.

7. Паламарчук В. Ф. Першооснови педагогічної інноватики / В. Ф. Паламарчук. – К. : Освіта України, 2005. – 504 с.

8. Пикельная В. С. Теоретические основы управления (школоведческий аспект) / В. С. Пикельная. –М. : Высшая школа, 1990. – 175 с.

9. Попова О. В. Розвиток інноваційних процесів у середніх загальоосвітніх навчально-виховних закладах України в ХХ столітті : автореф. дис. … д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / О. В. Попова. – Х., 2001. – 39 с.

10. Професійна педагогічна освіта: інноваційні технології та методики : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 564 с.

11. Fullan M. Getting Reform Right: What Works and What Doesn't / M. Fullan, M. Miles. – Phi Delta Kappan. June 1992. – P. 745–752.

12. Rogers E. M. Diffusion of innovations / E. M. Rogers. – № 4, Free Press, 1983. – P. 210

РЕЗЮМЕ

Ачкан В. В. Педагогическая инноватика в контексте подготовки учителя математики.

В статье проанализированы взгляды отечественных и зарубежных ученых на основные понятия педагогической инноватики, к которым отнесены понятия инновации, инновационного процесса, инновационного потенциала, выделены наиболее существенные их характеристики (закономерности прохождения и этапы инновационных процессов), которые необходимо учитывать в процессе подготовки будущих учителей математики в инновационной педагогической деятельности. Перспектива дальнейших исследований заключается в уточнении понятия и компонентов готовности будущего учителя математики к инновационной педагогической деятельности и разработке модели такой подготовки.

***Ключевые слова**: инновация, инновационный процесс, инновационных потенциал, учитель математики, закономерности прохождения и этапы инновационного процесса.*

SUMMARY

Achkan V. Educational innovation in the context of the preparation of mathematics teachers.

The article analyzes the views of domestic and foreign scholars on the basic concepts of educational innovation, which include the concept of innovation, innovation process, innovation capabilities. During innovations in pedagogy we mean new (or improved) product pedagogical implemented in the educational process and promotes its development. in the context of innovation in mathematical education innovation process should be considered as a set of procedures and tools that allow pedagogical innovation digested educational company and effectively used in practice on a scientific basis. Innovative capacity is understood as the capacity of the teacher, which is defined as a set of cultural and creative individual teacher characteristics, expressing willingness to improve teaching activities and the availability of internal tools and techniques that provide this alert. To most essential characteristics of innovation processes that must be considered in the preparation of future mathematics teachers for innovative teaching activities include advisable stages (awareness forecasting of social needs, finding ways and means of conceptual solution to the problem, the birth of a new idea, of a new concept of innovation, invention, innovation implementation , spreading innovation saturation in a competitive industry, recession irradiation innovation) and patterns of flow (irreversible destabilization of pedagogical innovation environment; the final of the innovation process; stereotyping pedagogical innovations; loop, repayment of pedagogical innovations).

In order to fruitful innovation in mathematics education should be organized targeted training of future and current teachers of mathematics to innovative educational activities. It should not only inform students (teachers) in teaching methodology courses and (or) the

basic concepts of pedagogy pedagogical innovation, flow patterns and stages of innovation processes, but they form a conscious commitment to creative overcome these potential difficulties inherently accompany the work of teachers of mathematics-oriented production, analysis and innovation in their daily work, to promote their innovative potential. The prospect of future research is to clarify the concept and components of readiness of the future teachers of mathematics to innovative teaching.

***Key words**: innovation, innovation process, innovation potential, math teacher, and regularities of the stages of the innovation process.*

УДК 37.041.011.3-051 : 378.046-021.68 (045)

Т. М. Бабко
КЗ «Запорізький обласний інститут
післядипломної педагогічної освіти» ЗОР

ОСОБЛИВОСТІ АКТИВІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ ВЧИТЕЛЯ В УМОВАХ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

У даній статті розкриваються особливості науково-методичного супроводу процесу професійного саморозвитку вчителів у системі післядипломної педагогічної освіти. Подається досвід роботи Школи педагогічної майстерності вчителів інформатики. Мета створення даного методичного об'єднання полягає у сприянні розвиткові професійної компетентності вчителів, активізації прояву творчого та інтелектуального потенціалу особистості вчителя інформатики. Розкрито особливості організації процесу поетапної активізації професійного саморозвитку вчителя шляхом розробки кожним з них індивідуального освітньо-професійного маршруту та реалізації його в умовах очно-дистанційної роботи.

***Ключові слова**: індивідуальний освітньо-професійний маршрут професійного саморозвитку вчителя, очно-дистанційна школа професійної майстерності вчителів інформатики.*

Постановка проблеми. Одним із провідних напрямів психолого-педагогічних досліджень завжди було й залишається питання професійного саморозвитку особистості. Його актуальність обумовлюється, перш за все, прагненням підвищити ефективність праці людини-професіонала, посилити конструктивний і творчий аспекти впливу професійної діяльності на особистісний розвиток кожного працівника.

Ураховуючи особливості соціально-економічних змін, загострення конкуренції на сучасному ринку праці, нестабільність державної освітньої політики, сучасний педагог повинен розвивати в собі потребу в цілеспрямованому й систематичному самовдосконаленні власної професійної компетентності, здатність до реалізації власного творчого потенціалу й уміння швидкого та гнучкого коригування власної професійної діяльності відповідно до сучасних суспільних вимог і запитів.

Таким чином, активізація професійного саморозвитку та зростання педагогічних кадрів, підвищення їх творчої активності є провідним завданням методичних служб на шкільному та районному /місцевому/ рівнях, а також головною метою закладів післядипломної педагогічної освіти.

Аналіз актуальних досліджень. Проблема саморозвитку особистості стала предметом наукових пошуків багатьох учених. Певні її аспекти відображені ще у працях Сократа, Демокрита, Ж. Ж. Руссо; принципи професійного саморозвитку вчителя досліджували Я. А. Коменський, Й. Г. Песталоцці, К. Д. Ушинський, А. С. Макаренко, В. О. Сухомлинський та ін.

Сучасні науковці досліджують широке коло проблем, пов'язаних із формуванням особистості вчителя, розвитком його педагогічних здібностей і майстерності. Вивченню особливостей створення педагогічних умов для професійного самовизначення вчителя присвячено наукові розвідки А. М. Ахмедової, Є. С. Барбіної, А. М. Бистрюкової, М. А. Костенко, Ю. А. Лобейко та ін. Праці І. Д. Беха, Н. В. Гавриш, О. Б. Даутової, С. Б. Елканова, О. І. Кочетової розкривають значення сформованості професійної свідомості, здатності вчителя до самоосвіти, самовиховання у процесі його професійного саморозвитку. Чимало наукових робіт присвячено дослідженню цього процесу в умовах вузівської професійної підготовки (Н. В. Кічук, Т. Є. Клімова, А. М. Бистрюкова, М. А. Костенко та ін.), однак є значна група вчених, що доводять актуальність цієї проблеми й у системі неперервної освіти (Н. В. Бухлова, І. А. Зязюн, Є. С. Барбіна, О. Я. Савченко, В. Г. Кремінь та ін.) та підкреслюють важливість індивідуалізації професійного саморозвитку вчителя (Л. М. Мітіна, О. М. Пєхота, В. В. Рибалко, Н. І. Раїтіна, Б. Є. Фішман та ін.).

Однак, унаслідок вивчення низки наукових праць можна констатувати, що в сучасній науковій літературі залишається актуальним представлення результатів досліджень, що розкривають особливості активізації процесу професійного саморозвитку педагогів в умовах післядипломної освіти.

Мета статті полягає в розкритті специфіки науково-методичного супроводу процесу професійного саморозвитку вчителів, що здійснюється під керівництвом науково-педагогічних працівників Запорізького інституту післядипломної педагогічної освіти в міжкурсовий період.

Виклад основного матеріалу. Сутність ключового поняття теми нашого дослідження згідно аналізу довідникової та наукової літератури базується на тому, що «саморозвиток – це усвідомлений і керований особистістю процес, у результаті якого відбувається вдосконалення фізичних, розумових і моральних потенцій людини, розгортання її індивідуальності» [3, 8].

Виходячи з теоретичних положень гуманістичної філософії, К. О. Абульханова-Славська розглядає особистісний саморозвиток як вищий рівень саморуху й внутрішній процес самозаміни системи внаслідок дії власних суперечностей. Саме ця самозаміна грає роль головного внутрішнього механізму індивідуально-особистісного розвитку. Однак разом із цим дослідниця наголошує, що «система, яка розвивається має бути відкритою, оскільки внутрішні ресурси не можуть довго забезпечувати себе» [1, 47], підкреслюючи при цьому значення взаємодії педагогів із зовнішнім соціокультурним середовищем.

Отже, саморозвиток педагога – це якісний показник становлення суб'єктності вчителя на всіх етапах його безперервної педагогічної освіти. Це саме підтверджує і Б. Є. Фішман: «Саморозвиток учителя у професійній діяльності є сутнісним соціокультурним проявом процесів самоорганізації особистості, невід'ємною людською цінністю і потребою, спрямованою до ідеалу, і результатом власного свідомого цілепокладання» [5, 13].

Л. М. Мітіна трактує професійний саморозвиток учителя як «зростання, становлення, інтеграцію та реалізацію у педагогічній діяльності професійно значущих особистісних рис і здібностей, професійних знань і вмінь; активне якісне перетворення людиною свого внутрішнього світу [4, 96]. На думку дослідниці, професійний саморозвиток − це динамічний та неперервний процес самопроектування особистості, засобами якого є самовиховання, самоосвіта, самовдосконалення в поєднанні з практичною професійною діяльністю [4, 94].

Після проведення багатоаспектного аналізу участі вчителів інформатики Запорізької області у Всеукраїнському конкурсі «Вчитель року» викладачами кафедри інформатики й інформаційних технологій разом із представниками кафедри менеджменту освіти та психології КЗ «ЗОІППО» ЗОР було прийнято рішення про необхідність спеціально створеного розвиваючого середовища для набуття вчителями досвіду презентації власного педагогічного досвіду задля участі в конкурсах фахової майстерності (зокрема й у Всеукраїнському конкурсі «Вчитель року»), а також створення умов для підвищення творчої активності педагогічних кадрів, особистісного та професійного зростання кожного вчителя, який прагне вдосконалення рівня власної науково-методичної та професійної підготовки.

Для реалізації цього освітнього завдання була сформована група вчителів, які виявили бажання брати участь у Школі педагогічної майстерності вчителя інформатики (далі ШПМВІ). До складу зазначеної групи ввійшло близько 30 вчителів інформатики, серед яких 35 % мають вищу кваліфікаційну категорію, 25 % – категорію «спеціаліст», 20 % − представники I та II кваліфікаційних категорій. Це вчителі з різним педагогічним стажем: 10 % – молоді спеціалісти, 25 % працюють від 4 до 9 років, 40 % мають стаж від 10 до 20 років, а решта 25 % − це педагоги зі стажем роботи понад 20 років.

Зазначимо, що в ШПМВІ беруть участь учителі з різних загальноосвітніх навчальних закладів Запорізької області: 40 % учасників Школи педагогічної майстерності мешкають у сільській місцевості, 45 % − у містах та 15 % − у селищах міського типу.

Мета діяльності ШПМВІ полягає у сприянні розвиткові професійної компетентності вчителів, активізації прояву творчого та інтелектуального потенціалу особистості вчителя інформатики, задоволенні потреби педагогів в безперервній професійній освіті.

Реалізація роботи ШПМВІ здійснюється в очно-дистанційній формі, яка включає очні заняття в межах роботи постійно діючого семінару «Реалізація індивідуального освітньо-професійного маршруту підвищення професійної майстерності вчителя-інформатики», виконання самостійних робіт фахового і методичного характеру та участь в активному дистанційному спілкуванні (он-лайн-консультації, форуми, чати тощо).

Залучення слухачів ШПМВІ до роботи в дистанційному форматі здійснюється за допомогою модульного об'єктно-орієнтованого динамічного навчального середовища Moodle, що дозволяє віддалено проводити різні форми опитування та анкетування, додавати та редагувати набір зв'язаних веб-сторінок (шкільні сайти, авторські блоги), здійснювати цілеспрямовану взаємодію з різними професійно зорієнтованими навчальними ресурсами та активними елементами на інших веб-сайтах, зберігати й систематизувати корисні для професійного розвитку інформаційні ресурси. Саме дистанційна форма дозволяє систематично та своєчасно задавати вчителям фахові завдання підвищеної складності, здійснювати їх перевірку й оцінювання; ознайомлювати учасників ШПМВІ з відгуками на представлені матеріали тощо.

Управління процесом професійного саморозвитку педагога – це цілеспрямована робота, що є наслідком глибокого вивчення й аналізу рівня прояву компетентності педагога, його потреб, мотиваційної сфери, здатності до саморозвитку, факторів, які сприяють і перешкоджають саморозвитку загалом, постійний моніторинг результатів професійної діяльності вчителя.

Процес планування роботи ШПМВІ включає реалізацію наступних, визначених дослідниками [2], етапів науково-методичного супроводу професійного саморозвитку вчителів.

Так, *перший етап* передбачає залучення педагогів до процесів самопізнання, що реалізується шляхом проведення самоспостереження, самодіагностики, самоаналізу власної діяльності. Умовою ефективності процесу самопізнання є наявність сформованості достатнього рівня самосвідомості й адекватної самооцінки результатів власної педагогічної діяльності.

Реалізація цього етапу здійснюється за допомогою проведення різних психолого-педагогічних діагностичних методик. Так, на початку роботи ШПМВІ з учителями було проведено опитування на визначення рівня сформованості в них умінь і навичок до самоосвітньої діяльності. Згідно з отриманими результатами, у слухачів нашої експериментальної групи найслабше розвинута здатність до самоврядування (45 % з можливих 100 %); на достатньому рівні сформовані когнітивні (77 %), гностичні (78 %), організаційні (79 %) та комунікативні (80 %) уміння. За визначенням опитуваних, на найвищому рівні прояву в них сформовані морально-вольові та мотиваційні уміння (по 84 %).

Більш детальний аналіз відповідей слухачів допоміг нам спроектувати диференційовану програму роботи з різними динамічними підгрупами, що виявилися в результаті опитування.

Так, під час вивчення відповідей щодо оцінювання вчителями показників мотиваційного компонента (рис. 1) було з'ясовано, що найслабше в них розвинутий показник «упевненість у своїх силах» (середній бал 7), а найкраще сформованим є «почуття обов'язку та відповідальності» (середній бал 8,2).

Рис. 1. Результати оцінювання вчителями рівня сформованості умінь і навичок до самоосвіти (мотиваційний компонент)

Приємно вражаючим став і той факт, що вчителі вище оцінили в себе наявність показника «усвідомленість особистісної значимості безперервної освіти» (середній бал 7,8) у порівнянні з показником «усвідомленість суспільної значимості безперервної освіти» (середній бал 7,2). Ураховуючи отримані результати, керівниками було прийняте рішення про обов'язковість використання під час очних занять групових інтерактивних вправ та ділових ігор, які дозволяють учителям разом вирішувати запропоновані завдання й, формулюючи спільне рішення, підвищувати власну самовпевненість і самооцінку.

Вивчення результатів оцінювання вчителями показників прояву гностичного компонента обумовило необхідність розробки завдань на усвідомлення учасниками ШПМВІ можливостей використання у власній професійній діяльності інноваційних методів та технологій. Адже на найслабшому рівні розвитку в цій низці є показники «здатність відмовитись від усталених ідей» та «уміння доводити, обґрунтовувати судження» (по 6,7 середніх бали).

Аналіз відповідей учителів щодо самооцінювання показників прояву організаційного компонента продемонстрував, що на середньому рівні сформованими є «уміння планувати час» (6,6 балів) і «уміння планувати свою роботу» (6,7 балів). Це ж підтвердили й результати оцінювання критерію «здатність до самоврядування в педагогічній діяльності» (рис. 2), що свідчать про наявність у педагогів труднощів під час реалізації

самоаналізу власних педагогічних дій, здійснення рефлексивної діяльності. Цей факт обумовив обов'язковість залучення учасників ШПМВІ до тренувальних вправ щодо самоменеджменту.

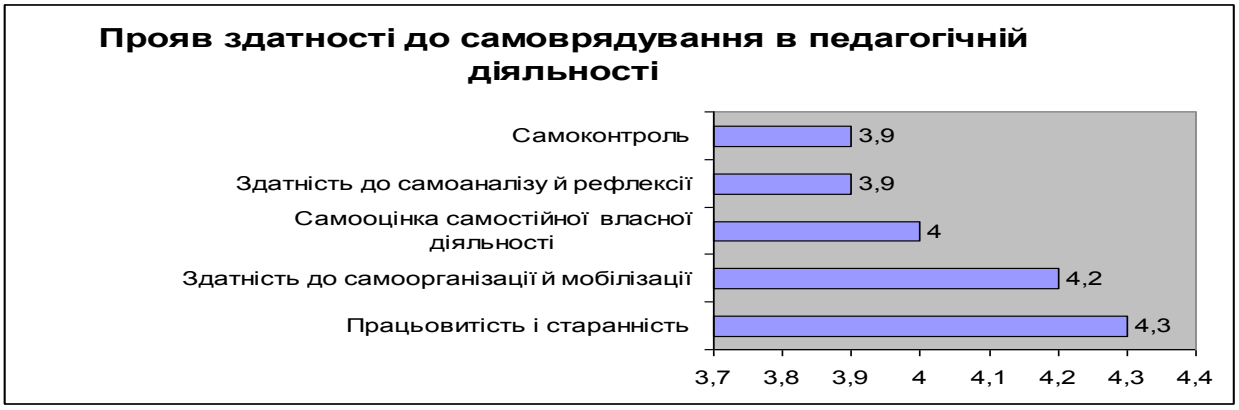


Рис. 2. Результати оцінювання вчителями рівня сформованості вмінь і навичок до самоосвіти (блок «Прояв здатності до самоврядування в педагогічній діяльності»)

Другий етап науково-методичного супроводу професійного саморозвитку вчителя передбачає формування в нього готовності до прийняття рішень про необхідність професійного самовдосконалення.

Реалізація цього етапу з учителями експериментальної групи позначилася на тому, що відбулися певні зміни в кількісному складі. Деякі вчителі припинили заняття, однак близько 60 % учителів продовжили роботу й залучили до роботи інших.

Сутність *третього етапу* науково-методичного супроводу професійного саморозвитку вчителя полягає у створенні умов для постановки вчителем власної (особистісно й професійно важливої) цілі професійного саморозвитку й розробки індивідуального освітньо-професійного маршруту саморозвитку.

З метою реалізації цього етапу викладачами ШПМВІ було проведено цілий ряд методичних заходів:

– по-перше, розкрито теоретичні основи сутності й структури опису перспективного педагогічного досвіду;

– по-друге, за допомогою інтерактивної ділової гри «Інтелектуальний конструктор» здійснено аналіз актуальності, практичної значущості та якості описів педагогічних досвідів переможців конкурсу «Вчитель року-2013» у номінації «Інформатика»;

– по-третє, створено умови для уточнення кожним учасником теми власного педагогічного дослідження;

– по-четверте, за допомогою проведення SWOT-аналізу власних методичних здобутків та труднощів у дослідженні обраної теми, кожним вчителем розроблено програму індивідуального освітньо-професійного маршруту саморозвитку (ІОПМС) на поточний навчальний рік.

ІОМПС в умовах участі вчителя в ШПМВІ розуміється як проектування плану власних дій з постановкою основних професійних завдань, розв'язання яких повинно бути спрямовано на досягнення визначеного й описаного вчителем очікуваного результату; підбір оптимальних методів і засобів реалізації поставлених завдань. ІОМПС відображає професійні потреби вчителя та проектується з урахуванням наявного в нього суб'єктивного досвіду здійснення професійної діяльності у відповідних умовах функціонування навчального закладу.

Специфіка реалізації *четвертого етапу* науково-методичного супроводу професійного самовизначення вчителя полягає у здійсненні підтримки практичної реалізації самовиховання вчителем відповідних рис; здійсненні конструктивного самоаналізу власної професійної діяльності щодо розв'язання поставлених у ІОПМС завдань; володінні вміннями самокорекції й подолання труднощів у професійній діяльності.

З метою продуктивної реалізації цього етапу нами планується робота щодо залучення слухачів ШПМВІ до презентації своїх практичних здобутків у формі проведення майстер-класів, відкритих уроків; створення умов для вдосконалення самоаналізу вчителем своїх виступів, активізації його рефлексивної діяльності тощо.

При цьому найціннішим для процесу професійного саморозвитку вчителів є взаємообмін та взаємозбагачення, який відбувається за рахунок того, що в межах діяльності ШПМВІ створюється специфічне розвиваюче середовище, де вчителі з різних загальноосвітніх закладів Запорізької області можуть знайти однодумців і позитивно налаштованих до них порадників.

Саме за допомогою корекційної діяльності педагог формує стратегію свого подальшого професійного саморозвитку, використовуючи творчий пошук, який дає можливість здійснювати синтез знань через експеримент і дослідження та отримати новий досвід. На цьому етапі вчитель виходить на вищий рівень свого професійного самовдосконалення.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, узагальнюючи все вищесказане ще раз наголосимо, що процес професійного саморозвитку вчителя − це вмотивований творчий процес розкриття і розвитку його реальних можливостей і потенційних здібностей, свідомої самоосвіти та самовиховання. Однак в умовах динамічності й непослідовності соціально-економічних змін реалізація цього процесу потребує систематичного науково-методичного супроводу й підтримки. Використання описаної у статті очно-дистанційної форми роботи з учасниками ШПМВІ, що реалізується в умовах післядипломної освіти, сприяє систематичній активізації процесу індивідуального творчого саморозвитку вчителя і є економічно, психологічно й морально менш витратною.

У таких умовах незмінно зберігається суб'єктність та індивідуалізація освітнього процесу, й разом із тим створюються можливості для плідної співпраці та взаємозбагачення вчителів з різноспрямованими професійними інтересами.

Успішне розв'язання проблеми активізації професійного саморозвитку вчителя в умовах післядипломної освіти є запорукою його безперервного особистісного і професійного самовдосконалення і виступає дієвою допомогою на шляху його професійного зростання.

У подальших наукових дослідженнях плануємо детальніше зупинитись на вивченні особливостей залучення педагогів до рефлексивної діяльності, а також відстеженні впливу науково-методичного супроводу професійного самовизначення вчителя на результативність його професійної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности / Ксения Александровна Абульханова-Славская. – М. : Наука, 1980. – 334 с.

2. Гандабура О. В. Професійний саморозвиток майбутніх учителів початкових класів як педагогічна проблема [Електронний ресурс] / Оксана Вікторівна Гандабура // Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology. – 2014. – II (10), Issue: 20. – P. 58–61. – Режим доступу :

www.seanewdim.com.

3. Некрасова С. М. Готовність педагога до професійного саморозвитку: сутність, структура, проблеми дослідження / Світлана Миколаївна Некрасова // Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія Педагогіка. – 2010. – № 5. – С. 7–13.

4. Митина Л. М. Психология развития конкурентоспособной личности / Лариса Максимовна Митина. – М. : МПСИ ; Воронеж : «МОДЕК», 2002. – 400 с.

5. Фишман Б. Е. Педагогическая поддержка профессионального развития саморазвития педагога / Борис Ентильевич Фишман // Педагогическое образование и наука. – 2006. – № 2. – С. 10–16.

РЕЗЮМЕ

Бабко Т. М. Особенности активизации профессионального саморазвития учителя в условиях последипломного образования.

В данной статье раскрываются особенности научно-методического сопровождения процесса профессионального саморазвития учителей в системе последипломного педагогического образования. Представляется опыт работы Школы педагогического мастерства учителей информатики. Цель данного методического объединения заключается в содействии развитию профессиональной компетентности учителей, активизации проявления творческого и интеллектуального потенциала личности учителя информатики. Раскрыты особенности поэтапной реализации процесса активизации профессионального саморазвития учителей путем разработки каждым из них индивидуального образовательно-профессионального маршрута в условиях очно-дистанционной работы.

***Ключевые слова**: индивидуальный образовательно-профессиональный маршрут профессионального саморазвития учителя, очно-дистанционная школа профессионального мастерства учителей информатики.*

SUMMARY

Babko T. Peculiarities of activation of the teacher's professional self-development in conditions of postgraduate education.

The instability of the national educational policy, increased competition in current labor market shows the relevance of self professional competence of teachers, developing the ability to implement its own creative potential. Activation of professional self-development and growth of the teaching staff, increasing their creative activity is a leading task of teaching services at the school and district / local levels, and the main purpose of graduate teacher education.

In the submitted article the peculiarities of research and methodological support of the process of professional self-development of the teachers in the system of postgraduate education are described. The experience of the School of the pedagogical skills of IT teachers is given. The purpose of this methodological team is to promote professional competence of teachers and to intensify creative and intellectual potential of the individual.

The peculiarities of a phased implementation of the process of self-development of the teachers by means of developing by each of them individual educational and professional route in terms of the full-time and distance work are described.

It also shows the experimental diagnostic survey to identify the level of formation of teachers' skills to self-education. Analysis of the results allowed choosing a more individualized approach to program development work with various dynamic groups.

Methods and forms of work with teachers who contributed to the development of each individual teacher education and professional route of professional self-development are also given in details.

We understand individual teacher education and professional path of professional self-development with participation in the School of the pedagogical skills as a design plan for their own actions with the production and setting professional tasks the solution of which should be directed at achieving the expected result defined and described by the teacher; selection of optimal methods and means of achieving the objectives.

Further research will be directed at the study of the peculiarities of attracting teachers to reflective activity, as well as tracking the impact of scientific and methodological support of professional identity of teachers on the effectiveness of their professional activity.

***Key words**: individual educational and professional route of professional self-development of the teacher, full-time and distance school of the professional skills of IT teachers.*

УДК 378.14

Т. М. Білявська
Миколаївський національний
університет імені В. О. Сухомлинського

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

На сучасному етапі модернізації системи освіти в Україні особливої гостроти й актуальності набувають проблеми професійної компетентності майбутніх учителів початкової школи, які впродовж початкової ланки освіти закладатимуть ключові компетентності учнів. У статті висвітлено питання формування мовної компетентності, яка є важливою складовою в системі професійної підготовки. У публікації досліджено дефініції понять «мовна компетентність», «мовні компетентності», визначено види, зміст та структуру мовної компетентності. Вивчення зазначеного

питання сприятиме формуванню ключових компетентностей майбутніх спеціалістів, їх конкурентоздатності, спроможності увійти у світовий глобальний простір.

***Ключові слова**: професійна освіта, якість освіти, компетентнісний підхід, лінгводидактичний аспект, мовна компетентність, мовна компетенція, майбутній учитель, початкова школа.*

Постановка проблеми. Питання компетентнісно орієнтованої освіти останнім часом знаходиться на стадії активного обговорення серед вітчизняних науковців. Динамічний розвиток науки, культури, суспільних відносин й відповідно зміни в економічному житті – все це зумовлює підвищення вимог не тільки до змісту освіти, а й до її якості. Адже саме забезпечення якості вищої освіти є «сьогодні чи не найважливішим пріоритетом як Болонського процесу, так і світової системи освіти загалом» [5, 11]. У цьому контексті особливої актуальності набуває питання створення такої системи навчання, яка б забезпечила формування конкурентоспроможного фахівця, компетентного вчителя як представника національної еліти суспільства. Відповідно до реалій сьогодення актуальною видається інтеграція до світового освітнього простору. Адже відомо, що «компетентність у навчанні як характеристика результатів навчання широко використовується в освітніх системах європейських країн, США та Канади» [2, 408]. Крім цього, питання компетентнісно орієнтованої освіти розглядають відомі міжнародні організації, як-от: ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ, Рада Європи, Організація європейського співробітництва та розвитку, Міжнародний департамент стандартів [2, 408].

Варто зазначити, що компетентнісний підхід є провідним і у вітчизняній педагогічній науці, зокрема, це віддзеркалено в документах про вищу педагогічну освіту (Закон України «Про освіту», Національна програма «Освіта» («Україна XXI століття»), Державна цільова комплексна програма «Вчитель», Національна доктрина розвитку освіти України в XXI столітті, Закон України «Про вищу освіту»).

Невід'ємною складовою якісної підготовки майбутніх фахівців є мовна освіта, яка посідає одне з визначних місць у системі універсальних та спеціальних компетентностей майбутнього вчителя, але передусім учителя початкової школи. Адже саме від його професійної діяльності залежить формування (на початковому етапі) ключових компетентностей учнів.

Аналіз актуальних досліджень. Питання вивчення теоретико-методологічних засад формування мовної компетентності майбутніх учителів початкової школи в науковій літературі варто розглядати в педагогічному, лінгвістичному та, відповідно, лінгводидактичному аспектах. Так, проблему компетентнісного підходу в освіті досліджували такі вчені, як: (Н. Бібік, Л. Ващенко, І. Єрмаков, О. Локшина, О. Савченко, О. Пометун, Л. Овчарук, Н. Хомський, А. Хуторський та ін.). Лінгвістичну основу аналізованої проблеми закладено у працях вітчизняних мовознавців (К. Городенська, П. Гриценко,

С. Єрмоленко, П. Дудик, М. Кочерган, Л. Мацько, М. Плющ, О. Пономарів, І. Ющук та ін.). У контексті реалізації компетентнісної парадигми сучасної мовної освіти у вищій школі важливе значення мають розвідки відомих українських лінгводидактів (О. Біляєва, М. Пентилюк, К. Климової та ін.). Однак попри те, що все ж існують сучасні дослідження з методики навчання української мови у вищій школі, які висвітлюють різні аспекти мовної підготовки вчителів до професійної діяльності, ґрунтовних цілісних досліджень щодо проблеми формування мовної компетентності майбутніх учителів початкової школи вкрай мало.

Мета статті – дослідити дефініції понять «компетентність», «мовна компетентність», «компетенція», «мовні компетенції» у лексикографічних та лінгводидактичних джерелах; висвітлити основні компоненти формування мовної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

Методи дослідження. Теоретичні: аналіз і синтез літератури з дидактики, лінгводидактики, філософії освіти, загального та українського мовознавства, соціолінгвістики; аналіз державних документів у галузі мовної освіти; аналіз обсягу і змісту підручників і навчальних посібників з української мови для студентів педагогічних спеціальностей вищих навчальних закладів; аналіз усного й писемного мовлення майбутніх учителів початкової школи; аналіз і синтез передового досвіду роботи науковців, викладачів філологічних дисциплін педагогічних факультетів вищих навчальних закладів. Емпіричні: інтерв'ювання та усне опитування студентів, анкетування та тестування, аналіз письмових робіт студентів, метод оцінювання та самооцінювання результатів навчання.

Виклад основного матеріалу. З'ясовано, що термін «компетентність» походить від латинського слова *competens*, що в перекладі означає «належний», «відповідний». Компетентість у навчанні вітчизняні й зарубіжні науковці розглядають як інтегрований результат, який передбачає поряд із накопиченням класично визначених стандартів педагогічної науки (маємо на увазі знання, уміння й навички), формування здатності в майбутніх спеціалістів практично діяти, застосовувати досвід успішної діяльності у відповідній сфері.

Аналіз наукової літератури доводить, що в сучасній педагогічній науці немає єдиної чіткої класифікації щодо компетентностей, якими мають оволодіти майбутні фахівці. Однак, усе ж певні тенденції щодо їхньої ієрархії можна визначити.

1. Загальні (ключові, базові або надпредметні) (у різних наукових джерелах назви не збігаються). Ці компетентності мають універсальний характер, опираються на пізнавальні процеси, не співвідносяться з чіткою предметною галуззю. Студенти набувають їх у процесі виконання певної освітньої програми. Наприклад, це здатність до навчання, володіння іноземними мовами, базовими інформаційними технологіями тощо).

Необхідно зауважити, що складові цього виду компетентностей залежать від пріоритетів суспільства на певному історичному етапі, мети освіти, яка випливає з діючих стандартів. У цьому контексті зміст ключових компетентностей постійно змінюється відповідно до вимог ринку праці.

2. Загальнопредметні (спеціальні або фахові). Вони належать до певної предметної області або освітньої галузі, «відрізняються високим ступенем узагальненості і комплексності» [2, 408].

3. Предметні (часткові) компетентності (набувають упродовж вивчення певних предметів). Варто зазначити, що немає єдиної точки зору щодо визначення цієї групи компетентностей. Так, деякі наукові джерела фіксують цей вид компетентностей окремо [2, 408], інші ж розглядають їх як складові загальнопредметних.

Мовна компетентність відповідно до зазначеної вище ієрархії належить, на нашу думку, до спеціальних (фахових) компетентностей та водночас і до предметних. Загалом аналіз наукових джерел доводить, що думки вчених щодо визначення поняття «мовна компетентність», його змісту та структури не збігаються. Крім цього, у науковому обігу зустрічаємо паралельне вживання термінів «мовна компетентність» та «лінгвістична компетентність». Деякі сучасні вчені (С. Єрмоленко, Л. Мацько) вважають, що ці поняття варто розмежовувати. Так, лінгвістична компетентність передбачає обсяг знань, умінь та навичок у межах лінгвістики як науки. Відповідно цей аспект реалізується в осіб, які спеціально вивчають мовознавство. Тому в контексті питання формування професійної компетентності вчителів початкової школи доречно вживати термін «мовна компетентність». Водночас можемо погодитись із вживанням терміна «лінгвістична компетентність» щодо характеристики майбутнього вчителя початкової школи, якщо розглядати його як здатність майбутніх фахівців виконувати елементарний лінгвістичний аналіз мовних одиниць, явищ відповідно до певних мовних рівнів.

Варто розрізняти також поняття «мовна компетентність» та «мовленнєва компетентність». Обидві компетентності є важливими складовими професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи. Мовна компетентність визначається загальноприйнятими орфоепічними, лексичними, граматичними, стилістичними нормами, а мовленнєва – чотирма видами мовленнєвої діяльності (аудіюванням, говорінням, читанням, письмом).

У наш час спостерігаємо численні дискусії на сторінках наукових видань навколо питання, яке висвітлює зміст мовної компетентності. Вивчення цієї проблеми дозволяє нам дійти висновку, що мовна компетентність (зокрема, й майбутніх учителів початкової школи) – це інтегрований результат, який передбачає: 1) обсяг знань, умінь і навичок, які отримують майбутні спеціалісти в межах вивчення однієї філологічної

дисципліни або групи предметів (для спеціальності «Початкова освіта» такі дисципліни: сучасна українська літературна мова з практикумом, практикум з українського правопису, українська мова (за професійним спрямуванням); 2) формування особистісної складової (здатність успішно діяти, застосовувати набуті знання в педагогічній діяльності).

Питання складових мовної компетентності також знаходиться на стадії активного обговорення в колі сучасних науковців. На нашу думку, воно нерозривно пов'язане з формуванням компетенцій майбутніх спеціалістів. Адже відомо, що результатом набуття компетенцій є компетентність [2, 409]. «Ознакою ж компетенції є її специфічний предметний або загальнопредметний характер, що дає можливість визначити сфери формування (освітні галузі, навчальні предмети тощо)» [2, 409]. У контексті нашого дослідження актуальним видається формування мовних компетенцій у межах певних філологічних дисциплін (зокрема, сучасна українська літературна мова з практикумом, українська мова (за професійним спрямуванням). Зауважимо, що в науковій літературі зустрічаємо паралельне вживання цих термінів, а деколи їх навіть вживають на позначення синонімічних понять. Однак пропонуємо все ж розмежовувати поняття «мовна компетентність» та «мовна компетенція». Так, у процесі підготовки майбутніх учителів початкової школи (у межах філологічних дисциплін) формуємо такі мовні компетенції.

Фонологічна компетенція пов'язана із знанням фонологічної системи української мови, *орфоепічна компетенція* полягає в оволодінні нормами літературної вимови, *акцентологічна компетенція* передбачає правильне наголошення слів. Ці види компетенції забезпечують відбиття звукового образу мови та правильне звукове відтворення мовлення. *Лексична компетенція* полягає в оволодінні лексичними засобами сучасної української літературної мови та, відповідно, вмінні користуватися ними. Крім цього, важливим у цьому контексті є широкий словниковий запас майбутнього вчителя, зокрема володіння термінологією, яка є необхідною умовою успішної професійної діяльності майбутнього вчителя початкової школи. *Фразеологічна компетенція* не менш важлива в початковій школі, ніж вище зазначені види компетенції, адже фразеологізми становлять невід'ємну частину українського фольклору і складають національне багатство мови. Ознайомлення з фразеологічним багатством української мови та вироблення навичок користування цими виражальними засобами має велике значення в роботі майбутнього вчителя. *Граматична компетенція* – знання граматичного матеріалу, вміння користуватися граматичними ресурсами української мови, здатність використовувати це в педагогічній діяльності. *Орфографічна компетенція* – це, передусім, умова грамотного письма. Зміст цієї компетенції передбачає знання принципів сучасної орфографії, системи правил, що визначають правопис слів відповідно до усталених норм. Варто

зазначити, що сьогодні формування орфографічної компетенції є однією із актуальних проблем у вищій школі. Це пов'язано, насамперед, із правописною ситуацією, яка існує сьогодні в країні (маємо чинний правопис (остання редакція якого відбулася в 1994 році) та проект нової редакції «Українського правопису» (В. Німчук), який не є чинним). В умовах правописного плюралізму одним із провідних завдань викладача-філолога є вдосконалення та підвищення рівня орфографічної грамотності сучасних студентів. *Пунктуаційна компетенція* – здатність до логічного членування мовного потоку, знання принципів і правил сучасної української пунктуації, вміння продуктивно використовувати їх та передавати свої теоретичні та практичні надбання учням. Формування цих компетенцій не можливо без *лексикографічної*, що забезпечує знання лексикографічних джерел, які є невід'ємною частиною професійної діяльності вчителя. *Стилістична компетенція* – знання функціональних стилів сучасної української мови, їх мовних особливостей; здатність майбутнього вчителя застосовувати потрібні та нормативні мовні засоби в межах відповідних стилів.

Як бачимо, у комплексі зазначених компетенцій закладено можливість подати освітні результати системно. Це створює передумови для визначення чітких вимірників навчальних досягнень студентів (майбутніх учителів початкової школи) у галузі філологічної освіти. Таким чином, сформовані види мовної компетенції становлять собою інтегральні характеристики якості підготовки студентів до педагогічної діяльності. У результаті успішного оволодіння мовними компетенціями можемо говорити про сформовану мовну компетентність майбутнього вчителя початкової школи.

Висновки. Вивчення й аналіз практичної діяльності майбутніх фахівців дозволяє стверджувати, що рівень сучасної мовної підготовки майбутніх учителів початкової школи є невисоким. Це передусім створює протиріччя між новими вимогами до педагогічної праці і фаховим рівнем випускників вищої педагогічної школи, між потребою вчителів у подальшому професійному розвиткові і можливостями традиційної системи навчання. У цьому контексті важливим є питання реформування сучасної системи освіти, одним із основних напрямів якого є підвищення й удосконалення рівня мовної підготовки майбутнього вчителя початкової школи. У своєму дослідженні ми проаналізували здебільшого лінгвістичний компонент мовної компетентності. Однак сучасна мовна освіта не повинна обмежуватися лише лінгвістичною складовою. Вона має охоплювати широкий спектр етнолінгвістичних, психолінгвістичних, загальнокультурних, мовно-історичних, особистісно-цінних аспектів. У цьому контексті питання мовної освіти вимагає подальшого детального дослідження. Вивчення мовної освіти в різних аспектах сприятиме більш ефективному процесу соціалізації особистості та адаптації її до нових умов.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бондар Л. Термінологічний аналіз понять «компетенція» і «компетентність» у педагогіці: сутність та структура / Л. Бондар // Освіта та управління. – 2007. – Т. 10. – № 2. – С. 93–99.

2. Енциклопедія освіти / Акад. пед. Наук України ; головний ред. В. Г. Кремінь. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

3. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека освітньої політики ; за заг. ред. О. В. Овчарук. – К., 2004.

4. Пометун О. І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті / О. І. Пометун // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. – К. : «К.І.С.», 2004. – С. 66–72.

5. Рашкевич Ю. М. Болонський процес та нова парадигма вищої освіти : монографія / Ю. М. Рашкевич. – Львів : Видавництво Львівської політехніки, 2014. – 168 с.

РЕЗЮМЕ

Белявская Т. Н. Теоретико-методические основы формирования языковой компетентности будущих учителей начальной школы.

На современном этапе модернизации системы образования в Украине наиболее актуальными являются проблемы профессиональной компетентности будущих учителей начальной школы, которые на начальном этапе образования будут закладывать ключевые компетентности учащихся. В статье рассматрены вопросы формирования языковой компетентности, которая является существенной составляющей в системе профессиональной подготовки. В публикации исследованы дефиниции понятий «языковая компетентность», «языковые компетенции», определены их виды, содержание и структура. Изучение данного вопроса будет способствовать формированию ключевых компетентностей будущих специалистов, их конкурентоспособности, предоставит возможности вхождения в мировое глобальное пространство.

***Ключевые слова**: профессиональное образование, качество образования, компетентностный подход, лингводидактический аспект, языковая компетентность, языковые компетенции, будущий учитель, начальная школа.*

SUMMARY

Bilyavska T. Theoretical-methodological bases of formation of the linguistic competence for future teachers of elementary school.

In the conditions of market economy, runaway technological changes, globalization of society the competitiveness of experts is an actual problem of nowadays, particularly in the educational activities. At modern stage of modernization of the educational system in Ukraine questions of the education quality and professional competence of comprehensive schools teachers are very actual. The research of teacher's professional competence is very important in this context, because he/she will lay the key foundations for pupils at the first phase.

In this article there are questions of forming of the linguistic competence of elementary school teachers, which is very important in the system of professional training. In the publication the definitions of the following notions are investigated: «linguistic competence», «linguistic competences»; types, matter and structure of the linguistic competence are defined; theoretical-methodological bases of Ukrainian teaching of future pedagogues are described.

In the research theoretical (analysis and synthesis of the literature, state documentation in the linguistic education field) and empirical (oral test of students, questioning and testing, analysis of the students' written works) methods of the research are used. Learning and analysis of the future teacher's practical activity permit to affirm, that the

modern level of the future teacher's training is low. First of all it creates contradictions between new demands to the pedagogical works and professional level of the higher pedagogical school graduates, between teacher's necessity in the following professional development and possibility of traditional education system. In this context the question of modern educational system reformation is very important.

The increasing and improvement of future teacher's knowledge storage, abilities and experiences in philological disciplines and forming the level of the professional competence is important. The research of stated question helps to form future teacher's competence, which is an integrated result that provides ability to work practical and to use the experiment of successful work in the pedagogical sphere. The new conception of the linguistic education gives a possibility to dispose of contradictions between learning theoretical knowledge and their use in the pedagogical activity.

***Key words**: professional education, quality of education, competent approach, linguo-didactic aspect, linguistic competence, future teacher, elementary school.*

УДК 378.011.3–051:373.3

Т. М. Васютіна, Л. І. Телецька
Національний педагогічний
університет імені М. П. Драгоманова

МОДЕРНІЗАЦІЯ ЗМІСТОВО-ТЕХНОЛОГІЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОЦЕСУ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ЗМІСТУ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ «ПРИРОДОЗНАВСТВО»

У статті здійснюється теоретичне обґрунтування інновацій у підготовці студентів спеціальності «Початкова освіта» до реалізації змісту освітньої галузі «Природознавство» Державного стандарту початкової загальної освіти. Охарактеризовано напрями роботи в модернізації змістово-технологічного забезпечення процесу підготовки майбутніх учителів до даного виду діяльності. Обґрунтовано доцільність приведення у відповідність шкільної програми з природознавства та робочих програм з дисциплін, які забезпечують підготовку майбутніх учителів у даному напрямі професійної діяльності, внесено корективи у форми та методи їх навчання, доведено необхідність розробки нових засобів навчання студентів та контролю їх досягнень.

***Ключові слова**: освітня галузь «Природознавство», змістовий та процесуальний компоненти навчального предмету, змістово-технологічне забезпечення.*

Постановка проблеми. Загальновідомо, що від якості підготовки вчителя початкової школи до професійної діяльності залежить його здатність демонструвати фахову компетентність на високому рівні, що зумовлюватиме ефективність організації навчально-виховного процесу у школі І ступеня. Тому з упровадженням Державного стандарту початкової загальної освіти на часі стала підготовка фахівців із відповідними професійними компетенціями, ключове місце серед яких займає здатність майбутнього вчителя реалізовувати зміст освітніх галузей, у яких розструктуровується даний документ.

Аналіз актуальних досліджень. Сучасні дослідники приділяють значну увагу професійній підготовці майбутніх учителів різних спеціальностей, у тому числі й початкової школи. Так, різним аспектам формування і розвитку

фахових компетенцій майбутніх учителів присвячені праці В. Бондаря, С. Гончаренка, І. Зязюна, В. Кузя, О. Савченко та ін. І. Гаврик, О. Комар, О. Пометун, С. Сисоєва, О. Шапран та ін. у своїх дослідженнях розкривають підготовку педагогічних кадрів до впровадження нововведень та формування готовності до майбутньої інноваційної діяльності. Особливості професійної підготовки вчителя початкової школи висвітлені в дослідженнях А. Алексюка, Н. Бібік, В. Бондаря, Л. Коваль, С. Мартиненко, О. Савченко, Г. Тарасенко, І. Шапошнікової. У контексті нашого дослідження фундаментальне значення з педагогіки та методики викладання природознавства в початковій та основній школі мають роботи таких учених: Т. Байбари, Н. Бібік, О. Біди, Т. Гільберг, О. Гончара, І. Грущинської, В. Ільченко, Н. Коваль, І. Мороза, Л. Нарочної, В. Пакулової, А. Степанюк, О. Ярошенко та ін.

Незважаючи на значну кількість наукових праць, які висвітлюють проблеми професійної підготовки фахівців, питання модернізації професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до реалізації змісту освітніх галузей Державного стандарту початкової загальної освіти та відповідних їм програм залишається малодослідженим [6].

Вивчення шкільної практики показує, що чимало вчителів початкових класів відчувають труднощі при реалізації змісту освітніх галузей, зокрема «Природознавства». До них можна віднести: організацію проектно-дослідної діяльності школярів, краєзнавчої роботи та екскурсій (яка не була передбачена у програмі попередніх років); оптимальне поєднання різних форм діяльності учнів (індивідуальної, фронтальної, колективної (парної та групової)); ширше використання можливостей ТЗН та сучасних інформаційних ресурсів; використання загальнонавчальних і локальних технологій для реалізації змісту предмету тощо. Звідси виходить, що знання, раніше здобуті вчителями у вищих навчальних закладах, виявляються недостатніми для реалізації змісту сучасних навчальних програм з предметів.

З огляду на це, **метою статті** є теоретичне обґрунтування інновацій у змістово-технологічному забезпеченні процесу підготовки студентів спеціальності «Початкова освіта» до реалізації змісту освітньої галузі «Природознавство».

Методами дослідження в нашому науковому пошуку стали: аналіз архівних матеріалів та фахової літератури, робочих програм з дисциплін для встановлення їх відповідності програмам початкової школи; інтерв'ювання вчителів та студентів, спостереження за їх роботою в ході педпрактики з метою діагностики стану проблеми у практиці роботи ВНЗ та ЗНЗ.

Виклад основного матеріалу. З метою здійснення поетапної модернізації підготовки майбутніх учителів початкової школи до реалізації змісту освітніх галузей загалом та галузі «Природознавство» зокрема, наша науково-методична та навчально-організаційна робота здійснюється в таких напрямах: детальний порівняльний аналіз змісту програми з

природознавства різних років та виявлення закономірностей її структурування; встановлення відповідності між змістом освітньої галузі «Природознавство» та дисциплінами, які забезпечують підготовку студентів до її реалізації, аналіз їх робочих програм; оновлення змістово-технологічного забезпечення відповідних дисциплін; аналіз труднощів, що виникають у студентів у ході перебігу педагогічної практики на різних курсах і внесення відповідних коректив у зміст практичної підготовки майбутніх фахівців з природознавства; максимальне наближення мети і завдань польової практики до вимог, що висуваються до студентів спеціальності «Початкова освіта», з урахуванням можливостей столиці та скороченням навантаження на її проведення.

У ході роботи з архівними документами (починаючи з 1917 року) та сучасними інформаційними ресурсами було встановлено, що предмет вивчення природознавства – природа – виступає як цілісний системний об'єкт, який визначає добір змісту, його розподіл і способи організації навчання. Відповідно до цього, власне *предметний зміст* сучасної програми став максимально інтегрованим і, опираючись на досвід попередніх років, створив потужну пропедевтичну базу для біології та екології, географії, фізики, астрономії, хімії. Окрім того, предмет «Природознавство» відрізняється від інших навчальних предметів способами засвоєння знань, практичними завданнями та їхнім застосуванням у процесі навчання, що й зумовлює відповідну підготовку майбутніх учителів початкових класів.

Аналізуючи дидактичні можливості змісту сучасного курсу «Природознавство» у формуванні в учнів ключових і предметних компетентностей та плануванні й організації відповідної підготовки студентів до цієї діяльності, було встановлено, що в ході вивчення предмету школярі оволодівають такими блоками компетенцій: різними рівнями *знань* про навколишній світ, способи пізнавальної і практичної діяльності, людину, природу, суспільство; *способами* навчальної діяльності (уміння і навички); *досвідом* творчої діяльності; *цінностями*. Тому, підготовка майбутніх учителів повинна бути зорієнтована на формування в них здатності забезпечити оволодіння учнями цими компетенціями [4–7].

З огляду на це, структура предмету (за О. Бідою) передбачає змістовий та процесуальний компоненти. Зокрема, *змістовий* компонент предмету підпорядкований формуванню природознавчої компетентності учнів шляхом: засвоєння системи інтегрованих знань про природу й людину; опанування способів навчально–пізнавальної і природознавчої діяльності; розвитку ціннісних орієнтацій у ставленні до природи. *Процесуальний* компонент предмету пов'язаний з особливостями вивчення програмного матеріалу, а саме, з методикою його викладання.

Встановлюючи відповідність між змістом освітньої галузі «Природознавство» та дисциплінами, які забезпечують підготовку

студентів до її реалізації, нами схарактеризовано сутність та стан підготовки студентів спеціальності «Початкова освіта» до даного виду діяльності у практиці роботи нашого ВНЗ. Слід зазначити, що підготовка майбутніх учителів ОКР «Бакалавр» та «Спеціаліст» до реалізації *змістового компоненту* предмету відбувається в ході вивчення «Основ природознавства» та проходження польової практики. Здатність до реалізації процесуального компоненту предмету формується в них під час опрацювання «Дидактики», «Теорії та методики виховної роботи», «Методики навчання природознавству», «Технологій вивчення галузі «Природознавство»» та проходженні навчально-виробничих практик з 3 по 5-й курс. Часткову підготовку студентів до формування в учнів таких блоків ключових компетенцій, як *досвід* творчої діяльності та *цінності* в межах природознавства здійснюють дисципліни «Етика» та «Естетика» [4, 5].

Для ефективного формування відповідних професійних компетенцій існує відповідний змістово-технологічний супровід, який передбачає поєднання змістового забезпечення, відповідних прийомів і методів, форм і засобів навчання з урахуванням специфіки спеціальності [4, 5]. У нашому випадку, *зміст* фахових компетенцій студентів ОКР «Бакалавр» втілюється у програмах різних дисциплін, у межах яких воно формується і наповнюється новими елементами з 1 по 4 курс. З метою ефективного формування у студентів вказаних компетенцій було повністю оновлено зміст «Основ природознавства» (нежива і жива природа) та приведено його відповідно до змісту чинної програми з природознавства початкової школи. Так, у 1 семестрі ключовими для аудиторних занять стали такі теми «Земля як планета», «Материки і океани Землі», «Наша Батьківщина – Україна», «Шкільне краєзнавство». При вивченні живої природи у 2 семестрі зроблено акценти на таких темах: «Вивчення особливостей рослинних і тваринних клітин та тканин», «Будова і значення вегетативних та генеративних органів», «Різноманітність рослин і тварин», «Комахи», «Риби», «Птахи», «Звірі». «Екологія. Червона книга України».

У ході польової практики з «Основ природознавства» посилено формування у студентів навичок, які є основою для організації проектної роботи учнів з предмету, екскурсій, збору та післяекурсійної обробки матеріалів, виконання практичних завдань з об’єктами живої та неживої природи. З цієї метою доцільним є використання можливостей столиці і розширення бази практики за рахунок гідрометеорологічної станції «Київ», Національного ботанічного саду імені М. Гришка, Національного ботанічного саду імені М. Фоміна, Національного науково-природничого музею Національної академії наук України, планетарію, музею води.

Для забезпечення формування у студентів здатності реалізовувати процесуальний компонент предмету та, опираючись на результати педпрактики студентів, у методиці навчання природознавству оновлені всі

теми та включено нові: «Організація проектної діяльності учнів з природознавства», «Контроль і оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи на уроках природознавства».

Вагомим, на наш погляд, у підготовці студентів до реалізації змістового та процесуального компонентів предмету, є ідея залучення студентів до проектної діяльності за тематикою навчальних проектів, передбачених програмою з природознавства початкової школи. Так, приступаючи до вивчення «Основ природознавства», студенти виконують декілька проектів індивідуально, об'єднуючись у групи або пари. Згодом, після одержання відповідних знань з «Методики навчання природознавству», вони повертаються до своїх проектів і доопрацьовують їх вже з методичної точки зору. Результатом такої роботи є електронна добірка проектів, фрагменти з яких можуть використовуватися студентами як наочні посібники на уроках природознавства під час педагогічної практики на різних курсах.

Щодо *форм організації* навчально-виховної діяльності, то серед традиційних (лекційних, практичних, семінарських та лабораторних занять) у нашому навчальному закладі практикуються різні види педагогічної практики. На формування досліджуваних нами компетенцій «працюють» практика «Шкільний день» (1–2 курс), навчально-виробнича (3–5 курси) педагогічні практики.

Чільне місце під час формування фахових компетенцій займають *засоби* навчання. Так, з 2014/15 н.р. уперше введено в роботу практикуми з «Основ природознавства» (у 2 частинах) [2]; створено навчальний посібник «Основи природознавства: землезнавство», який за своїм змістом та структурою є коротким курсом лекцій з предмету [3].

Зміст практичної підготовки з «Методики навчання природознавства» втілено в робочому зошиті на друкованій основі, який з 2015 року видається для ОКР «Бакалавр» для 2 і 4 років навчання [1]. Як показує практика, таке розгалуження дозволяє максимально економити аудиторний час для використання різних методів та форм навчання, що, у свою чергу, сприяє більш ефективному засвоєнню знань студентами, формуванню в них відповідних умінь і навичок та забезпечує досягнення запланованих навчально-виховних результатів.

Студенти ОКР «Спеціаліст» завершують фахову підготовку вивченням технологій викладання освітніх галузей Державного стандарту початкової загальної освіти. Так, у межах змістово-технологічного забезпечення процесу формування в майбутніх учителів відповідних компетенцій у курсі «Технології вивчення освітньої галузі «Природознавство» суттєва увага надається *змісту* даної дисципліни. Зокрема, особливостям вивчення курсу «Природознавство» за системою розвивального навчання; реалізації предмету «Навколишній світ» за технологіями Вальдорфської школи та «Ростка»; науково-педагогічному проекту «Інтелект України»; лікувально-педагогічному проекту «Піс-

незнайко» тощо. Також здійснюється детальний аналіз технологій диференційованого навчання, ігрових навчальних технологій, технологій організації самостійної навчальної діяльності учнів тощо та методики їх упровадження в контексті реалізації змісту освітньої галузі «Природознавство».

Завершальним елементом технологічного забезпечення процесу формування відповідних фахових компетенцій є розроблення *засобів моніторингу* їх складових. У зв'язку з цим, здійснено повне оновлення пакетів для модульного та підсумкового контролів навчальних досягнень студентів з відповідних дисциплін.

Висновки. Таким чином, висвітлені аспекти підготовки студентів спеціальності «Початкова освіта» до реалізації змісту освітньої галузі «Природознавство» не охоплюють усіх аспектів проблеми. Перспективним в удосконаленні роботи в даному напрямі вважаємо розробку спецкурсу «Основи проектно-дослідної роботи учнів початкової школи», створення більш детальних методичних рекомендацій з організації і проведення польової та педагогічної практик.

ЛІТЕРАТУРА

1. Васютіна Т. М. Зошит з методики навчання природознавству у початковій школі : навч. пос. для студ-в спец-ті «Поч. освіта» ОКР «Бакалавр» (4 роки навч.) ; (2 роки навч.) / Т. М. Васютіна, Л. І. Телецька / за ред. Т. М. Васютіної. – Івано-Франківськ : Наір, 2015. – 114 с.

2. Васютіна Т. М. Практикум з основ природознавства : у 2-х частинах. / Т. М. Васютіна, Л. І. Телецька / за ред. Т. М. Васютіної. – Івано-Франківськ : Наір, 2014. – 27 с.

3. Васютіна Т. М. Основи природознавства: землезнавство : навчально-методичний посібник для студентів спеціальності «Початкова освіта» / Упорядники : Т. М. Васютіна, Г. П. Сав'юк, М. І. Сав'юк. – 2-е вид. перероб. і допов. – Івано-Франківськ : Наір, 2014. – 132 с.

4. Галузевий стандарт вищої освіти. Освітньо-кваліфікаційна характеристика бакалавра за спеціальністю 6.010100 «Початкове навчання» / За заг. ред. акад. АПН України В.І.Бондаря. – К., 2006. – 57 с.

5. Галузевий стандарт вищої освіти. Освітньо-професійна програма підготовки бакалавра за спеціальністю 6.010100 «Початкове навчання» / За заг. ред. акад. АПН України В.І.Бондаря. – К., 2006. – 140 с.

6. Державний стандарт початкової загальної освіти. Освітня галузь «Природознавство» // Поч.шк. – 2011. – № 7. – С. 4–5, 14–15.

7. Навчальні програми для загальноосвітніх навч. закл. із навчанням українською мовою. 1-4 класи. – К. : Видавничий дім «Освіта», 2012. – 392 с.

РЕЗЮМЕ

Васютина Т. Н., Телецкая Л. И. Модернизация содержательно-технологического обеспечения процесса подготовки будущих учителей начальной школы к реализации содержания образовательной области «Естествознание».

В статье осуществляется теоретическое обоснование инноваций в подготовке студентов специальности «Начальное образование» к реализации содержания образовательной области «Естествознание» Государственного стандарта начального общего образования. Охарактеризованы направления работы в модернизации содержательно-технологического обеспечения процесса подготовки

будущих учителей к данному виду деятельности. Обоснована целесообразность приведения в соответствие школьной программы по естествознанию и рабочих программ по дисциплинам, которые обеспечивают подготовку будущих учителей в данном направлении профессиональной деятельности, внесения корректив в формы и методы их обучения, доказана необходимость разработки новых средств обучения студентов и средств контроля их достижений.

***Ключевые слова**: образовательная область «Естествознание», содержательный и процессуальный компоненты учебного предмета, содержательно-технологическое обеспечение.*

SUMMARY

Vasyutina T., Teletska L. Modernization of content and technology of providing process of training of primary school teachers to implement the content of the educational branch «Natural Science».

This article embodies the theoretical foundation of innovation in the process of preparing students majoring «Primary education» to implement the content of the educational branch «Natural Science» of the State standard of primary education.

There was made the analysis of the content of teaching capabilities of modern course «Natural Science» in shaping students' key competencies and subject. It was established that the structure of the learning object provides informative and procedural components. In particular, the informative component is subordinate to the formation of natural science competencies of students by: learning systems of integrated knowledge of nature and man, based on environmental knowledge; mastery of teaching and learning methods and natural science activities; development of value orientations in relation to nature. Procedural component of the object is connected with peculiarities of studing the program material, that is, the method of teaching.

The preparation of future teachers to implement the informative component of the subject occurs through the learning of «Fundamentals of Natural Science» and passing a field practice. The ability to implement the procedural component of the subject they formed while studying «Didactics», «Theory and methods of educational work», «Methods of Teaching Natural Science», «Technology of Studing Natural Science», «Ethics», «Aesthetics», passing the training and production practices from the 3rd to the 5th year and writing theses on relevant topics.

In order to improve students' readiness to study the activity is appropriate to make changes to the content and technological support for this process. In particular, the content of professional disciplines «Fundamentals of Natural Science» and «Methods of Teaching Natural Science» should be brought into line with the program on science elementary school; enhance the practical training of students through workshops and pedagogical practice; introduce new learning tools (workshops and workbooks) and control student's achievement.

Perspective way of improving the work in this direction is the development of a special course "Fundamentals of design and research works of pupils of primary school", creating more detailed methodological recommendations on the organization and conduct of field and classroom practices.

***Key words**: educational branch «Natural Science», informative and procedural components of the academic subject, content and technological support.*

УДК 373.2.091

Л. В. Гаращенко
Київський університет
імені Бориса Грінченка

МЕТОД ПРОЕКТІВ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ У МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

У статті досліджено потенціал методу проектів як засобу формування професійних компетентностей у майбутніх вихователів. Для досягнення поставленої мети було використано такі методи: аналіз, узагальнення, систематизація наукових даних. У результаті дослідження було доведено, що використання навчального проекту уможливлює підвищення якості професійної підготовки фахівця, здатного розв'язувати нестандартні професійні завдання. Результати дослідження можуть бути затребуваними під час розроблення професійно орієнтованих програм підготовки фахівців дошкільної освіти. Автором статті зазначено, що подальші наукові розвідки необхідно спрямувати на розроблення навчальних проектів на різних освітньо-кваліфікаційних рівнях підготовки фахівців.

Ключові слова: *метод проектів, активність, розвиток, самостійна пошукова діяльність, фізкультурно-оздоровча робота.*

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку вищої педагогічної освіти в Україні актуалізується проблема вдосконалення підходів до професійної підготовки фахівців дошкільної освіти, зокрема в галузі фізичного виховання та оздоровлення дітей дошкільного віку. Це продиктовано тим, що модернізація освіти виходить на новий рівень реформ, мета яких – підвищення якості освіти. Відмітною ознакою нинішньої освітньої політики України є її гуманістична, особистісно й соціально орієнтована та розвивальна спрямованість.

Теоретично значимими для постановки проблеми нашого дослідження є умовиводи О. Богініч, на переконання якої впровадження оздоровчої парадигми в систему освіти як вагомого компонента філософської гуманістичної освіти передбачає інтеграцію знань, інтелектуальне усвідомлення, ціннісне ставлення педагогів дошкільних навчальних закладів до проблеми формування здоров'я вихованців та їх готовність до практичної реалізації цієї парадигми у власній професійній діяльності [2]. На основі осмислення напрацювань дослідниці ми переконані, що саме такий підхід створює можливості для формування професійних компетентностей у зазначеній галузі та культури здоров'я майбутніх фахівців.

Аналіз актуальних досліджень. Реалії модернізації вищої освіти свідчать, що навчальна діяльність сучасних студентів визначається їх пошуковою, дослідницькою, пізнавальною і творчою активністю. За таких умов основним завданням фахової підготовки стає формування у студентів здатності до постійного професійного саморозвитку й удосконалення в умовах інноваційного навчання. Підготовка майбутніх педагогів ґрунтується на принципах мобільності, гнучкості, інтеграції, конкуренто-

спроможності та відповідає вимогам, що закладаються у структуру професійної діяльності нормативними документами.

Різним аспектам проблеми вдосконалення змісту підготовки фахівців дошкільної освіти присвячені дослідження вітчизняних науковців Т. Андрущенко, Л. Артемової, Г. Бєлєнької, О. Богініч, А. Богуш, З. Борисової, Е. Вільчковського, Н. Гавриш, Н. Голоти, Н. Денисенко, І. Дичківської, Н. Левінець, Л. Козак, К. Крутій, Н. Луцан, І. Луценко, М. Машовець, Г. Сухорукової, Т. Степанової, Т. Поніманської, І. Улюкаєвої та ін. Аналіз результатів наукових пошуків засвідчує, що автори наголошують на базуванні фахової підготовки на основних дидактичних засадах організації навчального процесу, а також актуалізації власної активності студентів у здобутті знань, умінь і навичок [4]. Зокрема, це стосується дослідження потенціалу методу проектів як засобу формування професійної компетентності майбутніх вихователів у сфері фізкультурно-оздоровчої діяльності, що й визначило **мету** цієї статті, для досягнення якої слід розв'язати такі завдання:

1. Обгрунтувати необхідність оптимізації фахової підготовки студентів у галузі фізичного виховання та оздоровлення дітей дошкільного віку.

2. Розглянути практичні аспекти застосування методу проектів у процесі формування професійних компетентностей майбутніх вихователів у сфері фізкультурно-оздоровчої діяльності.

Методи дослідження: аналіз, узагальнення, систематизація наукових даних з метою визначення засобів теоретичного та практичного розв'язання проблеми дослідження.

Виклад основного матеріалу. Зазначимо, що наша позиція співзвучна з позицією О. Богініч, на переконання якої концептуальні основи професійної підготовки майбутніх вихователів до фізкультурно-оздоровчої діяльності базуються на сучасних провідних концепціях підготовки фахівців, засадничими ідеями яких є: утвердження ідеї поваги до особистості, співпраці на партнерських засадах з метою створення передумов для актуалізації потенціалу кожного індивіда (Ш. Амонашвілі, І. Бех, В. Бондар, О. Кононко, В. Петровський, М. Романенко, І. Якиманська та ін.); започаткування теоретико-методологічних основ особистісно та практично зорієнтованої підготовки майбутніх педагогів (І. Бех, В. Бондар, О. Падалка та ін.); зміщення центру проблем фахової підготовки з формування знань, умінь і навичок на цілісний розвиток особистості; ідея зорієнтованості професійного навчання майбутнього педагога на його особистісний розвиток (Ю. Бабанський, В. Бондар, В. Загвязінський, І. Зязюн та ін.); забезпечення прогресивних зрушень у сучасній системі фахової підготовки на основі формування особистості творчої та самодостатньої, готової до вирішення нетипових і неординарних завдань (В. Бондар, І. Зязюн, Н. Ничкало, С. Сисоєва, Д. Чернілевський та ін.) [1; 4; 5; 7].

Для реалізації розв'язання мети цього дослідження важливо визначитися, у чому полягає особливість підготовки фахівця під час вивчення навчальної дисципліни «Теорія й методика фізичного виховання дітей дошкільного віку». Програма курсу орієнтує студентів на вивчення сучасних досягнень науки і практики дошкільної освіти, формування самостійності мислення та творчого підходу до педагогічної діяльності, здатності використовувати знання, уміння та практичний досвід для успішної професійної діяльності у сфері фізичного виховання й оздоровлення дітей. Виходячи з попереднього твердження, ми можемо стверджувати, що важливим завданням професійної підготовки студентів є набуття ними у процесі навчання практичного досвіду, що базується на комплексних знаннях і вміннях, сприяє виявленню творчого, інноваційного потенціалу особистості майбутнього фахівця.

Викладання курсу «Теорія і методика фізичного виховання дітей дошкільного віку» для бакалаврів дошкільного фаху спрямоване на забезпечення професійної компетентності у формуванні здоров'я дітей та переосмислення пріоритетності здоров'язбережувальної діяльності. Важливою умовою підвищення ефективності процесу фахової підготовки майбутніх вихователів є використання активних методів навчання. Досліджуючи практичні аспекти застосування потенціалу активних методів навчання як засобу формування професійної компетентності в майбутніх вихователів, розглянемо значущість і специфіку одного з професійно спрямованих методів – методу проектів.

Значимим для нас є висновок Є. Полат, яка наголошує, що сутність методу проектів полягає у способі досягнення дидактичної мети через детальне розроблення проблеми (технологію), що повинно завершитися реальним, практичним результатом, відповідним чином оформленим. Грунтуючись на твердженнях дослідниці, можна відзначити, що для досягнення такого результату необхідно навчити студентів самостійно мислити, знаходити й вирішувати проблеми, використовуючи знання з різних галузей, інтегрувати знання й уміння, виробити вміння прогнозувати результати й можливі наслідки різних варіантів розв'язання, уміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки [7].

Ураховуючи вищесказане, нами активно використовувався метод проектів з метою ефективної реалізації завдань професійно-практичної підготовки студентів у процесі вивчення курсу «Теорія і методика фізичного виховання дітей дошкільного віку». Зважаючи на той факт, що підготовка студентів до фізкультурно-оздоровчої роботи з дітьми має свою специфіку, слід відзначити, що застосування методу проектів створює умови для формування у студентів активності та самостійності у здобутті життєвого і професійного досвіду, розвитку творчих здібностей, усвідомлення та світоглядного переосмислення пріоритетності фізкультурно-оздоровчої

роботи, необхідності формування в дітей здоров'язбережувальної поведінки та відповідальності за життя і здоров'я вихованців.

Студенти самостійно обирали тему навчального проекту, запропонованого викладачем: «Нестандартне фізкультурне обладнання для профілактики плоскостопості та порушень постави у дітей дошкільного віку», «Формування спритності (швидкості) засобом рухливої гри», «Діагностика стану здоровя і рівня рухового розвитку дітей у дошкільному навчальному закладі», «Сучасні технології проведення фізкультхвилинок», «Інформаційна підтримка спільної фізкультурно-оздоровчої діяльності дітей, педагогів і батьків (ігрові і комп'ютерні технології)», «Заняття з розвитку рухів з дітьми раннього віку», «Ігрові вправи та рухливі ігри у системі фізичного виховання дітей раннього віку», «Дихальна гімнастика у формуванні фізичного і психічного здоров'я дітей», «Фітболгімнастика як засіб профілактики порушень постави і стопи», «Використання нестандартного фізкультурного обладання для профілактики порушень постави і стопи», «Навчання дітей старшого дошкільного віку ігор змагального характеру та естафет», «Педагогічна оцінка в процесі виконання фізичних вправ», «Особливості використання здоров'язбережувальних технологій у фізкультурно-оздоровчій роботі», «Виховання самостійності в процесі занять фізичними вправами», «Формування навичок з ходьби (основних рухів) у дітей дошкільного віку», «Використання елементів психогімнастики під час фізкультурно-оздоровчих заходів», «Вплив правил на встановлення взаємовідносин між дітьми старшого дошкільного віку в рухливих іграх», «Активний і пасивний руховий режим ДНЗ», «Оптимізація проведення ранкової гімнастики», «Пальчикова гімнастика у системі фізичного виховання та оздоровлення дітей дошкільного віку», «День здоров'я як умова успішної співпраці із сім'ями вихованців», «Фізкультурне свято як засіб підвищення інтересу у дітей, педагогів і батьків до фізичної культури» тощо.

Виконувався кожен проект відповідно до розробленої структури, що включала такі елементи:

1. Обгрунтування актуальності проекту.

2. Формулювання завдань проекту.

3. Визначення шляхів розв'язання завдань для досягнення якісного результату: а) створення системи роботи з дітьми дошкільного віку відповідно до поставлених завдань; б) оптимальний добір методів виховного впливу та ефективних засобів впливу на фізичний розвиток дитини; в) створення методичних розробок різних форм роботи з фізичного виховання та оздоровлення дітей на основі диференційованого підходу, врахування стану здоров'я, рівня фізичного розвитку та рухової підготовленості, інтересів та уподобань дітей; г) добір освітніх технологій оздоровчо-профілактичного спрямування; фізичних вправ, рухливих ігор; д) розроблення й виготовлення дидактичного матеріалу та наочних посібників.

4. Самостійна робота студентів над проектом.

5. Узагальнення та оформлення результатів. Висновки.

6. Визначення способів презентації результатів роботи над теоретичною та практичною частинами проекту (фільм, фото, презентації, моделі, схеми, таблиці, діаграми, педагогічні ситуації, тренінги, дискусії тощо).

На наше переконання, безпосередню роботу над проектом слід починати під час проходження студентами педагогічної практики на базі дошкільного навчального закладу, оскільки отриманий досвід та особистісний доробок виконавців проекту тоді набувають особистісного змісту. Наголошуємо, що під час виконання проекту студентам слід звертати увагу на створення можливостей для дитини бути активним суб'єктом діяльності, вибору нею самоцінних видів діяльності, а не просто планувати роботу щодо реалізації вимог програми та організації діяльності дітей за заздалегідь визначеним планом.

Пропонуємо вашій увазі проект «Формування у дітей старшого дошкільного віку ціннісного ставлення до здоров'я у процесі фізичного виховання», який має такі структурні елементи:

1. Мета – формування навичок оздоровчої поведінки у процесі фізичного виховання дітей старшого дошкільного віку.

2. Обгрунтування актуальності теми проекту: необхідно переконливо довести, що: вивчення теми відповідає нагальним потребам практики; отримані результати дозволять підвищити ефективність фізкультурно-оздоровчої роботи з дітьми старшого дошкільного віку (представити результати у словесній формі з використанням презентації, у вигляді полеміки тощо).

3. Завдання проекту: здійснити аналіз літературних джерел із проблеми; проаналізувати ступінь дослідженості проблеми; зробити аналіз ключових понять; підібрати методики діагностики; підготувати методичну розробку плану-конспекту Дня здоров'я для дітей старшої групи.

4. Робота над теоретичною частиною проекту: а) ознайомитися з позиціями сучасних науковців щодо визначення терміна «здоров'я» та його видів (результати представити в таблиці: прізвище науковця та який аспект проблеми досліджено; навести тлумачення терміна здоров'я, обгрунтованого різними авторами (у таблиці); визначити, яке тлумачення поняття здоров'я дітей дошкільного віку буде використовуватися у проекті; б) обгрунтувати фізичне здоров'я дітей дошкільного віку як базисної, системоутворюючої основи у структурі здоров'я, від якого залежить життєдіяльність і життєздатність кожної особистості (результати представити у вигляді презентації схеми видів здоров'я); в) на основі результатів аналізу наукових праць різних авторів визначити складники процесу формування системи цінностей у дітей (презентація схеми).

5. Робота над практичною частиною проекту: 1) розробити анкети для вихователів, батьків і дітей з метою визначення рівня сформованості

світоглядно-оздоровчої поведінки; підготувати добірку запитань до дітей для визначення мотивів активізації рухової діяльності; записати інтерв'ю з дітьми старшої групи щодо виявлення рівня володіння оздоровчо-поведінковими навичками (результати діагностики представити у вигляді таблиці та гістограми); 2) зробити аналіз змісту Дня здоров'я шляхом перевірки документації вихователів старшої групи; 3) підготувати методичну розробку плану-конспекту Дня здоров'я для дітей старшої групи; 4) зробити добірку дитячих малюнків з теми «Намалюй фізкультурне заняття» для оформлення виставки; добірку літературних творів на фізкультурно-оздоровчу тематику для використання під час проведення Дня здоров'я (фізкультурних розваг, свят); добірку запитань на спортивну тематику для проведення вікторини під час Дня здоров'я; добірку фізичних вправ, рухливих ігор, проблемних ситуацій для дітей; добірку освітніх технологій оздоровчо-профілактичного спрямування; розробити й виготовити нестандартне фізкультурне обладнання та інвентар для ефективного проведення Дня здоров'я.

6. Формулювання висновків, визначення нових завдань для нового проекту (наступного етапу).

Ураховуючи вищевикладене, варто відзначити, що застосування методу проектів передбачає зміну позицій викладача та студентів, при цьому викладач виконує організаційну функцію, спрямовану на розвиток самостійної пошукової і творчої діяльності студентів. У студентів під час самостійної діяльності пошукового і дослідницького характеру формуються вміння аналізувати літературні джерела, збирати твердження, виділяти засадничі ідеї та головні думки, робити узагальнення, обгрунтовувати власні переконання; здійснювати аналіз роботи вихователів шляхом вивчення документації та відвідування різних форм роботи з фізичного виховання; визначати й письмово фіксувати показники рівня сформованості рухових умінь і навичок у дітей, навичок здоров'язбережувальної поведінки, виявлення потенційних можливостей у руховій діяльності; планувати різні форми роботи з фізичного виховання та оздоровлення дітей. Цінність проекту полягає в тому, що студенти вчаться обґрунтовувати власну думку й обстоювати власну позицію, гнучко реагувати на масив інформації, а також адекватно оцінювати оптимальні умови для здійснення фізкультурно-оздоровчої діяльності в умовах дошкільного навчального закладу.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Ураховуючи нові вимоги до підвищення якості підготовки фахівців дошкільної освіти, що полягають в інтеграції і мобільності цієї підготовки, особистісному базису майбутнього педагога (позитивна мотивація професійної діяльності, прийняття особистості дитини, рефлексія, творче ставлення до життя), а також творчому розв'язанню практичних проблем, вважаємо, що використання активних методів навчання стане запорукою ефективної

здоров'язбережувальної діяльності. Робота студентів над розробленням проекту певним чином відображає сучасні тенденції технологізації професійної підготовки. Усвідомлення студентами необхідності підвищення якості фахової підготовки до інноваційної діяльності у сфері формування здоров'я дітей зумовлює набуття професійних компетентностей. Дуже важливо, щоб студенти зрозуміли, що сутність переходу до інноваційної освіти полягає не в пошуку абсолютно нових педагогічних технологій, а значною мірою у вивченні особливостей і способів ефективного використання традиційних засобів і методів фізичного виховання, що мають науково-методичне обґрунтування. Використання навчального проекту, що базується на самостійній пошуковій діяльності, уможливлює підвищення якості професійної підготовки фахівця, здатного розв'язувати нестандартні професійні завдання і творчо ставитися до життя.

Розглянута проблема потребує подальшого дослідження, що буде спрямовано на розроблення навчальних проектів на різних освітньо-кваліфікаційних рівнях підготовки фахівців.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бех І. Курс на діяльнісно-компетентнісний підхід / І. Бех, Л. Зайцева // Дошкіл. виховання. – 2013. – № 1. – С. 2–5.

2. Богініч О. Пріоритети у сфері фізичного розвитку дитини дошкільного віку / Ольга Богініч // Оптимізація фізичного розвитку дитини у вітчизняній системі освіти : монографія / Е. Вільчковський, Н. Денисенко, А. Цьось та ін. – Запоріжжя : ЗОІППО, 2010. – С. 124–148.

3. Богініч О. Історичний досвід Фребелівського Педагогічного інституту як витоки професійно-практичного спрямування фахової підготовки майбутнього вихователя ДНЗ / Ольга Богініч // Теорія і практика дошкільної освіти в Україні : монографія / З. Борисова, Г. Бєлєнька, О. Богініч, Н. Голота та ін. – К. : Київськ. ун-т ім. Бориса Грінченка, 2011. – 232 с.

4. Богініч О. Концептуальні основи професійної підготовки майбутніх вихователів до фізкультурно-оздоровчої діяльності / Ольга Богініч // Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Вип. 5. Серія: Психолого-педагогічні науки: науковий журнал. – Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2006. – С. 106–112.

5. Бондар В. Дидактика: ефективні технології навчання студентів / В. Бондар. – К., 1996. – 129 с.

6. Вільчковський Е. Насамперед – фізичний гарт / Е. Вільчковський, Н. Денисенко // Дошкіл. виховання. – 1996. – № 5. – С. 10–11.

7. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособ. для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, А. В. Моисеев, А. Е. Петров ; под ред. Е. С. Полат. – М. : Академия, 2000. – 272 с.

РЕЗЮМЕ

Гаращенко Л. В. Метод проектов как способ формирования профессиональных компетентностей у будущих специалистов дошкольного образования.

В статье исследован потенциал метода проектов как средства формирования профессиональных компетентностей будущих воспитателей. Для достижения поставленной цели были использованы следующие методы: анализ,

обобщение, систематизация научных данных. В результате исследования было доказано, что использование метода проектов способствует повышению качества профессиональной подготовки специалиста. Результаты исследования могут быть востребованы при разработке профессионально ориентированных программ подготовки специалистов дошкольного образования. Автором статьи отмечено, что дальнейшие научные поиски направим на разработку учебных проектов на разных образовательно-квалификационных уровнях подготовки специалистов.

Ключевые слова: *метод проектов, активность, развитие, самостоятельная исследовательская деятельность, физкультурно-оздоровительная работа.*

SUMMARY

Harashchenko L. Project method as the way of future preschool teachers' professional competences formation.

The aim of the research issue is to study the potential of project method as the means of future preschool specialists' professional competences. Objectives of the study are as follows: to prove the necessity of students professional training in physical education optimization and improving of preschool children health and welfare; to consider the practical aspects of the method as a system component projects of various technologies in the process of future preschool teachers' professional competence formation in sports and improving health activities. Object of study: preschool teachers' professional competences formation process.

The subject of the study is the usage of the project method for future preschool teachers' professional competence formation. Methods: analysis, synthesis, systematization of research data for determining the theoretical and practical solution to the problem of the study. Results: the investigation makes it possible to make such theoretical generalization: students' work on the project developing reflects current trends of training technologizing; students' awareness of the necessity of improving the quality of students' professional preparation to innovative activity in children's health forming makes the getting of professional competence; educational project's usage that is based on independent research activity enables improving the quality of specialist's training, who can solve non-standard professional tasks and form creative attitude to life. It is found out that application of the project method requires a change in the positions of the teacher and students, beause the teacher performs organizational function, which is aimed at developing independent research and creative activity of students.

Practical significance of this study can be claimed in the development of professional training programs focused at preschool education. Conclusions and recommendations: the educational process of higher education institution must take into account the technology of professional training aimed at acquiring and getting the experience and ability to carry out professional activities in terms of updating its objectives, content and technology. Further research will be directed at the educational projects' developing at different educational levels of training.

Key words*: project method, activity, development, independent research activity, sports and health improving activities.*

УДК 378.141.134:372

О. О. Гиря
Сумський обласний інститут
післядипломної педагогічної освіти

КОМПЕТЕНТНІСНА СКЛАДОВА У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні необхідності використання компетентнісно орієнтованої моделі у процесі підготовки фахівців дошкільної освіти. Запропонована модель побудована на основі теоретичного аналізу наукових праць із проблем дошкільної освіти з використанням методів педагогічного проектування та моделювання. Вона враховує специфіку професійної діяльності педагога ДНЗ і має практичне спрямування. Значення дослідження полягає в тому, що запропонована модель може бути використана у практиці підготовки фахівців дошкільної освіти. Перспективними вважаємо подальші дослідження щодо підготовки керівника дошкільного навчального закладу на основі компетентнісного походу.

***Ключові слова**: компетентність, організаційно-управлінська компетентність, освітня компетентність, науково-дослідна компетентність, компетентнісний підхід, компетентнісна модель фахівця дошкільного профілю, компетентнісна професійна підготовка, професійна спрямованість освіти.*

Постановка проблеми. Сучасні соціально-економічні умови ставлять перед системою професійної освіти завдання підготовки компетентного, конкурентоспроможного фахівця для роботи в динамічно мінливих умовах, здатного самостійно і творчо вирішувати професійні завдання, готового до подальшої самоосвіти і саморозвитку. Розв'язання цієї проблеми зосереджено в побудові нового освітнього простору та реалізації положень Болонської декларації. В умовах інноваційних перетворень освітньої сфери змінюється стратегія підготовки фахівців, у тому числі й майбутніх педагогів дошкільної освіти [1]. Особлива увага сучасних дослідників зосереджена на підготовці фахівців, здатних творчо реалізовувати власні педагогічні вміння в нових умовах життя, у ситуаціях швидких змін. У зв'язку з цим у сучасній вітчизняній педагогіці відбуваються суперечливі процеси, пов'язані зі зміною її змістових характеристик. Одна з відмінних особливостей цих процесів полягає в тому, що здійснюється перегляд і переосмислення змісту професійної готовності випускників педагогічного вищого навчального закладу в цілому і педагога дошкільної освіти зокрема.

Особливо актуальною стає проблема забезпечення дошкільних освітніх установ професійно компетентними педагогічними кадрами, здатними до ефективного управління освітнім процесом і сприяння успішній соціалізації дітей дошкільного віку. Тому перед професійною освітою стоїть важливе завдання –сформувати в майбутніх педагогів дошкільної освіти особистісно та професійно значущі компетентності, що визначають їх професійну готовність до роботи з дітьми дошкільного віку.

Аналіз актуальних досліджень. Аналізу стратегічних напрямів реформування системи освіти присвячено фундаментальні дослідження вітчизняних і зарубіжних науковців В. П. Андрущенка, Г. О. Атанова, В. І. Бондаря, І. А. Зязюна, Н. Г. Ничкало, О. Г. Мороза, С. О. Сисоєвої, Д. В. Чернілевського та ін. Вони вважають пріоритетним завданням вищої освіти підготовку компетентнісних фахівців нового рівня якості, які б відповідали сучасним вимогам суспільства, були спроможними легко адаптуватися до швидкоплинних змін у професійній діяльності, володіючи вміннями впродовж усього життя самостійно поповнювати професійні знання та збагачувати власний професійний досвід [2]. Однозначним є те, що підготовка педагогічних кадрів, у тому числі й педагога дошкільного фаху, насамперед, має відповідати вимогам сучасності, адже це перша освітня ланка, від якої залежить рівень освіченості й вихованості майбутнього покоління. Розглядаючи проблеми вдосконалення змісту підготовки фахівців дошкільної освіти з позицій компетентнісного підходу, на цьому акцентують увагу Л. В. Артемова, Г. В. Бєлєнька, А. М. Богуш, З. Н. Борисова, Н. В. Гавриш, Н. М. Голота, Л. П. Завгородня, Н. Ф. Денисенко, Є. Є. Карпова, О. Г. Кучерявий, І. О. Луценко, Н. В. Лисенко, М. А. Машовець, Т. І. Пониманська, Г. В. Сухорукова та ін.

Мета статті – теоретично обґрунтувати необхідність використання у процесі підготовки фахівців дошкільної освіти компетентнісно орієнтованої моделі.

Методи дослідження: аналіз наукових джерел і періодичних видань, педагогічне проектування та моделювання, бесіди зі студентами й фахівцями дошкільної освіти.

Виклад основного матеріалу. Сучасний етап розвитку системи вищої освіти в Україні характеризується інноваційним пошуком найвагоміших важелів впливу на покращення якості фахової підготовки. Ми переконані, що підготовка вихователя дітей дошкільного віку до професійної діяльності, маючи свою специфіку, повинна ґрунтуватися на основі компетентнісного підходу. Специфіка професійно-педагогічної діяльності педагога дошкільної освіти полягає в тому, що інваріантні вимоги й характеристики збагачуються специфічними особливостями професійної діяльності: вікові особливості дітей дошкільного віку, особливості організації діяльності, особливості взаємодії між дітьми і співробітниками ДНЗ. Структура діяльності педагога дошкільного профілю визначається його місією, пов’язаною із забезпеченням організаційно-управлінських умов для успішної освіти та соціалізації дитини в ДНЗ.

Оскільки освітній процес перебуває в полі зору професійної діяльності вихователя дошкільного навчального закладу, визначимо основні сфери, на які спрямована його діяльність (рис. 1).

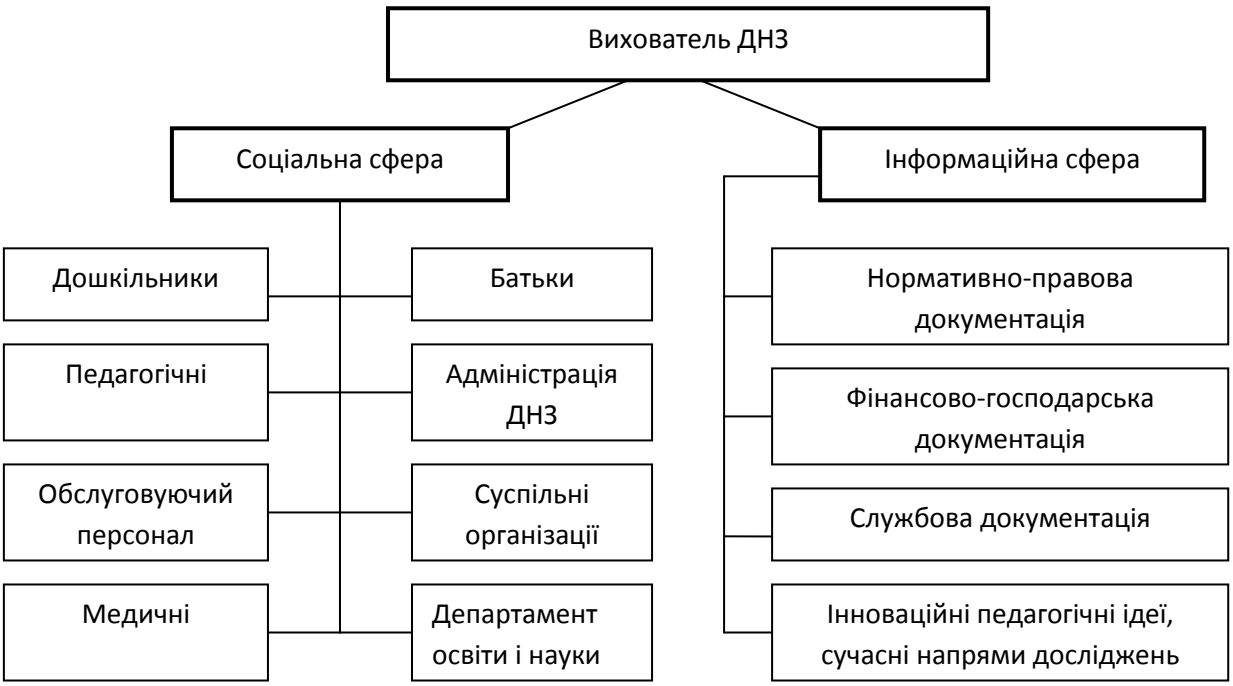


Рис. 1. Спрямування професійної діяльності вихователя ДНЗ

Досить важливим для реалізації компетентнісного підходу є визначення структури діяльності майбутнього фахівця дошкільного виховання (рис. 2).

Рис. 2. Структура педагога дошкільної освіти

Наведена структура діяльності педагога дошкільної освіти включає в себе: перелік сфер та об'єктів професійної діяльності, розкриття основних її видів, і є основою для кваліфікаційних характеристик майбутнього педагога. Отже, структура діяльності проектується на процес професійної підготовки майбутнього фахівця, стає зразком і аналогом його діяльності, а також пропонує зміст і форми відповідної навчальної діяльності студентів.

Таким чином, цілісне уявлення про структуру педагогічної діяльності фахівця дошкільного профілю дозволило сформувати компетентнісну модель майбутнього педагога дошкільної освіти, яка розглядається як сума складових компетентності, що формуються у процесі освітньої діяльності та являє собою узагальнений опис того, чого повинна досягти особистість у процесі освітньої діяльності для успішного функціонування в системі суспільних відносин у ролі компетентного фахівця.

Модель фахівця визначає необхідні якості, властивості, знання, уміння, особливості особистості, необхідні для успішного оволодіння певним видом діяльності. Вона включає в себе характеристики професійної діяльності та професійні завдання, а також є нормативом запланованих професійних якостей випускника.

Основою для створення компетентнісної моделі майбутнього педагога виступили показники життєвих компетенцій дитини, визначені Базовим компонентом дошкільної освіти України, а також дослідження рівня готовності випускників ВНЗ до подальшої професійної діяльності.

Таким чином, керуючись вимогами Державного освітнього стандарту вищої професійної освіти за спеціальністю 7.01010101 «Дошкільна освіта» та науково-методичними розробками моделей компетентностей інших спеціальностей, нами здійснена спроба створити компетентнісну модель педагога дошкільної освіти як структуру, що складається з трьох груп компетентностей (рис. 3), виявити типологію універсальних і предметних компетенцій майбутнього педагога, а також наповнити їх змістово.

Універсальні компетентності є основою для професійного становлення фахівця в певній галузі діяльності в умовах сучасної ринкової економіки, вони забезпечують нормальну життєдіяльність людини в соціумі. У характеристиці універсальних компетентностей важливим є врахування основних потенціалів, якими повинна володіти особистість: пізнавальний, морально-етичний, творчий, комунікативний, що визначають спрямованість на самовизначення в системі суспільних відносин. Звідси випливає, що універсальні компетентності являють собою систему знань, умінь, якостей особистості, які сприяють успіху його професійної діяльності.

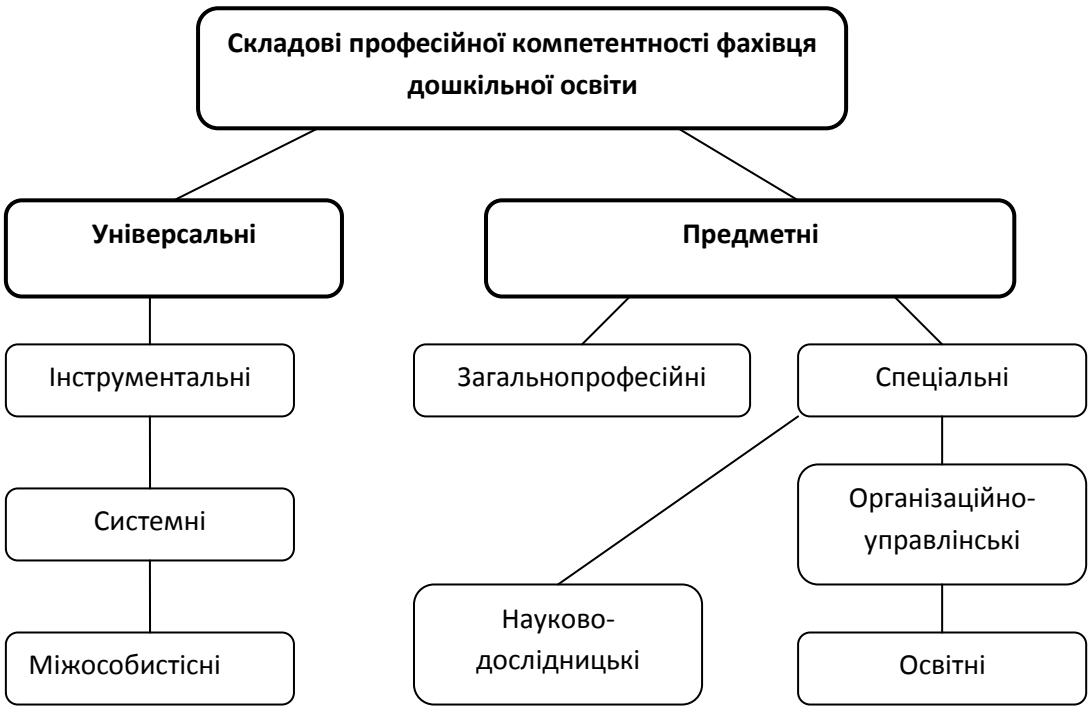


Рис. 3. Складові професійної компетентності фахівця дошкільної освіти

Значна частина складових універсальної компетентності набувається педагогами поза освітньою діяльністю. Однак слід зазначити, що деякі соціально значущі якості особистості не є постійними категоріями. Зі зміною соціально-економічного устрою суспільства змінюються й уявлення про оцінку особистісних якостей. Це означає, що окремі соціально значущі якості особистості рухливі в часі й напрями їх трансформування диктуються об'єктивними соціально-економічними умовами. І це, у свою чергу, означає, що сучасний компетентний педагог зобов'язаний відстежувати ці процеси й бути готовим адекватно об'єктивним умовам реагувати на інновації, що виникають, грамотно використовувати їх як в особистісному розвиткові, так і у вирішенні педагогічних проблем. Отже, професійна компетентність є підсумком тієї внутрішньої роботи особистості педагога, у процесі якої зовнішнє, пройшовши через суб'єктивність особистості, переробляється та освоюється нею, породжуючи часом чітко не усвідомлене вміння в конкретній педагогічній ситуації вирішити конкретну педагогічну проблему.

Наступною складовою компетентнісної моделі майбутнього педагога дошкільного профілю є предметні компетентності, якими має володіти фахівець педагогічного профілю. Саме вони визначають його успіх у педагогічній діяльності. Сформованість цих компетентностей сприяє самореалізації та конкурентоспроможності педагога на ринку праці, робить процес професійного становлення особистості цілісним і системним. Ураховуючи той факт, що фахівець повинен володіти як загальними, так і конкретними компетентностями у межах професійної діяльності, модель майбутнього педагога має містити й загальнопрофесійні

та спеціальні компетентності. Тому, спираючись на кваліфікаційну характеристику фахівця дошкільної освіти, визначену державним освітнім стандартом, ми вважали за необхідне виділити спеціальні компетентності, що характеризують готовність фахівця у вузькій галузі професійної діяльності, тобто у сфері дошкільної освіти.

Усі структурні компоненти професійної компетентності спрямовані на практичну діяльність педагога дошкільної освіти, зокрема, формування в нього вміння вирішувати конкретні педагогічні ситуації. Професійна готовність педагога, тобто його загальна здатність мобілізувати наявні знання, досвід, особистісні та соціальні якості й цінності, які надбані у процесі освітньої діяльності та складають професійну компетентність майбутнього педагога.

Таким чином, запропонована модель демонструє специфіку діяльності фахівця дошкільної освіти, обумовлює створення сприятливих умов для безпечної і творчої праці співробітників ДНЗ з метою зміцнення здоров'я дітей, їх освіти та розвитку відповідно до вимог сучасного суспільства. Тому ми спробували максимально можливо врахувати специфіку його професійної діяльності і сформулювати перелік спеціальних педагогічних компетентностей, необхідних для успішного здійснення професійної діяльності в умовах дошкільної освіти

І. Організаційно-управлінські:

– встановлює професійний і особистісний контакт з дошкільниками;

– сприяє створенню сприятливого середовища для розвитку й освіти дитини дошкільного віку;

– встановлює гуманні відносини між учасниками педагогічного процесу, засновані на діалогічній взаємодії та емоційному контакті з дошкільниками;

– координує взаємодію між співробітниками ДНЗ;

– встановлює зв'язки з громадськістю;

– мотивує батьків на взаємодію з педагогами ДНЗ, аргументовано і доступно розкриває специфіку розвитку та навчання дошкільника;

– бере активну участь у плануванні діяльності ДНЗ;

– систематично підвищує власну професійну кваліфікацію;

– забезпечує охорону життя і здоров'я дітей та працівників ДНЗ;

– володіє здатністю до педагогічного аналізу;

– використовує експертні методи для оцінки різних програм освітнього закладу;

– аналізує розвивальне середовище та соціально-технічні умови ДНЗ;

– моделює освітні та педагогічні ситуації в ДНЗ.

– ураховує вимоги до оснащення та обладнання приміщень ДНЗ;

– використовує санітарні правила й норми, правила техніки безпеки та протипожежного захисту;

– здійснює аналітичну та рекламну діяльність (проводить анкетування, тестування, з'ясування потреб дитини й суспільства; організовує науково-методичні виставки, ярмарки, займається створенням сайту та ін.).

II. Освітні:

– розуміє значущість дитини в системі суспільних відносин;

– здійснює освітній процес, спрямований на розвиток та навчання дитини у період дошкільного дитинства;

– володіє варіативним арсеналом виховних підходів, методик та технологій;

– реалізовує особистісно-орієнтований підхід у роботі з дошкільнятами, застосовує діагностичні методики, спрямовані на вивчення особистості дошкільника;

– проектує напрями розвитку особистості дошкільника відповідно до його вікових та індивідуальних особливостей;

– відбирає зміст освіти, тобто спирається у відборі змісту на нормативні документи в галузі освіти (Базовий компонент дошкільної освіти України, програми тощо);

– використовує сучасні освітні технології;

– визначає критерії ефективності в застосуванні освітніх і виховних технологій;

– сприяє соціалізації дітей;

– сприяє формуванню загальної культури дітей;

– конструює різні форми психолого-педагогічної діяльності;

– має здібності до рефлексії та саморефлексії діяльності.

III. Науково-дослідні:

– будує програму власного професійного самовдосконалення в галузі діяльності відповідно до інноваційних напрямів дослідження проблеми розвитку дітей дошкільного віку;

– бере участь і організовує діяльність методичних об'єднань та інші види методичної роботи.

Висновки. Здійснено спробу змоделювати образ сучасного педагога дошкільної освіти на основі компетентнісного підходу, визначити його професійну компетентність як рівень знань і професіоналізму, що дозволяють приймати правильні рішення в конкретній педагогічній ситуації з метою сприяння благополучному розвиткові дитини в умовах дошкільного навчального закладу. Наведені у статті компетентності визначають професійну спрямованість педагога дошкільного профілю, на основі якої він реалізує власні педагогічні функції і розв'язує поставлені перед ним професійні завдання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрущенко В. П. Основні тенденції розвитку вищої освіти України на рубежі століть (Спроба прогностичного аналізу) / В. П. Андрущенко // Вища освіта України. – 2001. – №1. – С. 11–17.

2. Коментар до Базового компонента дошкільної освіти в Україні : наук.-метод. посіб. / наук. ред. Кононко О. Л. – К. : Ред. журн. «Дошкільне виховання», 2003. – 243 с.

РЕЗЮМЕ

Гиря А. А. Компетентностная составляющая в профессиональной подготовке специалистов дошкольного образования.

Цель статьи состоит в теоретическом обосновании необходимости использования компетентносно ориентированной модели в процессе подготовки специалистов дошкольного образования. Предложенная модель построена на основе теоретического анализа научных трудов по проблемам дошкольного образования с использованием методов педагогического проектирования и моделирования. Практическое значение исследования состоит в том, что предложенная модель может быть использована в практике подготовки специалистов дошкольного образования. Перспективными считаем последующие исследования относительно подготовки руководителей ДОУ на основе компетентносного подхода.

***Ключевые слова**: компетентность, организационно-управленческая компетентность, образовательная компетентность, научно-исследовательская компетентность, компетентностный подход, компетентностная модель специалиста дошкольного профиля, компетентностная профессиональная подготовка, профессиональная направленность образования.*

SUMMARY

Girya O. The competence component in professional training of pre-school education specialists.

The purpose of this article consists in the theoretical substantiation of the need of using the competency-oriented model in the process of training specialists of pre-school education. The proposed model is built on the basis of the theoretical analysis of scientific works according to the problems of pre-school education with the use of methods of pedagogical projection and simulation, and also interrogation of students and workers of pre-school establishments.

The article defines the current state and problems of the system of higher education regarding to the training of specialists of pre-school profile. The attention is focused at the main directions of improvement of professional training of future teachers in the conditions of implementation of competence-based approach and the Bologna Declaration. The structure of the activity of the teacher of pre-school profile, which corresponds to the special features of its activity taking into account modern challenges, is proposed.

The competence model of a future specialist of pre-school education is proposed on the basis of the structure of activity and qualification characteristics. The competence model is built taking into account the specific character of the professional activity of the specialist of pre-school education and contains the enumeration of the special pedagogical competences, which are necessary for the successful realization of their professional activity under the conditions of the pre-school education: organizational-administrative, educational and scientific-research. The model reflects the specifics of activity of pre-school education specialist, causes the creation of favorable conditions for the safe and creative work of preschool education specialists, which are focused at children's health, their education and development in accordance with the requirements of modern society.

The practical value of investigation lies in the fact that proposed model can be used in the practice of training pre-school education specialists. Further investigations on the basis of competency-building approach will be considered prospective for the training of directors of pre-school education establishments.

***Key words**: competence, organizational-administrative competence, educational competence, scientific-research competence, competency-building approach, competence-based model of the pre-school education specialist, competence-based professional training, professional direction of education.*

УДК 378.092.40 (431) (044.3)

С. О. Довбня
Київський університет імені Бориса Грінченка

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ (НА МАТЕРІАЛІ СПЕЦКУРСУ «ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ»)

У статті обґрунтовано систему підготовки майбутніх вихователів до організації ігрової діяльності дітей дошкільного віку (на матеріалі спецкурсу «Теорія і методика ігрової діяльності дітей дошкільного віку»); здійснений аналіз та узагальнення науково-педагогічної літератури з обраної проблеми з метою виокремлення та застосування різноманітних форм, методів у процесі навчання дисципліни «Теорія і методика ігрової діяльності дітей дошкільного віку»; поданий матеріал, що сприяє вирішенню навчальних і професійних проблем, розвитку творчих здібностей студентів, підвищенню комунікативної активності, формуванню інтересу до ігрової діяльності, навчальної і професійної діяльності, здатності до організації ігрової діяльності з дітьми дошкільного віку.

***Ключові слова**: підготовка майбутніх вихователів, організація ігрової діяльності дітей дошкільного віку, зміст, методи та форми навчання.*

Постановка проблеми. Розвиток цивілізації у XXI ст., зміни в житті кожної людини вимагають реформування всіх ланок системи освіти України, у тому числі й вищої. Сьогодення висуває нові вимоги до якісно нової підготовки педагога в галузі дошкільної освіти, надаючи пріоритетне значення таким особистісним якостям, як уміння мислити, самостійно вирішувати проблеми, творчо працювати, оволодівати навичками самоосвіти, комунікативними навичками тощо.

Модернізація педагогічної освіти вимагає розроблення адекватних науково обґрунтованих стратегій і підходів становлення особистісно-зорієнтованої суб'єктивної професійної підготовки педагога та відповідно пошуку шляхів її модернізації в напрямі спонукання до самореалізації творчого потенціалу майбутніх вихователів, створення умов та оновлення методичного забезпечення для постійного особистісного розвитку та саморозвитку студентів.

Аналіз актуальних досліджень. Виходячи з постановки проблеми ефективної підготовки майбутніх вихователів, перед ученими стоять завдання дослідження змісту, методів прийомів, технологій навчання студентів в умовах вищого навчального закладу. Свідченням цього є наукові пошуки щодо визначення цілей, змісту, технологій навчання відповідно до сучасних вимог майбутнього вихователя (Л. Артемова, Г. Бєлєнька, Н. Голота, М. Машовець та ін.) [2; 4; 7; 12].

Дослідження, що розкривають окремі сторони підготовки фахівців дошкільного профілю висвітлено в роботах Н. Денисенко – керівництво роботою з фізичного виховання дошкільників в умовах дошкільного навчального закладу; Е. Карпової – аспект формування системності знань у студентів; Н. Лисенко, З. Плохій – підготовка вихователів до організації еколого-дослідницької діяльності дітей у природі; Г. Підкурганної – формування в майбутніх вихователів професійних умінь розвитку художньої творчості дітей.

Огляд проблеми засвідчив, що підготовка майбутніх вихователів до організації ігрової діяльності дітей дошкільного віку, як окрема наукова проблема, комплексно й системно не вивчалась. Певною мірою її торкалися вчені в руслі досліджуваних ними питань: визначення психологічних основ ігрової діяльності дітей дошкільного віку (Л. Виготський, Д. Ельконін, О. Запорожець, О. Леонтьєв та ін.) [6; 15; 9; 11] та педагогічних засад (Л. Артемова, А. Богуш, Р. Жуковська, Н. Кудикіна, Д. Менджерицька та ін.) [1; 5; 8; 10; 13].

Особливості проблеми організації ігрової діяльності з дітьми дошкільного віку знайшли відображення в сучасних дослідженнях: гра в освітньому просторі дошкільного навчального закладу (Н. Гавриш); соціальна адаптація старших дошкільників засобами ігрової діяльності (Н. Захарова); розвиток комунікативних функцій дошкільників у процесі творчих ігор (К. Карасьова); визначення ключових понять педагогіки гри, функції ігрової діяльності, здійснення класифікації ігор, на основі системно-діяльнісного підходу розроблення структури ігрової діяльності й провідних підходів щодо методики педагогічного керівництва іграми різних видів (Н. Кудикіна**)**; характеристика сюжетно-рольової гри старших дошкільників (С. Ладивір); розвиток зв'язного мовлення дітей дошкільного віку в мовленнєво-ігровій діяльності (Н. Луцан); формування первинного економічного досвіду старших дошкільників в ігровій діяльності (А. Сазанова) та ін.

До цього часу у процесі підготовки майбутніх вихователів не знайшли свого розв'язання об'єктивні *суперечності*:

- між досягненнями наукових досліджень у галузі дошкільної педагогіки і дитячої психології та їх упровадженням у практику дошкільної освіти;
- між зростаючими вимогами до педагогічного супроводу ігрової діяльності згідно зі стандартами дошкільної освіти, що частково реалізовані в сучасному програмово-методичному забезпеченні, та його практичним упровадженням;
- між накопиченим педагогічним доробком програмово-методичного забезпечення ігрової діяльності дітей дошкільного віку та відсутністю його об'єктивної оцінки.

Виокремлені суперечності підтверджують необхідність визначити проблему вивчення підготовки майбутніх вихователів до організації ігрової діяльності дітей дошкільного віку як актуальну та перспективну в педагогічному аспекті, що має не лише теоретичну, а й практичну значущість.

Урахування недостатнього теоретичного висвітлення означеної проблеми в педагогічному аспекті та її значущість для теорії та практики сучасної української вищої освіти зумовило вибір теми статті: «Підготовка майбутніх вихователів до організації ігрової діяльності дітей дошкільного віку (на матеріалі спецкурсу «Теорія і методика ігрової діяльності дітей дошкільного віку»)».

Мета статті – теоретично обґрунтувати систему підготовки майбутніх вихователів до організації ігрової діяльності дітей дошкільного віку (на матеріалі спецкурсу «Теорія і методика ігрової діяльності дітей дошкільного віку»).

Методи дослідження: вивчення, аналіз та узагальнення науково-педагогічної літератури з обраної проблеми з метою обґрунтування вихідних положень для виокремлення системи підготовки майбутніх вихователів до організації ігрової діяльності дітей дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Підготовка майбутнього вихователя до організації ігрової діяльності дітей дошкільного віку, насамперед, повинна відповідати вимогам сучасності, адже це перша освітня ланка, від якої залежить рівень освіченості й вихованості майбутнього покоління. Вона має свою специфіку, ґрунтується на основних дидактичних закономірностях побудови процесу фахової підготовки у вищому навчальному закладі, що засвідчує здійснений нами аналіз наукових досліджень.

Важливими завданнями підготовки майбутнього вихователя до організації ігрової діяльності дітей дошкільного віку виступають:

- формування педагога дошкільного фаху як представника певної культури на основі засвоєння культурних здобутків людства й нації;

- здатність творчо та оперативно реалізовувати у професійній діяльності фахові вміння й навички;

- формування потреби в самоактуалізації, професійному самовдосконаленні та самоосвіті задля компетентного вирішення навчально-виховних завдань у царині дошкільної освіти.

Готовність до організації ігрової діяльності дітей дошкільного віку в ДНЗ становить базис фахової підготовки до педагогічної діяльності і потребує копітких пошуків у створенні цілісної ефективної системи цієї підготовки. Фахова підготовка у вищій школі базується на ефективній побудові навчального процесу, забезпечуючи поступову трансформацію пізнавальної діяльності у професійному спрямуванні. Підготовка майбутнього фахівця у вищій школі реалізується в педагогічному процесі, що як відкрита, динамічна та саморозвиваюча система (цілісне утворення) включає в себе такі складові компоненти:

- зміст підготовки відповідно до цілей, конкретних завдань та специфіки професійно кваліфікації цієї підготовки (зміст підготовки розглядається як мета та результат фахової підготовки у відповідності до освітньо-кваліфікаційного рівня);

- педагог як конструктор та організатор процесу навчання, розвитку і виховання майбутнього фахівця;

- педагогічний – методи, прийоми, засоби навчальної взаємодії, організаційні форми навчання;

- суб'єкт навчання як активний учасник навчальної діяльності, результатом якої є особистісне оволодіння професійним досвідом та вміння його творчо застосовувати в майбутній діяльності.

Таким чином, система фахової підготовки майбутніх вихователів дітей дошкільного віку являє собою цілісний комплекс структурних елементів, що перебувають між собою в певних зв'язках і стосунках, взаємодіють один з одним і утворюють цілісну єдність.

Організація роботи зі студентами вищих навчальних закладів ОКР «бакалавр» з напряму підготовки «Дошкільна освіта» полягала у створенні та апробації змісту, видів та форм організації навчання курсу «Теорія і методика ігрової діяльності дітей дошкільного віку».

Для реалізації поставленої мети зусилля було спрямовано на вирішення таких завдань:

- формування у студентів знань про теоретичні засади ігрової діяльності, програмно-методичне забезпечення ігрової діяльності дітей дошкільного віку, організацію навчально-виховного процесу в дошкільному навчальному закладі з урахуванням результатів сучасних педагогічних досліджень дитячої ігрової діяльності та досвіду використання гри у вітчизняній дошкільній освіті;

- досвіду програмно-методичного забезпечення ігрової діяльності дітей дошкільного віку.

Реалізація завдань знайшла відображення у впровадженні дисципліни «Теорія і методика ігрової діяльності дітей дошкільного віку», що передбачала використання змісту, видів і різноманітних форм роботи та їх обґрунтування.

Відбір змісту навчального матеріалу з дисципліни «Теорія і методика ігрової діяльності дітей дошкільного віку» визначається як загальними цілями навчання, так і конкретними цілями даної навчальної дисципліни. В узагальненому вигляді цілі навчання співпадають з основними цілями освіти. Серед них – сприяння демократизації та гуманізації освітнього процесу, гармонійному формуванню та всебічному розвиткові особистості, розкриттю її творчих сил і здібностей, оволодіння систематизованими знаннями основ наук, вміннями і навичками їх практичного застосування, формування наукового світогляду, моральних якостей, механізмів самонавчання і самовиховання з урахуванням індивідуальних здібностей кожної особистості, здійснення адаптації до предметно-професійного і соціального середовища, вироблення ціннісного ставлення до знань, нагромаджених людством.

Мета навчання майбутніх вихователів реалізується через конкретні цілі, які формуються відповідно до визначеної нами загальної мети і знаходяться в нерозривному взаємозв'язку та взаємозалежності. На основі теоретичного аналізу цілей навчання та функцій навчального процесу виділяємо загальноосвітні, розвивальні, виховні, самовдосконалення, предметні та професійні цілі курсу «Теорія і методика ігрової діяльності дітей дошкільного віку», які пов'язані із засвоєнням знань (чинників, понять, основних положень, узагальнень), з формуванням умінь важливих для кожного (критично і творчо мислити, вирішувати проблеми, розуміти зміст навчального матеріалу, застосовувати отримані знання), з формуванням позицій студентів, які базуються на конструктивно спрямованих емоціях, ціннісних орієнтаціях, переконаннях, із забезпеченням самоосвіти, самореалізації особистості та з формуванням професійних умінь та навичок.

Творче засвоєння навчальної дисципліни й ефективне використання здобутих знань у професійній діяльності значною мірою залежить від правильно організованого навчального процесу, від структури та змісту предмету, а також від того, якими методами, формами організації навчання користуються викладачі та студенти.

Аналізуючи проблеми розвитку системи професійної освіти, Н. Ничкало підкреслює, що зміни в технологіях, економіці, політиці й суспільстві вимагають зміни цілей, змісту, кваліфікацій та методик, які використовуються в освітніх системах, нових стандартів, програм і навчальних планів [14].

На основі освітньо-професійної програми підготовки спеціалістів відповідно до навчального плану для спеціальності «Дошкільна освіта» денної форми навчання, з урахуванням рекомендацій МОН України (лист № 1/9-736 від 06.12.2007 р.) «Про Перелік напрямів (спеціальностей) та їх поєднання з додатковими спеціальностями і спеціалізаціями для підготовки педагогічних працівників за освітньо-кваліфікаційними рівнями бакалавра» та враховуючи вимоги сучасної освіти, нами розроблено навчально-тематичний план, програму та зміст навчального курсу «Теорія і методика ігрової діяльності дітей дошкільного віку» для напряму підготовки 6.010101 Дошкільна освіта (освітньо-кваліфікаційний рівень «бакалавр») за вимогами кредитно-модульної системи організації навчання, у якому визначено обсяг знань, які повинен опанувати спеціаліст відповідно до вимог освітньо-кваліфікаційної характеристики, алгоритму вивчення навчального матеріалу дисципліни «Теорія і методика ігрової діяльності дітей дошкільного віку», необхідне методичне забезпечення, складові та технологію оцінювання навчальних досягнень студентів.

Зміст курсу «Теорія і методика ігрової діяльності дітей дошкільного віку» ґрунтується на класичних та сучасних наукових дослідженнях у галузі ігрової діяльності та є складовою частиною дисциплін циклу професійно-педагогічної підготовки. Її вивчення передбачає розвиток особистості з

високим рівнем теоретичних і практичних знань, свідомості й культури. Освіта майбутніх вихователів у галузі дошкільної освіти як цілісне культурологічне явище, що включає процеси навчання, виховання, розвиток особистості, повинна спрямовуватися на вміння організовувати ігрову діяльність дітей дошкільного віку, як складову системи національного та громадського виховання. Зважаючи на ці положення, нагального вирішення потребує проблема введення ігрової діяльності дітей дошкільного віку в навчальні дисципліни та програми підготовки майбутніх фахівців у галузі «Дошкільна освіта».

У навчально-тематичному плані і програмі курсу «Теорія і методика ігрової діяльності дітей дошкільного віку» відображені зміст та структура навчальної дисципліни. Зміст програми передбачає певний обсяг знань з теорії та методики ігрової діяльності дітей дошкільного віку, визначає глибину його висвітлення, встановлює певну послідовність у вивченні, забезпечуючи поступове ускладнення матеріалу. Зміст програми розподілений на 3 модулі: Змістовий модуль І. Методологічні засади ігрової діяльності дітей дошкільного віку; Змістовий модуль ІІ. Програмово-методичне забезпечення ігрової діяльності дітей дошкільного віку; Змістовий модуль ІІІ. Організація ігрової діяльності дітей дошкільного віку та теми: Методологічні основи теорії ігрової діяльності дітей дошкільного віку; Характеристика основних компонентів ігрової діяльності дітей дошкільного віку; Класифікація ігор дітей дошкільного віку; Передумови становлення та розвитку програмово-методичного забезпечення ігрової діяльності дітей дошкільного віку; Сучасне програмово-методичне забезпечення ігрової діяльності дітей дошкільного віку – складова дошкільної освіти; Педагогічні умови організації ігрової діяльності дітей дошкільного віку; Методичні засади організації ігрової діяльності дітей дошкільного віку, які відображають взаємозв’язки різних груп цілей навчання. У програмі визначено форми навчання (лекції, семінарські заняття, варіативні завдання для самостійної роботи, індивідуального навчально-дослідного завдання, рекомендовану для студентів основну та додаткову літературу).

Таким чином, зміст навчального курсу з «Теорії і методики ігрової діяльності дітей дошкільного віку» сприяє реалізації цілей навчання організації ігрової діяльності майбутніх вихователів і узгоджується з загальними цілями вищої педагогічної освіти; забезпечує умови для ефективного навчання майбутніх фахівців дошкільного виховання.

Провідною формою навчання у вищому навчальному закладі є лекція. Цільове призначення її полягає в наданні базової інформації з певної теми, окресленні проблем, які вона містить, озброєнні студентів основними поняттями, що полегшують їм подальшу роботу над матеріалом тощо.

Методично правильно організована лекція дає змогу реалізувати такі завдання: передати значну долю інформації слухачам; сприяти розвиткові

різних видів пам'яті (зорової, моторної, слухової); мислення; уваги; активізувати студентів; скоригувати відбір матеріалу (таку можливість надає реакція студентів на лекційний матеріал), зробити її корисною та цікавою для слухачів. Однак лекція, що відповідає цілям особистісно орієнтованого навчання, повинна, окрім вище вказаного, формувати інтерес і прагнення до учіння, наблизити навчальний процес до умов професійної діяльності, сприяти обмінові знаннями, досвідом і почуттями. З цією метою використовуємо різні варіанти лекцій: проблемно-ілюстративна лекція; лекція-бесіда; лекція-дискусія; лекція-аналіз педагогічної ситуації, які описані й апробовані науковцем Ю. Бабанським [3].

Однією з форм навчання майбутніх вихователів є семінар. «Семінар полягає в самостійному вивченні студентами за завданням педагога окремих питань і тем лекційного курсу з наступним оформленням матеріалу у вигляді окремих реферату, доповіді тощо». Необхідно на семінарських заняттях створити такі умови, за яких ці семінари сприяли б не тільки закріпленню, поглибленню, систематизації знань студентів, а й впливали б на формування відповідного ставлення до цих знань, розвитку активності, творчого мислення, відпрацювання професійних умінь і навичок у плані комунікативної діяльності, здатності користуватися своїми знаннями. Семінарські заняття проводяться у такій формі: семінар-конференція; семінар-ділова гра; семінар-конкурс.

Важливою формою організації навчання є самостійна робота студентів. Саме цей спосіб діяльності приводить студента або до одержання зовсім нового, раніше невідомого йому знання, або до поглиблення й упорядкування вже наявних знань. Студенти виконують завдання самостійної роботи відповідно до кожного модуля, а саме: створюють презентацію власної класифікації ігор для дітей дошкільного віку; авторську модель сучасного програмно-методичного забезпечення ігрової діяльності дітей дошкільного віку; підбирають різноманітні зразки ігор для дітей дошкільного віку; розробляють алгоритм педагогічного супроводу проведення гри, ураховуючи структуру ігрової діяльності, класифікацію ігор, провідні підходи, педагогічні методи та прийоми щодо педагогічного супроводу іграми різних видів.

Висновки. Таким чином, застосування різноманітних форм, методів у процесі навчання дисципліни «Теорія і методика ігрової діяльності дітей дошкільного віку» сприяє створенню умов для глибокого й повного засвоєння студентами навчального матеріалу, вирішенню навчальних і професійних проблем, розвитку творчих здібностей студентів, підвищенню комунікативної активності, формуванню інтересу до ігрової діяльності, навчальної і професійної діяльності, а отже формує здатність до організації ігрової діяльності з дітьми дошкільного віку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Артемова Л. В. Формирование общественной направленности ребенка дошкольного возраста в игре / Л. В. Артемова. – К. : Рад. школа, 1988. – 160 с.

2. Артемова Л. В. Програма «Методика викладання дошкільної педагогіки в ступеневій підготовці магістрів» / Любов Вікторівна Артемова // Наук. записки Кіровоград. держ. пед. ун-ту, 2001. – Вип. 31. – Ч. 1. – С. 54–59.

3. Бабанский Ю. К. Избранные педагогические труды / Юрий Константинович Бабанский. – М. : Педагогика, 1989. – 560 с.

4. Бєлєнька Г. В. Формування професійної компетентності сучасного вихователя дошкільного навчального закладу : монографія / Ганна Володимирівна Бєлєнька ; Київ. ун-т ім. Бориса Грінченка, пед. ін-т. – К. : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2011. – 319 с.

5. Богуш А. Розвиток українського мовлення у дошкільників / Алла Богуш. – К. : Рад. школа, 1991. – 48 с.

6. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Лев Семенович Выготский ; под ред. В.В. Давыдова. – М. : Педагогика, 1991. – 479 с.

7. Голота Н. М. Формування художніх і конструктивних умінь у майбутніх вихователів дошкільних закладів : дис. … канд. пед. наук : 13.00. 08 / Н. М. Голота ; Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К., 2000. – 215 с.

8. Жуковская Р.И. Воспитание ребенка в игре / Роза Иосифовна Жуковская. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1963. – 319 с.

9. Запорожец А. В. Игра и развитие ребенка / А. В. Запорожец // Психология и педагогика игры дошкольника ; под ред. А. В. Запорожца, А. П. Усовой. – М., 1966. – 99 с.

10. Кудыкина Н. В. Формирование словаря детей в сюжетно-ролевой игре (старший дошкольный возраст) : дисс. … канд. пед. наук : 13.00.01 / Надежда Васильевна Кудыкина. – К., 1980. – 151 с.

11. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики / Алексей Николаевич Леонтьев. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1959. – 584 с.

12. Машовець М. А. Підготовка студентів до співпраці з батьками дітей дошкільного віку / М. А. Машовець. – К. : Логос, 2000. – 128 с.

13. Менджерицкая Д. В. Воспитателю о детской игре : пособие для воспитателя дет. сада / Дебора Владимировна Менджерицкая ; под ред. Т. А. Марковой. – М. : Просвещение. – 128 с.

14. Ничкало Н. Г. Педагогіка вищої школи: крок у майбутнє / Нелля Григорівна Ничкало // Сучасна вища школа: психолого-педагогічний аспект : монографія ; за ред. Н. Г. Ничкало. – К., 1999. – С. 3–11.

15. Эльконин Д. Б. Психология игры / Даниил Борисович Эльконин. – М. : Педагогика, 1978. – 301 с.

РЕЗЮМЕ

Довбня С. О. Подготовка будущих воспитателей к организации игровой деятельности с детьми дошкольного возраста (на материале спецкурса «Теория и методика игровой деятельности детей дошкольного возраста»).

В статье обоснована система подготовки будущих воспитателей к организации игровой деятельности детей дошкольного возраста (на материале спецкурса «Теория и методика игровой деятельности детей дошкольного возраста»); осуществлен анализ и сделано обобщение научно-педагогической литературы по выбранной проблеме с целью выделения и применения различных форм, методов в процессе обучения дисциплины «Теория и методика игровой деятельности детей дошкольного возраста»; подан материал, способствующий решению учебных и профессиональных проблем, развитию творческих способностей

студентов, повышению коммуникативной активности, формированию интереса к игровой деятельности, учебной и профессиональной деятельности, способности к организации игровой деятельности с детьми дошкольного возраста.

***Ключевые слова**: подготовка будущих воспитателей, организация игровой деятельности детей дошкольного возраста, содержание, методы и формы обучения.*

SUMMARY

Dovbnia S. Future preschool teachers training for preschool children's play activity (based on the course «Theory and methods of preschoolers play activity»).

Modernization of teacher education requires the development of adequate research based strategies and approaches of formation of personality-oriented subjective professional training of preschool teachers and accordingly finding ways of its modernization towards the impulse to self-realization of creative potential of future educators, creation and updating methodological support for continuous personal development and self-development of students. Training of future preschool teachers in the organization of play of preschool children as a separate research problem comprehensively and systematically hasn't been studied.

The lack of theoretical coverage of this problem in the pedagogical aspect and its significance for the theory and practice of modern Ukrainian higher education led to the choice of the topic and the main aim of the article that lies in theoretical substantiation of the system of future preschool teachers training for preschool children play activity (based on the course "Theory and methods of preschoolers play activity").

The system of professional training of future teachers of preschool children is a coherent set of structural elements that are interconnected in certain connections and relationship, interact with each other and form a coherent unity. The organization of work with students of higher educational institutions EQL «Bachelor» with the field of study «Preschool Education» was to create a system of testing and maintenance, types and forms of education.

The selection of the content of educational material on the subject «Theory and methods of preschool children play activity» is defined as the overall objectives of education and specific objectives of the discipline. The content of the program involves a certain amount of knowledge of the theory and techniques of play of pre-school children, determines the depth of its coverage, establish a sequence in the study, providing a gradual complication of material. The program defined forms of training (lectures, seminars, divergent tasks for independent work, individual teaching and research tasks recommended for students of basic and additional literature). Thus, the course "Theory and methods of pre-school children play activity" furtherance of the purposes of teaching future educators of play and is consistent with the overall goals of education degree; provides conditions for effective training of future professionals in the sphere of preschool education.

***Key words**: professional training, preschool children activity, theory and methods of preschool children play activity, forms, content and methods of future preschool teacher training.*

УДК 378.147.146.

О. В. Зосименко
Сумський обласний інститут
післядипломної педагогічної освіти

ОСОБЛИВОСТІ ПРОВЕДЕННЯ ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ РОБОТИ З ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОЕКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

Метою даної статті є опис процесу організації та методики проведення дослідно-експериментальної роботи на прикладі організації проектної діяльності майбутніх педагогів. Використано такі методи наукового дослідження, як: аналіз,

синтез, порівняння, узагальнення, систематизація, анкетування, бесіди, спостереження, аналіз педагогічного досвіду, педагогічний експеримент, методи математичної статистики. Обґрунтовано етапи здійснення дослідно-експериментальної роботи з організації проектної діяльності майбутніх педагогів. Визначено критерії та рівні готовності майбутніх педагогів до педагогічної діяльності. Перспективним може бути подальше вивчення даної проблеми з точки зору обґрунтування взаємозв'язку методології, методів та методик педагогічного дослідження.

Ключові слова. *Дослідно-експериментальна робота, педагогічний експеримент, констатувальний експеримент, формувальний експеримент, пошуковий експеримент, проектна діяльність, майбутні педагоги, готовність до педагогічної діяльності, критерій, рівні готовності.*

Постановка проблеми. Сьогодні однією з важливих складових професійної компетентності молодого вченого є знання методологічних основ проведення педагогічного експерименту. Компетентний фахівець повинен чітко усвідомлювати послідовність етапів, співвідношення форм та методів організації експериментальної роботи, специфічні прийоми та шляхи її реалізації, а також підбирати й доцільно використовувати цілий спектр засобів та технологій у ході експериментального дослідження.

Наголосимо, що звернення до визначеного питання обумовлено Законом України «Про вищу освіту», у якому визначено головні завдання наукової діяльності у вищих навчальних закладах, до яких належать: органічна єдність змісту освіти та програм наукової діяльності; створення стандартів вищої освіти, підручників і навчальних посібників з урахуванням досягнень науки й техніки; упровадження результатів наукових досліджень у практику; безпосередня участь суб'єктів навчально-виховного процесу в науково-дослідних роботах, що проводяться у вищому навчальному закладі; організація наукових, науково-практичних, науково-методичних семінарів, конференцій, олімпіад, конкурсів науково-дослідних, курсових, дипломних та інших робіт учасників навчально-виховного процесу. Таким чином, окреслені завдання максимально ефективно можна реалізувати у процесі дослідно-експериментальної роботи.

Аналіз актуальних досліджень. Зазначимо, що проблема методології та організації наукового дослідження висвітлюється в роботах А. Є. Конверського, В. В. Краєвського, В. І. Лубського, Т. Г. Горбаченко, Б. І. Мокіна, О. Б. Мокіна; методи дослідження та особливості організації психолого-педагогічних досліджень стали предметом розгляду в дослідженнях А. А. Киверялга, Д. О. Новікова, П. І. Образцова; питання організації та проведення науково-педагогічного експерименту окреслюють Г. П. Лаврентьєва, С. О. Сисоєва, М. П. Шишкіна та ін.

Мета статті – опис і надання рекомендацій щодо організації та методики проведення дослідно-експериментальної роботи на прикладі організації проектної діяльності майбутніх педагогів у процесі вивчення педагогічних дисциплін.

Методи дослідження. Для розв'язання визначеної мети було використано такі методи: *теоретичні*: аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, систематизація з метою вивчення праць вітчизняних і зарубіжних науковців, нормативної документації для виявлення стану розробленості проблеми дослідження, а також визначення критеріїв для перевірки висунутої гіпотези дослідження; *емпіричні:* анкетування, бесіди, спостереження, аналіз педагогічного досвіду, педагогічний експеримент, методи математичної статистики для обробки отриманих даних.

Виклад основного матеріалу. Організація дослідження щодо впровадження проектної діяльності майбутніх педагогів у процесі вивчення педагогічних дисциплін відбувалася у три етапи. Так, на першому етапі було вивчено стан розробленості досліджуваної проблеми в теорії і практиці вітчизняної і зарубіжної школи; визначено напрями науково-педагогічного пошуку, його об'єкт, предмет, мету та завдання, проведено констатувальний експеримент, сформульовано робочу гіпотезу й розроблено програму дослідження.

Метою констатувального експерименту було здійснення теоретичного аналізу стану розробленості проблеми дослідження з метою виявлення відповідності організації проектної діяльності сучасним вимогам підготовки вчителів; розробка методологічної та концептуальної основи дослідження, обґрунтування методики дослідження, проведення діагностики стану досліджуваної проблеми у практиці роботи педагогічних університетів та шкіл.

Узагальнені результати констатувального етапу слугували основою для розроблення методики другого етапу дослідження. Так, на даному етапі здійснювалося пошукове дослідження. На основі проаналізованих психолого-педагогічних джерел щодо організації проектної діяльності, з урахуванням ретроспективного аналізу зарубіжного та вітчизняного досвіду, безпосередньої експериментальної роботи розроблялася концепція дослідження, визначалися підходи до її реалізації. Метою даного етапу стала розробка моделі організації проектної діяльності майбутніх педагогів у процесі вивчення педагогічних дисциплін, результатом упровадження якої є формування готовності майбутніх педагогів до педагогічної діяльності; визначення компонентів готовності майбутніх педагогів до педагогічної діяльності; виявлення педагогічних умов ефективного функціонування авторської моделі; створення навчально-методичного забезпечення, підготовка матеріалів для діагностичних зрізів щодо визначення рівнів готовності студентів до педагогічної діяльності.

Виділяючи компоненти готовності майбутніх педагогів до педагогічної діяльності: мотиваційний, когнітивний, технологічний та особистісний, ми виходили з таких положень: а) компоненти досліджуваного феномену мають створити цілісне уявлення про особистість студента; б) їх розвиток має

здійснюватися на всіх етапах проектної діяльності; в) результат розвитку компонентів готовності майбутніх педагогів до педагогічної діяльності повинен мати сталий характер.

Ураховуючи змістову складність та багатоаспектність кожного компонента готовності майбутніх педагогів до педагогічної діяльності, визначено критерії, на основі яких інтегровано їх сутність. У тлумачному словнику сучасної української мови подається таке визначення цього поняття: «Критерій – це ознака, на підставі якої здійснюється оцінка, визначення або класифікації чогось; мірило» [2, 468].

У процесі дослідження ми виділили такі критерії.

Критерієм мотиваційного компонента готовності майбутніх педагогів до педагогічної діяльності стали мотиви професійної спрямованості, когнітивного компонента – рівень засвоєння знань, технологічного – професійно значущі вміння й навички, особистісного – особистісна готовність студентів до педагогічної діяльності.

З метою діагностики мотивації студентів ми використовували методику «Мотивація професійної діяльності» (автори К. Замфір, А. Реан) [1, 280–283] з нашим доопрацюванням. В її основу покладено концепцію внутрішньої та зовнішньої мотивації. Отже, за умови значущості для особистості самої діяльності (як такої) можемо говорити про внутрішню мотивацію (ВМ). Якщо ж в основі мотивації професійної діяльності знаходиться прагнення до задоволення інших потреб, зовнішніх відносно діяльності, то йдеться про зовнішню мотивацію (ЗМ). Ця методика передбачає поділ зовнішніх мотивів на зовнішні позитивні мотиви (ЗПМ) та зовнішні негативні мотиви (ЗНМ).

Зміст методики подано в табл. 1

Обробка результатів здійснювалась за такими розрахунками:

$$\text{ВМ} = \frac{\text{п.6} + \text{п.7} + \text{п.8} + \text{п.9} + \text{п.14}}{5}; \quad (1)$$

$$\text{ЗПМ} = \frac{\text{п.1} + \text{п.2} + \text{п.5} + \text{п.10} + \text{п.11}}{5}; \quad (2)$$

$$\text{ЗНМ} = \frac{\text{п.3} + \text{п.4} + \text{п.12} + \text{п.13} + \text{п.15}}{5}; \quad (3)$$

де *ВМ* – внутрішня мотивація; *ЗПМ* – зовнішні позитивні мотиви; *ЗНМ* – зовнішні негативні мотиви; *п.* – кількість балів за певний номер мотиву; *1;2; 3…15* – порядковий номер мотиву.

Таблиця 1

Шкала мотивів професійної діяльності

Інструкція: прочитайте подані нижче мотиви професійної діяльності і дайте оцінку їх значущості для Вас за чотирибальною шкалою				
Мотиви професійної діяльності	**1**	**2**	**3**	**4**
	низький	**середній**	**достатній**	**високий**
1. Грошова винагорода				
2. Прагнення до кар'єрного зростання				
3. Прагнення уникнути критики з боку керівника та колег				
4. Прагнення уникнути можливих покарань та неприємностей				
5. Потреба в досягненні соціального престижу та поваги з боку інших				
6. Задоволення від самого процесу та результату роботи				
7. Можливість найповнішої самореалізації саме в цій діяльності				
8. Потреба в самостійному вивченні низки предметів				
9. Прагнення здобувати знання, щоб стати професіоналом, а не для того, щоб скласти іспит				
10. Задоволення від розповіді знайомим про свою майбутню професію				
11. Усвідомлення перспективності та важливості обраної професії				
12. Можливість задовольнити своє прагнення до влади				
13. Змусили обставини				
14. Інтерес до педагогічної діяльності				
15. Наявність тривалої відпустки				

Відповідно до одержаних результатів, цей критерій визначається співвідношенням трьох видів мотивації – ВМ, ЗПМ та ЗНМ, де перевага внутрішніх мотивів відповідає високому рівню сформованості мотивів професійної спрямованості (41–60 балів), перевага зовнішніх позитивних мотивів – середньому рівню (21–40 балів), зовнішніх негативних мотивів – низькому рівню (1–20 балів).

З метою перевірки рівня засвоєння знань проводилися зрізи знань. Їх вимірювання здійснювали на основі вміння студентів виконувати три види навчальної діяльності – репродуктивну, конструктивну і творчу.

У процесі дослідження ми керувалися класифікацією рівнів засвоєння знань, запропонованою В. Паламарчук [5], яка містить три рівні засвоєння знань: репродуктивний – виконання завдань, що потребують викладу знань без суттєвих змін, тобто факти, поняття, правила, закони,

висновки; конструктивний – оперування знаннями за стандартними умовами (правилами, стандартами, аналогією); творчий – уміння застосовувати знання в нестандартних, значно змінених умовах.

Нами було підготовлено тексти трьох контрольних робіт для вимірювання початкового, поточного, підсумкового зрізу. Завдання для кожної контрольної роботи були складені за наведеними вище рівнями. Необхідно зазначити, що кожен рівень оцінювався з допомогою певної кількості балів (репродуктивний – від 1 до 10 балів, конструктивний – від 1 до 20 балів, творчий – від 1 до 30 балів). Відповідно до визначених числових значень виділили такі рівні: високий (від 41 до 60 балів), середній (від 21 до 40 балів) та низький (від 1 до 20 балів).

Наступним критерієм сформованості готовності майбутніх педагогів до педагогічної діяльності є професійно значущі вміння й навички. Для їх визначення застосовувалася методика «Критерії професійно значущих умінь, навичок майбутніх педагогів» (таблиця 2), яка дозволяла встановити ступінь оволодіння студентами професійно значущими вміннями й навичками на високому рівні. Дослідження проводили під час педагогічної практики за схемою: викладачам, учителям і студентам запропонували бланк із критеріями професійно значущих умінь і навичок, де вони мали їх оцінити за трибальною шкалою. На підставі оцінки викладача, самооцінки та оцінки вчителя виводили середній бал, що, на нашу думку, забезпечує об’єктивність оцінювання. Відповідно до визначених числових значень виділили такі рівні: високий (від 41 до 60 балів), середній (від 21 до 40 балів) та низький (від 1 до 20 балів).

Таблиця 2

Критерії професійно значущих умінь, навичок майбутніх педагогів

	Спосіб діяльності	Рейтингове оцінювання (від 1 до 3 балів)			
		Оцінка викладача	Оцінка вчителя	Самооцінка	Середній бал
Загальнопедагогічний аспект діяльності					
1.	Комплексне планування завдань освіти, виховання та розвитку учнів на уроці				
2.	Цілепокладання та цілеспрямованість діяльності				
3.	Застосування методологічних принципів у початковій педагогічній діяльнос				
4.	Володіння методикою педаг досліджень				
5.	Уміння здійснювати порівняльний педагогічних ідей, концепцій, теорій				
Дидактичний аспект діяльності					
6.	Вибір найбільш раціональної структури уроку та головного, суттєвого у змісті ур				
7.	Урахування пізнавальних стилів учнів				

8.	Вибір змісту уроку, вправ, задач з мет розв’язання завдань освіти, вихован розвитку учнів				
9.	Вибір продуктивних методів навчання				
10.	Прагнення виконати навчальн пізнавальне завдання конструктивному рівні; творчому рівні				
Організаційно-виховний аспект діяльності					
11.	Активність та ініціативність в організаційній і виховній діяльності				
12.	Прагнення до самоосвіти та самовиховання				
13.	Сформованість професійно значущих переконань				
14.	Самоконтроль діяльності				
15.	Почуття обов’язку та відповідальності під час виконання пошуково-творчих завдань, проектів				
Практичний аспект діяльності					
16.	Урахування особливостей конкретного класу під час планування завдань уроку				
17.	Уміння використовувати НІТ				
18.	Вибір форми навчання: традиційний урок, нестандартні уроки, групові, індивідуальні тощо				
19.	Уміння здійснювати індивідуальний та диференційований підходи на уроці				
20.	Самоаналіз педагогічної діяльності				
	РАЗОМ				

Вимірювання четвертого критерію, а саме – особистісної готовності студентів до педагогічної діяльності здійснювали за методикою «Карта оцінки готовності майбутніх педагогів до педагогічної діяльності: особистісний компонент» (таблиця 3). Методика містила 10 тверджень, які необхідно оцінити за шестибальною шкалою. Викладачам, які брали участь в експерименті, запропонували оцінити кожного студента окремо. Відповідно до визначених числових значень виділили такі рівні: високий (від 41 до 60 балів), середній (від 21 до 40 балів), низький (від 1 до 20 балів).

Таблиця 3

Карта оцінки готовності майбутніх педагогів до педагогічної діяльності: особистісний компонент

№	Особистість майбутнього педагога	Шкала оцінювання
1.	Педагогічний оптимізм на основі позитивної «Я» – концепції	1 2 3 4 5 6
2.	Установка на гуманістичні стосунки суб’єктів педагогічн процесу	1 2 3 4 5 6

3.	Здатність до рефлексивного осмислення результ саморозвитку в педагогічній діяльності й до визначе альтернативних варіантів їх зміни	1 2 3 4 5 6
4.	Сформованість активної позиції щодо вибору подаль професійно-педагогічної діяльності	1 2 3 4 5 6
5.	Сформованість таких рис, як педагогічний такт та педагог справедливість	1 2 3 4 5 6
6.	Сформованість таких рис, як доброзичливість, толерантність	1 2 3 4 5 6
7.	Потреба у професійно-педагогічному зростанні	1 2 3 4 5 6
8.	Сформованість науково-педагогічного мислення	1 2 3 4 5 6
9.	Педагогічна комунікабельність	1 2 3 4 5 6
10.	Здатність до творчої діяльності	1 2 3 4 5 6
	Разом	

У процесі дослідження ми встановили, що формування готовності майбутніх педагогів до педагогічної діяльності забезпечується лише комплексним розвитком усіх її компонентів. Сукупність визначених компонентів ми розглядаємо як цілісну систему, якій відповідає певний рівень готовності майбутніх педагогів до педагогічної діяльності.

Відповідно до авторської моделі, виділених критеріїв готовності майбутніх педагогів до педагогічної діяльності та враховуючи її багаторівневий характер, визначили три рівні її сформованості: низький, середній та високий. Якісну характеристику рівнів сформованості готовності майбутніх педагогів до педагогічної діяльності подано в таблиці 4.

Таблиця 4

Рівні сформованості готовності майбутніх учителів до педагогічної діяльності

Компоненти готовності майбутніх педагогів до педагогічної діяльності	Характеристика рівнів сформованості готовності майбутніх педагогів до педагогічної діяльності		
	Низький	Середній	Високий
МОТИВАЦІЙНИЙ (від 1 до 60 балів)	Для студентів характерним є: орієнтація особистості на задоволення власних потреб, очікувань та досягнень; прагматичність мотивів здобуття освіти (цікавить отримання диплому про вищу освіту); переважання цінностей, що не відображають об'єктивну сутність педагогічної професії; відсутнє прагнення до вдосконалення власних педагогічних знань, умінь і навичок; незадоволеність професійним вибором	Для студентів характерним є: усвідомлення мети та завдань освіти на сучасному етапі розвитку нашої держави та їх сприйняття як суб'єктивно значущих для майбутньої педагогічної діяльності, епізодичне виявлення інтересу до педагогічної професії; вдосконалення педагогічних знань, умінь і навичок, що сприяє розвитку педагогічної творчості, за відсутності власної мети – будь-що досягти рівня професійної творчості; недостатньо усвідомлене позитивне ставлення до цінностей професії і нечіткі цілі майбутньої професійної діяльності	Для студентів характерним є: підвищений інтерес до педагогічної професії в системі ціннісних орієнтацій; відповідальне ставлення до педагогічної діяльності; прагнення стати висококваліфікованим учителем; постійна потреба в удосконаленні своїх як педагогічних, так і предметних знань, умінь, навичок; усвідомлення значущості освоєння передового педагогічного досвіду

ТЕХНОЛОГІЧНИЙ (від 1 до 60 балів)	Для студентів характерним є: пасивність в оволодінні уміннями педагогічної діяльності; невміння визначати ціль та формулювати педагогічні завдання; розв'язання завдань пов'язане із значними суб'єктивними утрудненнями, що викликані застосуванням знань на репродуктивному рівні та невмінням застосовувати власні знання на практиці	Для студентів характерним є: вміння визначити й сформулювати педагогічні проблеми; недостатньо сформованими є вміння розчленовувати дану проблему на завдання та складати проект її рішення; володіння методами педагогічного дослідження; усвідомлення функціональної залежності результатів виховання та навчання від структури педагогічної діяльності; розуміння взаємозв'язку елементів педагогічної діяльності вчителя, але уявлення про сутність повсякденних трудових обов'язків учителя, як правило, поверхові; прагнення до вдосконалення власних фахових умінь (але нестійкого характеру); усвідомлення і дотримання послідовності інтелектуальних дій; теоретично грамотне обґрунтування свого бачення вирішення педагогічних проблем, проте існують певні утруднення щодо практичної реалізації	У студентів спостерігається: яскраво виражена потреба реалізувати здібності в педагогічній діяльності; вільне володіння методами педагогічних досліджень; переконання в необхідності розвитку творчого педагогічного мислення; висока швидкість розумових дій та орієнтацій; уміння самостійно висувати оригінальні цілі й завдання навчання та виховання; уміння конструювати та формулювати кілька гіпотез у напряму, протилежному традиційним поглядам; здатність вибрати нові системи засобів і методів розв'язання педагогічних завдань
КОГНІТИВНИЙ (від 1 до 60 балів)	Студенти: здатні репродуктивно відтворювати загальнопедагогічні знання; використовують набуті знання в добре знайомій ситуації; вважають, що запас їхніх знань є цілком достатнім для подальшої роботи, тому займатися самоосвітою є зайвим	У студентів спостерігається: успішне використання набутих знань у частково змінених ситуаціях; використання набутих знань у нових умовах викликає певні утруднення; недостатня активність в оволодінні професійно важливими знаннями й уміннями	У студентів спостерігається: самостійність та творчість використання знань в абсолютно нових умовах; висока активність в оволодінні професійно важливими знаннями й уміннями; стійкий інтерес до педагогічної теорії; повнота, системність, усвідомленість знань з педагогічних дисциплін

ОСОБИСТІСНИЙ (від 1 до 60 балів)	Студенти: вважають, що не будуть працювати за спеціальністю, або довго не затримуються в педагогічній професії; безвідповідально ставляться до педагогічної діяльності; не вміють контролювати власну поведінку, конфліктують, не об'єктивно оцінюють свої дії та інших; не здатні до самоаналізу власних дій; не здатні до створення будь-чого суб'єктивно чи об'єктивно нового; не усвідомлюють важливості загальнопедагогічної підготовки й не беруть участь у науково-педагогічних дослідженнях; виявляють поверхові знання щодо професійно важливих особистісних якостей, звідси відсутність прагнення до їх розвитку	Студенти: свою професійну діяльність пов'язують із учителюванням; усвідомлюють цілі, мотиви педагогічної діяльності, а також потребу в оволодінні теорією та практикою загальнопедагогічної підготовки; прагнуть до самовдосконалення через самосвідомість, самоосвіту та самовиховання; мають позитивну Я-концепцію; гуманістично спрямовані, доброзичливо налаштовані до дітей; виявляють педагогічний такт та педагогічну справедливість, але ситуативно; виявляють недостатню активність щодо розвитку професійно важливих особистісних якостей	Для студентів характерним є: сформованість активної позиції щодо вибору подальшої професійно-педагогічної діяльності; сформованість умінь ставити й творчо вирішувати освітні завдання, що виникають у реальному навчально-виховному процесі; притаманними є такі професійно важливі особистісні якості: педагогічний такт, справедливість, гуманізм, доброзичливість, терпимість, артистизм, ініціативність, об'єктивність; здатність до креативної діяльності; здатність до рефлексивного осмислення результатів саморозвитку в педагогічній діяльності й визначення альтернативних варіантів їх зміни; потреба в постійному професійно-педагогічному удосконаленні; здатність до прогнозування розвитку своїх мотиваційних, інтелектуальних та емоційно-вольових особливостей у процесі педагогічної діяльності

Отже, диференціація на високий, середній і низький рівні готовності студентів до педагогічної діяльності дає повну картину процесу її формування, що створює умови для корекції організації проектної діяльності майбутніх педагогів у процесі вивчення педагогічних дисциплін.

Спираючись на дослідження С. Семерікова [6], розрахунки рівнів готовності майбутніх педагогів до педагогічної діяльності ми обчислювали за формулою:

$$ГМППД = \frac{N_{МК} + N_{КК} + N_{ТК} + N_{ОК}}{4} \quad (4)$$

де *ГМППД* – готовність майбутніх педагогів до педагогічної діяльності;

$N_{мк}$ – кількість балів, набраних за критерієм «мотиви професійної спрямованості» (мотиваційний компонент);

$N_{кк}$ – кількість балів, набраних за критерієм «рівень засвоєння знань студентами» (когнітивний компонент);

$N_{тк}$ – кількість балів, набраних за критерієм «професійно значущі вміння і навички» (технологічний компонент);

$N_{ок}$ – кількість балів, набраних за критерієм «особистісна готовність студентів до педагогічної діяльності» (особистісний компонент).

Зазначимо, що обчислення рівнів сформованості готовності майбутніх педагогів до педагогічної діяльності за формулою (4) є доцільним, оскільки порівняння всіх простих властивостей якості можливе, якщо вони вимірюються в однакових одиницях [3, 17]. У межах дослідження вимірювання кожного критерію відбувалося за 60-бальною шкалою, на основі чого визначали рівні готовності майбутніх педагогів до педагогічної діяльності.

Виділені рівні готовності майбутніх педагогів до педагогічної діяльності вимірювалися для експериментальних і контрольних груп на етапі формувального експерименту та обчислювалися для кожного студента.

На *третьому етапі* здійснено дослідно-експериментальну перевірку гіпотези, апробацію моделі організації проектної діяльності у процесі вивчення студентами педагогічних дисциплін; вимірювання критеріїв готовності майбутніх педагогів до педагогічної діяльності; аналіз проміжних результатів етапів педагогічного експерименту з метою внесення необхідних корекцій і уточнень до його змісту та методики проведення; аналіз та узагальнення одержаних результатів; формулювання теоретичних і практичних висновків; літературне оформлення дисертації.

Теоретичну основу для формувального експерименту становила розроблена нами модель організації проектної діяльності майбутніх педагогів у процесі вивчення педагогічних дисциплін; його мета полягала в перевірці її ефективності та встановленні причинно-наслідкових зв’язків між запровадженням авторської моделі у практику навчально-виховного

процесу експериментальних груп та рівнем готовності майбутніх учителів до педагогічної діяльності.

На початку формувального експерименту з метою адаптування моделі до умов реального педагогічного процесу здійснювався аналіз можливостей навчального закладу, матеріально-технічної бази щодо створення продуктивного освітнього середовища; аналіз можливостей педагога, який буде навчати (педагогічного стилю спілкування зі студентами, методів і форм роботи, що переважають). На підставі аналізу було відібрано вищі навчальні заклади, де проводився формувальний експеримент. Усі етапи дослідження було здійснено в Сумському державному педагогічному університеті імені А.С. Макаренка, Глухівському державному педагогічному університеті імені Олександра Довженка, Чернівецькому національному університеті імені Юрія Федьковича та Хмельницькій гуманітарно-педагогічній академії.

Необхідно зазначити, що з метою дотримання надійності результатів дослідження та висновків аналізувалась статистична значущість отриманих експериментальних даних. Згідно з таблицею великих чисел, кількість студентів експериментальних груп становила 387, а контрольних – 385. Цей факт дає змогу стверджувати, що відхилення середніх результатів експерименту від істинного значення не перевищує 0,5% на рівні значущості 0,95 [4].

Формувальний експеримент передбачав три етапи, які здійснювалися за таким планом:

1. Підготовчий етап: відбір контрольних та експериментальних груп; ознайомлення викладачів педагогічних навчальних закладів, які викладають цикл педагогічних дисциплін («Педагогіку», «Історію педагогіки», «Методику виховної роботи класного керівника»), та студентів з основними положеннями про організацію проектної діяльності та з методичними рекомендаціями щодо запровадження авторської моделі в навчально-виховний процес; надання консультацій викладачам та спільне вирішення питань, що виникали під час роботи за авторською моделлю; початкове вимірювання та обчислення критеріїв і рівнів сформованості готовності майбутніх педагогів до педагогічної діяльності в контрольних і експериментальних групах та їх порівняння.

2. Основний етап: навчальна робота в експериментальних групах із застосуванням моделі організації проектної діяльності під час вивчення педагогічних дисциплін та навчальна робота в контрольних групах за традиційною схемою; поточні вимірювання критеріїв і рівнів сформованості готовності майбутніх педагогів до педагогічної діяльності в контрольних та експериментальних групах, їх аналіз; підсумкове вимірювання та обчислення критеріїв і рівнів сформованості готовності майбутніх педагогів до педагогічної діяльності в контрольних і експериментальних групах після експерименту, їх порівняння й аналіз;

3. Узагальнювальний етап: формулювання висновків щодо ефективності запропонованої моделі організації проектної діяльності майбутніх педагогів у процесі вивчення педагогічних дисциплін.

Достовірність результатів педагогічного експерименту підтвердили за допомогою критерію Пірсона (χ^2), який використовується для даних, що вимірювалися за порядковою шкалою, й емпіричне значення якого обчислюється за формулою [3]:

$$\chi^2_{åìï} = N \times M \times \sum_{i=1}^{L} \frac{\left(\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M}\right)^2}{n_i + m_i} \qquad (5)$$

де N – кількість студентів експериментальних груп;

M – кількість студентів контрольних груп;

n_i – вектор балів, що отримали студенти експериментальних груп;

m_i – вектор балів, що отримали студенти контрольних груп.

Результати педагогічного експерименту широко обговорювалися з викладачами, аналізувалися та узагальнювалися на всіх етапах його проведення, що сприяло апробації та запровадженню основних положень проведеного дослідження у процес підготовки майбутніх педагогів. Використання методів математичної статистики дозволило перевірити достовірність одержаних результатів та здійснити необхідну корекцію.

Дослідження даного питання не вичерпує зазначену проблему. Особливо перспективним може бути подальше вивчення її з точки зору обґрунтування взаємозв'язку методології, методів та методик педагогічного дослідження.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бордовская Н. В. Педагогика : учеб. для вузов / Н. В. Бордовская, А. А. Реан. – СПб. : Питер, 2004. – 300 с.

2. Великий тлумачний словник української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К. ; Ірпінь : ВФТ «Перун», 2001. – 1440 с.

3. Новиков Д. А. Статистические методы в педагогических исследованиях (типовые случаи) / Д. А. Новиков. – М. : МЗ-Пресс, 2004. – 67 с.

4. Образцов П. И. Методы и методология психолого-педагогического исследования / Павел Иванович Образцов. – СПб. : Питер, 2004. – 268 с.

5. Паламарчук В. Ф. Школа учит мыслить : пособие для учителей / Валентина Федоровна Паламарчук. – М. : Просвещение, 1987. – 208 с.

6. Семеріков С. О. Активізація пізнавальної діяльності студентів при вивченні чисельних методів у об'єктно-орієнтованій технології програмування : дис. … канд. пед. наук : 13.00.02 / Семеріков Сергій Олексійович – К., 2001. – 255 с.

РЕЗЮМЕ

Зосименко О. В. Особенности проведения исследовательско-экспериментальной работы по организации проектной деятельности будущих педагогов.

Целью данной статьи является описание процесса организации и методики проведения исследовательско-экспериментальной работы на примере организации проектной деятельности будущих педагогов. В исследовании использовались такие

научные методы: анализ, синтез, метод сравнения, обобщения, систематизации, анкетирование, наблюдение, анализ педагогического опыта, педагогический эксперимент, методы математической статистики. Обоснованы этапы реализации исследовательско-экспериментальной работы по организации проектной деятельности будущих педагогов. Определены критерии и уровни готовности будущих педагогов к педагогической деятельности. Особенно перспективным может быть изучение данного вопроса с точки зрения обоснования взаимосвязи методологии, методов и методик педагогического исследования.

Ключевые слова. *Исследовательско-экспериментальная работа, педагогический эксперимент, констатирующий эксперимент, формирующий эксперимент, поисковый эксперимент, проектная деятельность, будущие педагоги, готовность к педагогической деятельности, критерии, уровни готовности.*

SUMMARY

Zosymenko O. The peculiarities of research work in organizing project activity of future teachers.

The article is aimed at the description of organization and methodology of conducting research work on the example of project activity of future teachers. The following methods of the research are used: analysis, synthesis, comparison, generalization, systematization, questioning, interview, observation, the analysis of pedagogical experience, pedagogical experiment, and mathematic statistics.

In the article three stages of conducting research concerning project activity of future teachers are substantiated. So at the first stage the state of elaboration of the researched problem in theory and practice of national and foreign school was analyzed; the directions of the research, its object, subject, aim and tasks were determined, statement experiment was conducted, working hypothesis was formulated, the research programme was worked out.

The aim of the second stage of the research was working out the model of organizing project activity of future teachers in the course of learning pedagogical subjects. The results of its implementation are the formation of readiness of future teachers to professional activity, determining the components of future teachers' readiness to pedagogical activity; finding out the conditions of effective functioning of the author's model, making up teaching aids, preparing materials diagnostic cut to determine the readiness of students to pedagogical activity.

At the third stage of the research there was a hypothesis check, test of the model of project activity organization in the process of leaning pedagogical subjects, measuring the criteria of readiness of future teachers to pedagogical activity, the analysis of intermediate results of the stages of pedagogical experiment in order to correct its contents and methods of conduction; analysis and generalization of the result obtained; formulation of theoretical and practical conclusions, providing references of the dissertation.

The criteria (motives of professional determination, the level of knowledge mastering, professionally valuable skills, personal readiness of the student to pedagogical activity) and levels (high, intermediate and low) of readiness of future teachers to pedagogical activity are found out and characterized.

The problem analyzed can be further researched in terms of substantiating the connection between methodology, methods and ways of pedagogical research.

***Key words**: research, pedagogical experiment, statement experiment, formation experiment, research experiment, project activity, future teachers, readiness for pedagogical activity, criteria, levels of readiness.*

УДК 371.13:37.013.42

І. В. Іваній
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ЗМІСТОВА ХАРАКТЕРИСТИКА КАТЕГОРІЇ «СИСТЕМА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ТА СПОРТУ» У КОНТЕКСТІ ЄДИНОГО ЄВРОПЕЙСЬКОГО ПРОСТОРУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті на основі семантичного аналізу представлено сутнісну характеристику поняття «система професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту». Дослідження орієнтовано на модернізацію вищої спеціальної фізкультурної освіти на засадах євроінтеграційних процесів. Представлено робоче означення досліджуваного поняття, що розглядається як певна цілісна множина взаємопов'язаних елементів, завдяки якій на високому науковому рівні реалізується завдання гуманізації фахової складової вищої спеціальної фізкультурної освіти.

***Ключові слова**: система, професійна підготовка, майбутні фахівці фізичного виховання та спорту, Болонський процес, європейський простір вищої освіти, модернізація, спеціальна фізкультурна освіта.*

Постановка проблеми. Одним із стратегічних завдань модернізації освіти в Україні у контексті вимог єдиного європейського простору вищої освіти є розвиток освітніх систем, у тому числі системи професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту. Розв'язання зазначеного завдання потребує проведення, у першу чергу, семантичного аналізу зазначеної категорії, встановлення логічних зв'язків між поняттями, що складають її сутність. Отже, актуальність теми дослідження зумовлена необхідністю продовження подальших активних змін у вітчизняній вищій спеціальній фізкультурній освіті, пов'язаних із реалізацією Болонських перетворень.

Аналіз актуальних досліджень. Теоретичну основу дослідження становлять фундаментальні положення: теорії систем та їх розвитку (А. Алексюк, І. Блауберг, Н. Кузьміна та ін.); організації навчального процесу у вищій школі (С. Архангельський, А. Глузман, І. Зязюн, О. Мещанінов та ін.); модернізація вищої освіти в Україні й зарубіжних державах (А. Алексюк, М. Згуровський, В. Луговий, О. Новомінський та ін.).

Концептуальні засади професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту висвітлено у працях вітчизняних (О. Вацеба, Е. Вільчковський, В. Платонов, Л. Сущенко, О. Тимошенко, Ю. Шкребтій) та російських учених (А. Барабанов, Є. Каргаполов, А. Кузьмін, О. Шабаліна та ін.). Питання модернізації вищої спеціальної фізкультурної освіти розглядається у роботах Л. Кулікової, Є. Орехова, О. Тимошенко. Значний інтерес становлять роботи зарубіжних науковців з проблеми модернізації європейської вищої фізкультурної освіти в умовах глобалізації та інтернаціоналізації (Ф. Альтбах, М. Вебер, Р. Кілінч, К. Маннгейм).

Мета статті – обґрунтувати сутність категорії «система професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту» в контексті єдиного європейського простору вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Базовою категорією досліджуємого явища є система. У перекладі з грецької «systema» – ціле, яке складається з частин; об'єднання [21, 415]. Існує понад 500 визначень терміну «система», однак, використовуючи будь-яке з них, насамперед, необхідно спиратися на ті завдання, які ставить перед тобою дослідник [17, 15]. Одне з перших визначень системи (1950 рік) належить австрійському біологу, засновнику загальної теорії систем Л. фон Берталанфрі, згідно з яким система складається з деякої кількості взаємопов'язаних елементів. Оскільки між елементами системи існують певні взаємозв'язки, то мають бути й структурні відношення [17, 16].

У «Тлумачному словнику» Д. Ушакова знаходимо таке визначення системи «порядок, обусловленный правильным закономерным расположением частей в определённой связи» [18]; у «Тлумачному словнику» В. Даля «система – порядок расположения частей целого, предначертанного устройства, ход чего-либо, в последовательном, связном порядке» [19].

У словнику «Профессиональное образование…» систему розглядають як множину закономірно пов'язаних між собою елементів (предметів, явищ, поглядів, знань тощо), що являє собою певне органічне утворення, цілісність [3, 301]. В «Універсальному словнику-енциклопедії» система – «внутрішньо впорядкована структура елементів, яка становить цілісність, сукупність організаційних засад, норм та правил, обов'язкових для певної галузі (наприклад, фінансова система, система освіти); сукупність способів дій (метод)» [20, 1115]. З позицій завдань нашого дослідження зазначені тлумачення доповнюють характеристики, що подаються в «Словаре терминов антикризисного управления». «Система – единство, состоящее из взаимозависимых частей, каждая из которых привносит что-то конкретное в уникальные характеристики целого» [14]. Разом із тим, як зазначено у Вікіпедії, характерною ознакою системи як множини взаємопов'язаних об'єктів, організованих певним чином у єдине ціле, є виділення їх із середовища на певний час з певною метою [2].

У сучасній теорії пізнання поняття «система» є загально-методологічними. Ґрунтовний аналіз низки означень поняття «система» зроблений В. Садовським. У роботах філософів І. Блауберга, Б. Українцева, Е. Юдіна та інших глибоко проаналізовано різноманітні визначення поняття «система», специфіка системного дослідження й вимоги, яким це дослідження має відповідати; представлений понятійний апарат щодо визначеної проблеми. Низка дослідників визначають систему як цілеспрямовану множину взаємопов'язаних елементів будь-якої природи. Згідно з цим визначенням система функціонує для досягнення певної мети. Це визначення

є достатньо коректним для соціологічних і технічних систем, але не підходить для систем навколишнього середовища (наприклад, біологічних), мета функціонування яких не завжди відома [17, 16]. На сучасному етапі розвитку науки з позиції загальної теорії систем воно розглядається як множина взаємопов'язаних елементів, що утворюють цілісність, стійку єдність із середовищем, якому притаманні інтегральні властивості [21].

А. Горелов із співавторами вказують, що «система освіти у сфері фізичної культури охоплює достатньо широкий спектр дисциплін із природничих, точних, гуманітарних, медико-біологічних та інших наук» [5, 64]. В. Сутула, розглядаючи системоутворювальну функцію фізичної культури, виділяє дві взаємозумовлені її грані – соціальну (оздоровчу) та педагогічну (виховну), що дозволяє автору говорити про сучасну фізичну культуру як про цілісну соціально-педагогічну систему [15, 120]. В. Вучева зазначає, що вирішення проблеми створення системи освіти у сфері фізичної культури в сучасних соціокультурних умовах може бути здійснено лише на основі цілісної концепції гуманізації, яка повинна бути представлена у вигляді системи теоретичних положень, які у своїй сукупності створюють цілісне уявлення про цей феномен [4, 24]. Таким чином, як зазначає В. М. Томашевський, система – це щось більше, ніж сукупність елементів. Аналізуючи систему, необхідно враховувати оцінку системного (синергетичного) ефекту. Властивості системи відмінні від властивостей її елементів, і залежно від властивостей, якими цікавляться дослідники, та ж сама сукупність елементів може бути системою або ні [17, 16].

Аналіз представлених тлумачень основних понять показав, що головними ознаками категорії «система» є її цілісність як об'єкта; наявність множини елементів, які займають чітко визначені місця; наявність взаємних стосунків та зв'язків між елементами, що утворюють її цілісність. Особливістю досліджуваної категорії є її соціокультурна спрямованість (освітня, оздоровча, виховна, спортивна, реабілітаційна тощо) у межах підготовки, що реалізується у процесі вищої спеціальної фізкультурної освіти як складової вітчизняної освіти та світового освітнього простору.

За визначенням, поданим в «Энциклопедии профессионального образования», *«підготовка»* є загальним терміном, який вживається щодо прикладних завдань освіти, коли мова йде про засвоєння соціального досвіду з метою його подальшого використання специфічних завдань практичного, пізнавального або навчального характеру, здебільшого пов'язаних із певним видом діяльності. Термін вживається у двох значеннях: а) научіння – формування готовності до виконання завдань, які будуть поставлені; відображає два види діяльності – навчання і учіння; у вузькому трактуванні – спеціалізоване навчання; б) готовність – наявність компетентності, знань і умінь для виконання поставлених завдань [7, 272]. Зазначенні завдання прозв'язуються в ході професійної підготовки.

У «Большой советской энциклопедии» *професійна підготовка* розглядається як сукупність спеціальних знань, умінь і навичок, що дозволяють виконувати роботу в певній галузі діяльності. Залежно від кваліфікації розглядають чотири її рівні, що потребують відповідної професійної освіти (вищої, середньої спеціальної, професійно-технічної та елементарної) [1]. Поняття «професійна підготовка» в «Педагогической энциклопедии» визначається як сукупність спеціальних знань, навичок і вмінь, якостей, трудового досвіду й норм поведінки, які забезпечують можливість успішної роботи в певній професії. Згідно трактування, поданого у джерелі, професійна підготовка носить інтегративний характер і здійснюється у процесі всіх основних видів пізнавальної і творчої діяльності тих, хто навчається [12, 549].

У сучасній психолого-педагогічній літературі існує декілька підходів до визначення сутності поняття професійна підготовка. Психологи розглядають її як засіб приросту індивідуального потенціалу особистості, розвитку резервних сил, пізнавальної та творчої активності на основі оволодіння загальнонауковими та професійно значущими знаннями, вміннями й навичками. Представники педагогічної науки вбачають сутність такої підготовки в набутті людиною професійної освіти, що є результатом освоєння інтелектуалізованих знань, умінь та формування необхідних особистих професійних якостей. Усебічний аналіз професійної підготовки проведений у працях В. Семиченко. Вона розглядає її у трьох аспектах: як процес, у ході якого відбувається професійне становлення майбутніх фахівців; як мету й результат діяльності ВНЗ; як сенс включення студента в навчально-виховну діяльність [13].

Виходячи із зазначеного вище, особливістю поняття «професійна підготовка» є її спрямованість на певну професію шляхом оволодіння певною системою професійних знань, умінь та навичок у закладах вищої та середньої спеціальної освіти. Особливістю зазначеної категорії є її чітко виражена фахова спрямованість – професійна. Ми погоджуємося з Л. Сущенко, що *професійна підготовка майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту* повинна розглядатися як «процес, який відображає науково й методично обґрунтовані заходи вищих навчальних закладів, спрямованих на формування протягом терміну навчання рівня професійної компетентності особистості, достатнього для організації фізичного виховання різних верств населення регіону й успішної праці в усіх ланках спортивного руху з урахуванням сучасних вимог ринку праці» [16, 41].

У нашому дослідженні ми використовуємо поняття *«фахівець»* у трактовці В. Магіна [10, 40]. Під поняттям «фахівець» автор розуміє компетентного працівника, який володіє необхідними для якісної та продуктивної праці знаннями, якостями, досвідом та індивідуальним стилем діяльності [10, 40]. Автор зазначає, що освіта, професійні знання й уміння, загальні та спеціальні здібності, соціально значущі та професійно

важливі якості становлять професійний потенціал розвитку фахівця [10, 41]. Ми дотримуємося точки зору Л. Сущенко, яка зазначає, що «майбутній фахівець фізичного виховання та спорту розглядається як особистість, яка цілеспрямовано здобуває у вищих навчальних закладах кваліфікацію відповідно до певного освітньо-кваліфікаційного рівня у процесі спеціально організованої навчально-виховної діяльності, спрямованої на підготовку до подальшої професійної діяльності щодо підтримки відповідного рівня фізичної культури населення або досягнення вищих спортивних результатів на олімпійських, світовій чи регіональній аренах у командному чи індивідуальному вимірах [16, 47].

Як зазначено у статті 52 Закону України «Про вищу освіту», учасниками освітнього процесу у вищих навчальних закладах є: науковці, науково-педагогічні та педагогічні працівники; здобувачі вищої освіти та інші особи, які навчаються у вищих навчальних закладах [9, 62]. У категорії «система професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту» від категорії «майбутній фахівець фізичного виховання та спорту» чітко окреслено спрямованість реалізації професійної підготовки на об'єкт навчання – майбутній фахівець. Разом із тим, здійснення професійної підготовки майбутніх фахівців у системі вищої спеціальної фізкультурної освіти зобов'язує чітко визначити її особливості, які є похідними від самого типу вищого навчального закладу – університет фізичного виховання і спорту, академія фізичної культури, інститути (факультети) фізичної культури педагогічних університетів.

Європейський простір вищої освіти – не тільки нова система управління навчанням (learning management system, LMS), але й галузь співробітництва та обміну на основі відкритих стандартів [7]. Побудова *єдиного Європейського простору вищої освіти* є новітньою тенденцією розвитку вищої школи, його розглядають як мету, засіб [7] та результат реалізації концепції Болонського процесу [6, 89]. На загальноєвропейському рівні побудова Європейського простору вищої освіти потребує проведення досліджень та розробок, що мають спрямувати та підтримувати її розвиток і форми послідовних кроків (дорожна карта), виконання завдань щодо гнучкого обслуговування зростаючої кількості здобувачів вищої освіти в контексті неперервної освіти (масова індивідуалізація вищої освіти). Реалізація проекту має технічні (наприклад, організація взаємодії окремих мереж), педагогічні (структура навчального процесу), організаційні (наприклад, поєднання навчальних одиниць із сертифікацією) сторони, а також тісно торкається питань управління, оцінки тощо.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. На основі проведеного аналізу *системою професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту* в контексті єдиного європейського простору вищої освіти будемо називати певну множину взаємопов'язаних елементів,

що утворюють цілісність, завдяки якій на високому рівні науковості реалізуються завдання гуманізації фахової складової вищої спеціальної фізкультурної освіти.

Подальші дослідження будуть спрямовані на визначення основних елементів розвитку, модернізаційних і євроінтеграційних процесів у сфері вищої спеціальної фізкультурної освіти, на встановлення основоположних детермінант і характеристику особливостей діяльності суб'єктів Болонського процесу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Большая советская энциклопедия [Электронный ресурс] / С. Словари и энциклопедии на Академике. – Режим доступа :
http://dic.academic.ru/dic.nsf/bse/

2. Вікіпедія [Електронний ресурс]. – Режим доступа :
http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc1p/43730.

3. Вишнякова С. М. Профессиональное образование. Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика / С. М. Вишняков. – М. : НМЦ СПО, 1999. – 538 с.

4. Вучева В. В. Аспекты гуманизации образования по физической культуре студентов вуза / В. В. Вучева // Теория и практика физической культуры. – 2006. – № 7. – С. 24–27

5. Горелов А. А. К проблеме содержания и направленности современного физкультурного образования / А. А. Горелов, Р. М. Гадельшин, С. Н Никитин // Теория и практика физической культуры. – 2014. – № 7. – С. 62–65.

6. Дмитриченко М. Ф. Вища освіта і Болонський процес : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / М. Ф. Дмитриченко, Б. І. Хорошун, О. М. Язвінська, В. Д. Данчук. – К. : Знання України, 2006. – 440 с.

7. Европейская зона высшего образования [Електронний ресурс]. – Режим доступа :
http://www.lib.kture.kharkov.ua/ua/elexh28/1.php.

8. Энциклопедия профессионального образования. Книга преподавателя. – Т. 2 / под ред. Батышева С. Я. – М. : Профессионально образование, 1999.

9. Закон України «Про вищу освіту». Затверджено Указом президента України від 01.07.2014р. №1556-VII.

10. Магин В. А. Контекст модернизации высшего профессионального физкультурного образования / В. А. Магин // Теория и практика физической культуры. – 2006. – № 4. – С. 39–41.

11. Орехов Е. Ф. Модернизация высшего профессионального образования в отрасли физической культуры и спорта в современных социокультурных условиях : дис… доктора пед. наук : 13.00.08 / Орехов Евгений Федорович. – Каланинград, 2012 – 622 с.

12. Педагогическая энциклопедия / гл. ред. И. А. Каиров. – М. : Сов. Энциклопедия, 1996. – Т. 3. – 880 с. (Энциклопедии. Словари. Справочники)

13. Семиченко В. А. Концепция целостности и её реализации в профессиональной подготовке будущих учителей : дисс. … докт. псих. Наук : 19.00.07 / Семиченко Валентина Анатоліївна. – К., 1992. – 432 с.

14. Словарь терминов антикризисного управления [Электронный ресурс]. – Режим доступа :
http://dic.academic.ru/dic.nsf/anticris73270.

15. Сутула В. О. Системоутворювальна функція фізичної культури / В. О. Сутула // Слобожанський науково-спортивний вісник. – 2014. – № 1 (39). – С. 118–121.

16. Сущенко Л. П. Теоретико-методологічні засади професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту у вищих навчальних закладах : дис. … док. пед. наук : 13.00.04 / Сущенко Людмила Петрівна. – К., 2003. – 635 с.

17. Томашевський В. М. Моделювання систем / В. М. Томашевський. – К. : Видавнича група BHV, 2005. – 352 с.

18. Толковый словарь Ушакова [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://dic.academic.ru/dic.nsf/ushakov/1024514

19. Толковый словарь Даля [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc2p/3536618

20. УСЕ. Універсальний словник-енциклопедія / гол. ред. ради чл.-кор. НАНУ М. Попович. – К. : Всеувито, Новий друк, 2003. – 1414 с.

21. Философский энциклопедический словарь / Е. Ф. Губский, Г. В. Кораблева, В. А. Лутченко. – М. : ИНФРА-М. 2007. – 576 с.

РЕЗЮМЕ

Иваний И. В. Содержательная характеристика категории «система профессиональной подготовки будущих специалистов физического воспитания и спорта» в контексте единого европейского пространства высшего образования.

В статье на основе семантического анализа представлена сущностная характеристика понятия «система профессиональной подготовки будущих специалистов физического воспитания и спорта». Исследование ориентировано на модернизацию высшего специального физкультурного образования на основе евроинтеграционных процессов. Представлено рабочее определение исследуемого понятия, которое рассматривается как определенное целостное множество взаимосвязанных элементов, благодаря которому на высоком научном уровне реализуется задача гуманизации профессиональной составляющей высшего специального физкультурного образования.

Ключевые слова: *система, профессиональная подготовка, будущие специалисты физического воспитания и спорта, Болонский процесс, европейское пространство высшего образования, модернизация, специальная физкультурное образование.*

SUMMARY

Ivanii I. Content characteristic of the category «System of professional education of future teachers of physical training and sport» in the context of the European Higher Education Area.

Essential characteristic of the notion «system of professional education of future teachers of physical training and sport» was revealed in the article on the basis of semantic analysis. The research is oriented at modernization of higher special physical culture education on the basis of European integration processes.

The analysis of represented explanations of the main notions has shown, that the main characteristics of category system are its completeness as an object; the presence of set of its elements, which take exactly definite places; the presence of mutual relations and connections between elements, that form its completeness. The peculiarity of investigated category is its social and cultural direction (educational, upbringing, curative, sport etc.) within education that realizes itself in the process of higher special physical culture education as a part of world educational process.

The professional education of future physical training and sport specialists is considered as a process which reflects scientifically and methodologically substantiated

measures of higher educational establishments, it is aimed at formation of persons' professional competence level in the educational process, it is sufficient for organization of physical training of different stratums of society, for successful work in all sections of sports movement taking into consideration modern demands of labor market.

The European Higher Education Area is considered not only as a new system of learning management, but also as a sphere of cooperation and exchange on the basis of open standards. Building of the European higher special physical education area obliges clear determination of its peculiarities, which depends on the type of higher education establishment (University of physical education and sport, Academia of physical culture, physical culture department of pedagogical university etc.) and consider the results of Bologna conception realization.

Further research will focus on the basic elements of development, modernization and integration processes in higher special physical education, to establish fundamental determinants and characteristics of activity of subjects of the Bologna process.

***Key words**: system, professional education, future specialists of physical training and sport, Bologna process, European Higher Education Area, modernization, special physical education.*

УДК 371.13.035.34

О. М. Іваній
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ПРОФЕСІЙНА ПРАВОСВІДОМІСТЬ У МОДЕЛЮВАННІ ПОВЕДІНКИ ВЧИТЕЛЯ

У статті висвітлено місце й роль професійної правосвідомості в моделюванні поведінки вчителя. Показано, що професійна правосвідомість майбутнього вчителя ґрунтується на правових знаннях, правових поглядах, мотивах правової поведінки як складових правосвідомості. Результат засвоєння особистістю правових знань, умінь, сформованих професійно-світоглядних, професійно-поведінкових і особистісно-значущих якостей у психолого-педагогічному плані сприяє переходу теоретичних знань моделей поведінки в особистісний життєвий та професійний досвід.

Ключові слова: *правосвідомість, правові знання, професійні знання, уміння, навички, ціннісні установки, переконання, моделі поведінки.*

Постановка проблеми. Реалії сьогодення актуалізують процес становлення України як цивілізованої європейської країни, що передбачає її розвиток і зміцнення як правової держави. Однак зі зміною соціально-правових умов життєдіяльності сучасної молоді, коли її соціальне зростання збігається зі становленням у державі ринкових відносин, зниженням соціально-правового імунітету суспільства, її правова соціалізація значно ускладнюється і саме від педагога залежить, які правові цінності будуть покладені в основу світогляду майбутніх поколінь.

Позитивна правова орієнтація особистості є певним аспектом її індивідуальної правосвідомості, який містить ціннісні відносини та спрямованість на дотримання правових норм (правомірну поведінку) та є орієнтиром для правової діяльності майбутніх педагогів. Формування переконань як системи правових поглядів, внутрішніх мотивів і стимулів її

дій, що обумовлюють вибір лінії соціально-правової поведінки та є регулятором правосвідомості й поведінки майбутнього вчителя.

У зв'язку з цим важливим для формування професійної правосвідомості майбутнього вчителя навчити студентів вірити у правову норму, що пов'язано, як указують дослідники, з відмовою від повсякденного сприйняття правових понять, усвідомленням правового контексту.

Аналіз актуальних досліджень. Проблема формування професійної правосвідомості та правової культури майбутнього вчителя, незважаючи на певну активізацію досліджень у цій галузі (М. Городинський, А. Губа, Д. Грубіч, Л. Макар, М. Подберезський, І. Романова та ін.) на сьогодні залишається недостатньо розробленою. Аналіз досліджень із проблеми засвідчив, що найчастіше формування правосвідомості сучасними науковцями розглядається в межах формування правової культури (М. Гранат, М. Подберезський), поряд із політичною (С. Грицай, М. Кейзеров) або моральною культурою (Д. Коваленко), як правило, у процесі громадянського виховання (О. Шестопалюк). Низка вчених розглядають правосвідомість і морально-правові якості майбутнього вчителя як особистісну характеристику педагога, яка визначає його мораль і духовність (М. Васильєва, Д. Клочкова та ін.). Отже, набуває принципового значення системне вивчення шляхів формування й підвищення рівня правосвідомості майбутнього вчителя.

Мета статті. Висвітлити місце й роль професійної правосвідомості в моделюванні поведінки майбутнього вчителя.

Виклад основного матеріалу. Правосвідомість є феномен соціокультурного світу, тобто світу змістів, цінностей, світу значущого для людини буття. Вона виступає як частина правової реальності, як особливий погляд на світ, його проблеми та протиріччя. Правосвідомість виявляється як динамічна єдність об'єктів і явищ соціокультурно-природнього світу разом із різноманітними суб'єктами (їхньою правосвідомістю) та пов'язаних із ними відносинами. Відповідно право трактується як своєрідна онтологічно неподільна цілісність, психосоціокультурна система, що фактично реалізується в суспільному житті під час взаємодії соціальних суб'єктів, співвіднесених між собою за допомогою сукупності спільновизнаних змістів (цінностей, норм). Воно об'єктивується в різних правових текстах, інтерпретується й відтворюється правовими суб'єктами в ментальних і поведінкових практиках, що становлять соціальний правопорядок.

Разом із тим відзначимо, що правосвідомість не є пасивним відображенням правової дійсності, а виступає як необхідна домінанта й корелят правового буття: соціоюридична реальність не існує в «чистому вигляді», вона дана в (культурно-опосередкованих) актах правосвідомості, через сконструйовані нею змісти, системи класифікацій і оцінки громадянського життя. Правосвідомість функціонує як особливий онтоло-

гічний і ціннісно-ідеологічний контекст, конституює право як соціокультурний феномен. У цьому контексті поза правосвідомістю не існує й права.

Філософський енциклопедичний словник [7] дає визначення правосвідомості як сукупності поглядів на ідеї, що виражають ставлення людини до законності й правопорядку та уявлення про те, що є правомірним або неправомірним. З цього визначення витікає, що правосвідомість особистості є одним із елементів її правової культури, а також правової культури суспільства в цілому (поряд із такими, як: права, правові відносини, правові установки тощо). Правосвідомість є однією з найважливіших інтегративних ознак правової культури особистості, яка, органічно сполучаючись з моральними почуттями, виражається у вчинку, в активній діяльності, спрямованій на утвердження передових поглядів, ідеалів [1, 102].

Л. Колберг вважає, що теоретичною підставою вивчення проблем, пов'язаних із правовою культурою, є концепція морального розвитку особистості, згідно якої моральна свідомість розвивається в ході активної творчої взаємодії індивіда з соціальним середовищем [8, 34]. Дж. Тапп, визначаючи рівні розвитку моральної і правової свідомості вказує, що правову зрілість має людина, для якої юридичні знання виступають відбиттям внутрішніх моральних принципів [9, 218]. Згідно з позицією Д. Безносова, правова зрілість визначається таким видом правосвідомості, як «правовий реалізм; повнота правових знань; позитивні емоції; правомірна поведінка; висока оцінка значущості законів у регуляції правових відносин; повага до права; законність діяльності й поведінки» [2, 12]. Подолання відстані між знаннями правових норм та їх ігнорування здійснюється за допомогою компенсаторної функції правосвідомості, яка реалізується в умовах освітнього процесу й спрямована проти таких форм її деформації, як правовий інфантилізм, правовий нігілізм, правове переродження [2, 17]. Отже, від рівня відношення до правових явищ залежить і рівень знання права, оскільки прагнення до отримання правової інформації закладено у відношенні до права, і рівень правової установки майбутнього вчителя.

Правова підготовка майбутнього вчителя взагалі, безвідносно до його майбутнього фаху, виступає одним із напрямів професійної підготовки (поряд із психолого-педагогічною, фаховою, методичною), а також елементом його загальнокультурної підготовки. Загальний рівень правової підготовки в педагогічному університеті, який покликаний забезпечити володіння вчителем навичками правовиховної, правозахисної, організаційно-управлінської, діагностично-прогностичної та корекційно-розвивальної роботи з учнями [4, 6], передбачає оволодіння необхідним обсягом загальноправових знань, формування правового мислення, правової орієнтації в поведінці, соціально-правової активності студентів. Зміст загальноправової підготовки визначається вивченням обов'язкових

дисциплін правового циклу «Правознавство», «Основи конституційного права України» та курсами за вибором [4, 9].

У процесі професійної підготовки майбутнього вчителя правова підготовка в педагогічному університеті має загальну мету – формування правових знань, правових уявлень, правових поглядів, мотивів правової поведінки як складових правосвідомості і передбачає: *знання* теорій, досвіду, цілей, методів, закономірностей, рівнів і етапів правової освіти як чинника соціалізації школярів; *уміння*, що характеризують майстерність учителя аналізувати сутність підходів до правового виховання учнів, моделювати його систему в учнівському (класному) колективі, освітній установі, здійснювати моніторинг правової вихованості школярів тощо; сформовані *якості особистості,* зокрема: професійно-світоглядні (інтереси, потреби, погляди, цілі, ідеали в сфері професійно-правової діяльності, зацікавленість й активність у професійно-правовій підготовці); професійно-поведінкові (відповідальність, дотримання правових та морально-етичних норм, самостійність, ініціативність); особистісно-значущі (гуманістична спрямованість, правова активність, здатність до системного правового аналізу подій і ситуацій, володіння процедурного прийняття управлінських рішень, здатність до адекватної самооцінки, культура самоосвітньої діяльності тощо) [4, 11].

Таким чином, правова підготовка майбутнього вчителя полягає в отриманні і засвоєнні правових знань, умінь і навичок, що впливають на формування раціонального ставлення до правових цінностей, власної правової поведінки. Це допомагає не тільки усвідомити правові цінності й принципи, але і розкрити їхні сутність і зміст, сприяючи тим самим виробленню в майбутнього вчителя певного правового мислення, правової поведінки особистості, її соціально-правової активності, орієнтації кожного майбутнього педагога у сфері діяльності, зокрема професійної. Забезпечується це вивченням відповідних курсів про державу і право в Україні та за кордоном, а також інших навчальних предметів: загальноосвітніх, психолого-педагогічних, загальногуманітарних та під час проходження різних видів педагогічної практики [5, 12].

Для занять із правових дисциплін важливе значення має робота з нормативно-правовими актами, тобто офіційними документами компетентних органів держави, які містять юридичні норми, спосіб їх побудування та вираження. До основних прийомів роботи з друкованими текстами відносять: складання тез, що дозволяє зафіксувати сучасні тенденції розвитку права, ознайомитися з науковим тлумаченням юридичних дефініцій тощо; конспектування; цитування; рецензування тощо. Н. Ткачова зазначає, що важливе значення для процесу формування правових понять, а, отже, і для формування когнітивного компоненту професійної правосвідомості майбутнього вчителя має такий метод, як аналіз законодавства відносно конкретних життєвих ситуацій, вирішення завдань, казусів із практики, з

самого життя. Це важлива основа для правильного розуміння правових понять, юридичних фактів, а розвитку логічного мислення студентів, оскільки «…оперування поняттями потребує дієвого мислення» [6, 124].

Навчально-правова ситуація виступає особливим методичним прийомом, що ставить студентів у конкретні юридичні обставини, «…спонукає до моделювання варіантів поведінки з урахуванням заданих умов» [1, 177]. Моделі поведінки як вирішення ситуації (проблемної ситуації) є орієнтиром для майбутніх актів поведінки. Важливим елементом навчально-правової ситуації є ігрова форма, що дозволяє впливати на правові установки особистості. У результаті її використання досягається емоційній рівень засвоєння правових понять та ідей, створюються умови для розвитку правових почуттів, що є дуже важливим для формування правосвідомості майбутнього вчителя.

Навчальна гра як метод формування правосвідомості є одночасно активним методом навчання, що вимагає створення своєрідних обставин: установки студентів на гру, спонукання взяти в ній участь, входження в ігровій стан (виявлення азарту, інтересу, підкорення правилам тощо). Під час організації та проведення ігрової діяльності навчальна мета може бути представлена у вигляді ігрового завдання, наприклад, розгадування кросворду, що дозволяє формувати такі якості особистості студента, як цілеспрямованість, готовність до самоконтролю тощо. Така форма роботи дозволяє розвивати навички роботи з різними джерелами інформації. Зауважимо, що найбільш ефективними для формування професійної правосвідомості є ігрові й діалогові технології проведення занять. У працях українських і зарубіжних учених містяться теоретичні обґрунтування ефективності використання цих методів для формування інноваційного мислення студентів [5].

Оскільки вчитель виконує ще й виховні функції, то необхідними виявляється знання з теорії виховання, а також сформована система педагогічних умінь зі здійснення правовиховної діяльності. У межах правового виховання відбувається інтенсивна превентивна та профілактична робота проти можливої асоціальної протиправної поведінки студентів. Правове виховання впливає на залучення студентів до дотримання правил внутрішнього розпорядку, норм права оточуючими, формує активну життєву позицію, розвиває особистісні якості й коригує життєві цінності й мотиви діяльності. Правове виховання майбутнього вчителя вимагає знання специфіки, особливостей його майбутньої діяльності та систем впливу на підростаюче покоління, що є підґрунтям, на якому розбудовується правосвідомість, його професіоналізм. Визначаючи й характеризуючи професійну правосвідомість, ми ґрунтуємося на положенні про те, що здобуті й усвідомлені теоретичні знання забезпечують перехід правосвідомості в переконання особистості, що сприяють реалізації правомірної поведінки.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Підсумовуючи вищевикладене зазначимо, що формування професійної правосвідомості майбутнього вчителя ґрунтується на правових знаннях, правових поглядах, мотивах правової поведінки як складових правосвідомості та є результатом засвоєння особистістю правових знань, умінь, сформованих особистісних якостей (професійно-світоглядних, професійно-поведінкових, особистісно-значущих) і такого, що сприяє переходу теоретичних знань моделей поведінки в особистісний життєвий та професійний досвід.

Перспективи подальших досліджень ми пов'язуємо з науковими пошуками проблем розуміння молоддю актуальності правових питань, що сприятиме усвідомленню значущості права й необхідності його дотримання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрусишин Б. І. Методика викладання шкільного курсу «Основи правознавства» : підручник / Б. І. Андрусишин, А. М. Гуз. – К. : Знання, 2008. – 301 с. – (Вища освіта XXI століття).

2. Безносов Д. С. Отношение к праву как проявление правового сознания студентов : атворефер. дис. … канд. пед. наук : спец. 13.00.08 – теория и методика профессионального образования / Д. С. Безносов. – СПб., 2004. – 20 с.

3. Головченко В. Правові механізми формування правосвідомості студентів / В. Головченко, А. Потьомкін // Право України. – 2006. – № 4. – С. 100–103.

4. Іваній О. М. Структурно-функціональна модель формування правової компетентності майбутнього вчителя у навчально-виховному процесі університету : автореф. дис. … канд. пед. наук : спец. 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / О. М. Іваній. – Харків, 2012. – 20 с.

5. Пономарьов О. С. Формування інноваційного мислення студентів як завдання педагогіки вищої школи / О. С. Пономарьов, А. О. Харченко // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2007. – № 2. – С. 22–30.

6. Ткачова Н. О. Педагогічні основи формування правосвідомості учнів у закладах професійно-технічної освіти : [монографія] / Н. О. Ткачова. – К., 1998. – 350 с.

7. Философский энциклопедический словарь. – М. : ИНФРА-М, 2002. – 576 с.

8. Kohlberg L. Moral stages and moralisation / L. Kohlberg // Moral development and behavion / Holt, Rinehart and Watsons. – N.Y., 1977. – P. 31–53.

9. Tapp I. Justice and the individual in society: psychological and issues / I. Tapp. – N.Y., 1998. – P. 198–223.

РЕЗЮМЕ

Иваний Е. Н. Профессиональное правосознание в моделировании поведения учителя.

В статье рассмотрено место и роль профессионального правосознания в моделировании поведения учителя. Показано, что профессиональное правосознание будущего учителя основывается на правовых знаниях, правовых взглядах, мотивах правового поведения как составляющих правосознания. Результатом освоения личностью правовых знаний, умений, сформированных профессионально-мировозренческих, профессионально-поведенческих и личностно-значимых качеств в психолого-педагогическом плане способствует переходу теоретических знаний моделей поведения в личностный жизненный и профессиональный опыт.

Ключевые слова: *правосознание, правовые знания, профессиональные знания, умения, навыки, ценностные установки, убеждения, модели поведения.*

SUMMARY

Ivanii O. Professional legal awareness in the modeling of teacher behavior.

The problem of legal awareness formation is considered in the article as the result of mastering legal knowledge and models of legal behavior by a future teacher in psychological pedagogical plan and that promotes transformation of this knowledge of behavior models in personal life and professional experience.

It is shown that legal training of future teacher is in the getting and mastering of legal knowledge, habits, skills, which influence the formation of rational attitude to the legal values and own legal behavior. It helps not only to realize the legal values and principles, but also to reveal their essence and content, in such a way it helps to form future teacher's particular legal thinking, legal behavior of a personality, his/her social-legal activity, orientation of every future teacher in the sphere of activity, in particular professional. It is provided with studying of corresponding courses about state and law.

As a teacher performs upbringing functions, he should know educational theory, and also system of pedagogical skills from performing legal upbringing activity should be formed. Intensive preventive work takes place in the sphere of legal education against possible asocial illegal students' behavior. Legal education influences attraction of students to following the internal regulations, norms of law, forms active life position, develops personal qualities and corrects life values and activity motives. Legal education of future teacher demands knowledge of specific character, peculiarities of his future activity and system of influence over growing generation, which is a background for formation of legal awareness, his professionalism.

In the process of defining and characterizing of professional legal awareness we ground on the statement that received and realized theoretical knowledge provide the transition of legal awareness in person's convictions, which helps in realization of legal behavior.

Key words: *legal awareness, legal knowledge, professional knowledge, habits, skills, convictions, behavior models.*

УДК 378.147:004

В. І. Імбер
Вінницький державний педагогічний
університет імені М. М. Коцюбинського

УПРОВАДЖЕННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПІДГОТОВКУ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

У статті розглядаються методичні аспекти використання мультимедійних засобів навчання, зокрема, мультимедійної дошки в підготовці майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів. Інструменти програми Smart Notebook створюють неабиякі можливості для розвитку пізнавального інтересу та підвищення якості знань студентів. Описується досвід застосування інтерактивних можливостей мультимедійної дошки в математичній підготовці майбутніх фахівців. Результати проведеного пілотного дослідження показали, що мотив самовдосконалення є провідним серед визначених мотивів вивчення мультимедійних технологій. Тобто студенти прагнуть до розширення своїх знань, здобуття нових, до повноцінного функціонування в інформаційному суспільстві. Отже, майбутні розвідки полягають у розширенні досвіду використання інтерактивних можливостей Smart Board у професійній підготовці майбутніх вихователів.

***Ключові слова**: мультимедійні технології, майбутні вихователі ДНЗ, інтерактивна дошка, мотиви навчальної активності.*

Постановка проблеми. Вихователь є носієм багатьох видів базових, спеціальних, прикладних здібностей: математичних, мовленнєвих, літературних, музичних, комунікативних та інших. І завданням вищої школи є розвиток та вдосконалення якомога більшої кількості таких здібностей у процесі професійної підготовки майбутніх вихователів. Уміння володіти й застосовувати у своїй професійній діяльності сучасні засоби навчання також є однією з багатьох здібностей, яку потрібно розвивати й удосконалювати. Адже саме вихователі доносять максимум інформації до підростаючого покоління, тому вони мають не лише бути обізнаними із сучасними мультимедійними засобами навчання, а й уміти педагогічно та методично правильно застосовувати їх у своїй професійній діяльності.

Аналіз актуальних досліджень. Проблема вдосконалення підготовки майбутніх педагогічних фахівців за допомогою використання нових інформаційних технологій, мультимедійних засобів навчання привертала увагу багатьох дослідників. Зокрема, питання формування комп'ютерної грамотності, інформаційної культури педагога, перспективи та проблеми застосування мультимедійних засобів навчання розглядають В. Биков, Р. Гуревич, А. Гуржій, К. Елшир, М. Жалдак, Ю. Жук, І. Захарова, Г. Кєдровіч, Г. Козлакова, А. Коломієць, Ю. Машбиць, І. Підласий, Є. Полат, І. Роберт, С. Свириденко, О. Співаковський, А. Хуторський, Д. Чернілевський та ін.

Особливостями формування й розвитку творчої особистості в інформаційному суспільстві займалися В. Бондар, І. Зязюн, Н. Кузьміна, Н. Ничкало, С. Сисоєва та ін.

Обґрунтування дидактичних принципів в умовах комп'ютерного навчання знаходимо у працях А. Верлань, В. Садикової, А. Серьожкіної, А. Соловова, Н. Тверезовської.

Метою даної статті є розкриття особливостей та методичних аспектів використання мультимедійних засобів у підготовці майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів.

Методи дослідження. З метою виявлення реального стану готовності майбутніх вихователів до використання мультимедійних технологій у професійній діяльності та мотивів вивчення студентами можливостей мультимедійних технологій нами проведене пілотне дослідження, для реалізації якого ми використали такі методи: спостереження, опитування, анкетування студентів, кількісний аналіз експериментальних даних.

Виклад основного матеріалу. Інтенсивний розвиток інформаційно-комунікаційних технологій змінив можливості роботи з інформацією. Раніше одержувати нові знання доводилось із книг та від викладача, на сьогодні ж джерел одержання нової інформації є величезна кількість, починаючи від телебачення, яке продукує дистанційні навчальні програми, комп'ютерів, які перевершили всі засоби наочності своїми можливостями (електронні книги, енциклопедії, презентації, путівники, інтерактивні

навчальні курси, мультимедійні системи) та закінчуючи глобальною мережею Інтернет, яка є невичерпним джерелом наукової, пізнавальної, розважальної інформації. Освоєння нових інформаційних технологій навчання породжує комп'ютерну грамотність. Вона має стати компонентом культури будь-якого педагога, комп'ютерна грамотність розглядається нині як необхідний елемент освіти будь-якого фахівця.

Найбільш сучасним напрямом нових інформаційних технологій навчання, який на даний час прогресивно розвивається, охоплюючи різні сфери, є технологія мультимедіа. Вона інтегрує різні види інформації: текст, графіку, мовлення, музику, відеофрагменти, анімацію в єдине мультимедійно-навчальне середовище.

Однією з передумов успішного навчання є дотримання дидактичних принципів, які перебувають у тісному зв'язку з формами і методами навчання. Ще Я.-А. Коменський одним із найважливіших дидактичних принципів вважав наочність у навчанні. Він сформулював «золоте правило» дидактики: «... все, що тільки можна, подавати для сприймання відчуттями, а саме: видиме – для сприймання зором, чутне – слухом, запахи – нюхом, смакове – смаком, доступне дотику – через дотик. Якщо якісь предмети одразу можна сприймати кількома відчуттями, нехай вони одразу охоплюються кількома відчуттями...» [3, 117]. Цей принцип значною мірою відповідає технології мультимедіа. Адже мультимедіа в дослівному перекладі означає «багатосередовищність», тобто дає можливість одночасно сприймати різного роду інформацію (графічну, відео та звукову, текстову, анімаційну, мультиплікаційну тощо).

Використання мультимедійних продуктів у навчанні полегшує сприймання та засвоєння нового матеріалу, сприяє розумовому розвитку студентів, підвищує інтерес до предмету, що вивчається, стимулює до самостійного та творчого пошуку нових ідей.

Одним із таких сучасних засобів навчального призначення є мультимедійна дошка – універсальний технічний засіб візуальної комунікації і навчання, у якому поєднуються характеристики звичайної дошки і новітніх комп'ютерних технологій. Для формування математичної компетенції майбутніх фахівців дошкільної освіти ми використовуємо дошку Smart Board. Вона поєднує в собі потужне програмне забезпечення Smart Notebook і прості управлінські функції.

Підготовка до проведення заняття із застосуванням мультимедійних ресурсів вимагає від викладача елементарних навичок роботи з комп'ютером та мультимедійною дошкою, затрат значної частини вільного часу та врахування специфіки підготовки майбутніх вихователів ДНЗ. Тому методична підготовка викладача до заняття з використанням мультимедійних засобів навчання має включати такі етапи:

➢ *визначення доцільності застосування мультимедійних технологій.* Якщо викладач переконаний, що навчальної, виховної, розвивальної мети на занятті буде досягнуто без використання мультизасобів навчання, то необхідність у них відпадає;

➢ *ознайомлення із змістом мультимедійних продуктів.* Це є необхідною умовою їх ефективного використання. Попереднє ознайомлення зі змістом мультимедійного продукту полягає в тому, що викладач переглядає мультимедійний навчальний комплекс, мультимедійну енциклопедію, відео-, презентаційний чи інший матеріал, який буде використовувати на занятті;

➢ *визначення типу і структури заняття.* Мультимедійні засоби навчання, маючи різне призначення, можуть використовуватися на початку, всередині, наприкінці вивчення теми, розділу, заняття. Із практики застосування найбільш оптимальним у такому випадку є комбіноване заняття;

➢ *визначення місця мультимедійного продукту у структурі заняття.* Необхідність визначення на занятті структурних місць, де студенти найбільш ефективно будуть сприймати та засвоювати матеріал, є передумовою ефективного проведення заняття;

➢ *самоперевірка викладачем підготовки до заняття.* У процесі самоперевірки необхідно визначити найбільш раціональні та оптимальні форми роботи зі студентами, що дадуть можливість перевірити засвоєння матеріалу і закріпити знання, одержані на занятті.

Дотримуючись методики застосування мультимедійних засобів, потрібно враховувати три важливі функції процесу навчання визначені в дидактиці, які вони мають виконувати:

• навчальну – надавати студентам потрібну інформацію з певної дисципліни;

• виховну – виховувати самостійність у здобуванні знань, у роботі з електронною інформацією;

• розвивальну – розвивати образне творче мислення, набувати вміння структурувати, аналізувати, відбирати, систематизувати навчальну інформацію.

Для успішного навчання дітей за допомогою мультимедійних засобів потрібно мати високий рівень інтелектуального розвитку, що є підґрунтям успішної роботи з мультимедійним продуктом, широкі пізнавальні інтереси, загальну ерудованість, стійку увагу. Для досягнення всіх цих якостей, організовуючи мультимедійно-навчальне середовище, потрібно ставити перед собою такі цілі:

- навчити студентів самостійно здобувати інформацію з електронних ресурсів;
- розвивати психічні процеси (властивості уваги, мнемічні здібності);
- стимулювати творчу уяву.

Упровадження мультимедійних засобів у навчальний процес впливає на різні органи відчуття суб'єктів навчання, що, у свою чергу, забезпечує швидке й доступне сприймання нової інформації.

Використання мультимедійної дошки на занятті дозволяє прискорювати темп навчання, підвищувати активність студентів, організовувати навчання в яскравій, динамічній формі. Можливості інструментів програми Smart Notebook дозволяють записувати будь-яку інформацію «електронним маркером» на поверхні екрану, супроводжувати матеріал лекції помітками та зауваженнями, акцентувати увагу на ключових поняттях теми, створювати флеш-анімації, робити кольором позначки і коментарі поверх вкладених відео кліпів, рисунків або створених презентацій.

Але важливо розуміти, що ефективність роботи з дошкою багато в чому залежить від самого викладача та від того, як він застосовує ті або інші її можливості.

Для діагностики рівня засвоєння навчального матеріалу можна використовувати колекцію інтерактивних засобів учителя LAT 2.0 (Lesson Activity Toolkit) – унікальна колекція, що відрізняє дану програму від інших аналогічних програмних засобів. Наприклад, під час розроблення лекції на тему «Наступність між дошкільною та початковою освітою у вивченні величин» із цієї колекції ми використовували інтерактивний засіб Keyword match (Встановлення відповідності). Студентам пропонувалось розмістити величини відповідно до одиниць вимірювання в системі СІ. Натискання кнопки «Check» дозволяє перевірити правильність встановленої відповідності (рис.1).

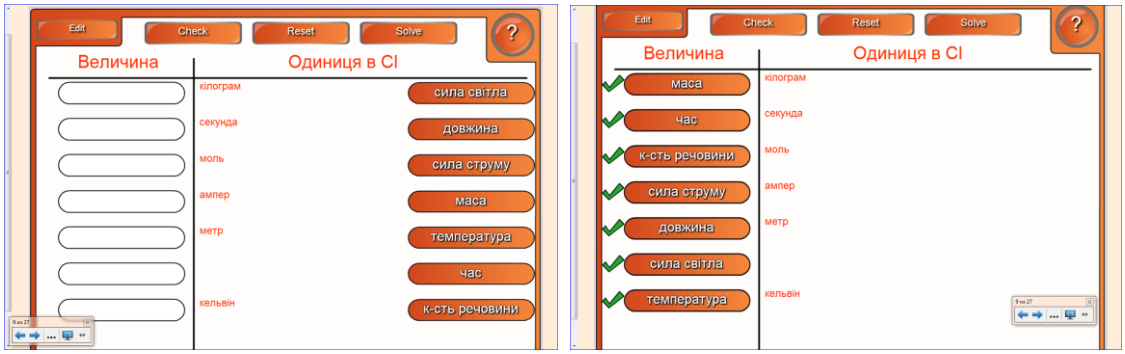


Рис. 1. Приклад використання інтерактивного засобу Keyword match

Для перевірки рівня засвоєння навчального матеріалу ми використовували інтерактивний засіб Multiple choice, який дозволяє конструювати запитання та вписувати у форму чотири варіанти відповідей на кожне, одна з яких є вірною.

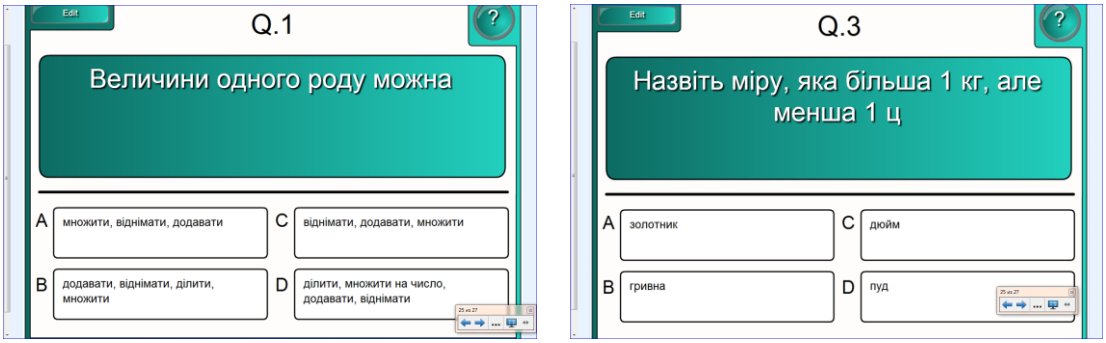


Рис. 2. Приклад використання інтерактивного засобу Multiple choice

Така форма роботи дозволяє зробити логічний підсумок заняття, актуалізувати та закріпити одержані знання.

З метою виявлення мотивів вивчення студентами можливостей мультимедійної дошки нами було проведене пілотне дослідження, у якому взяли участь 64 студенти 4 курсу та ОКР «спеціаліст» спеціальності «Дошкільна освіта». Базою дослідження став Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського.

Для даної діагностики ми використали класифікацію мотивів навчальної активності М. Алєксєєвої [4, 8–10], яку адаптували до свого дослідження і визначили такі мотиви:

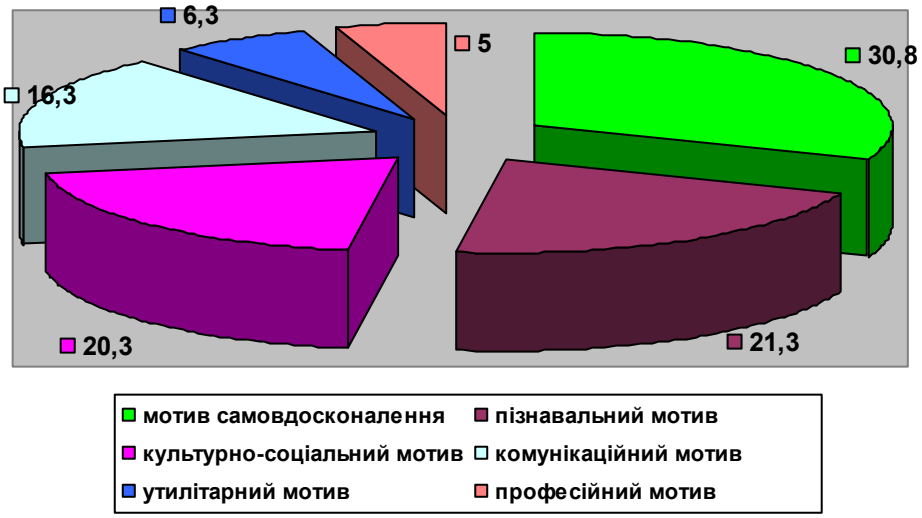
- *пізнавальний мотив*, що проявляється в допитливості, виявленні інтересу, розширенні знань у даній галузі, прагненні вдосконалюватися;
- *культурно-соціальний мотив*, завдяки якому комп'ютерна грамотність розглядається як необхідний елемент загальної культури, без якого неможлива реалізація в інформаційному суспільстві, прагнення особистості здобути необхідні та престижні нині навички роботи з мультимедійними засобами;
- *професійний мотив* виявляється в бажанні самовизначитися, реалізуватись у професійному плані завдяки знанням роботи з комп'ютерними засобами;
- *комунікативний мотив*, який пов'язаний із потребою вільного спілкування через комп'ютерні комунікаційні мережі (спілкування в чаті, робота в Internet, телеконференції, електронна пошта);
- *мотив самовдосконалення* виявляється у прагненні особистості до самовдосконалення, саморозвитку;
- *утилітарний мотив*, що пов'язаний із застосуванням знань роботи з комп'ютерними засобами із корисливою метою (вміння користуватися комп'ютером, мережею Internet є шляхом отримання певних матеріальних вигод).

За результатами опитування визначено, що перше місце серед визначених мотивів у студентів займає мотив самовдосконалення (30,8 %), друге місце – пізнавальний мотив (21,3 %), третє – культурно-соціальний (20,3 %), четверте – комунікативний (16,3 %), п'яте – мотив вигоди,

утилітарний (6,3 %), і на останньому місці професійний мотив (бажання визначитись у професійному плані за допомогою комп'ютера) (5 %). Тобто, провідним мотивом у вивченні майбутніми вихователями можливостей мультимедійних засобів є прагнення до самовдосконалення, розширення своїх знань і здобуття нових. Узагальнені дані представлені на відповідній діаграмі 1.

Діаграма 1

Динаміка розподілу мотивів вивчення студентами можливостей мультимедійних засобів



Як бачимо, пізнавальний інтерес до вивчення мультимедійної дошки, що є провідним у навчанні, у студентів посідає друге місце. З психологічної точки зору, зазначає Л. Подоляк, В. Юрченко, пізнавальний інтерес є складною синтетичною властивістю особистості, до якої входять інтелектуальні, емоційні та вольові компоненти. Найбільш суттєве значення у функціонуванні пізнавального інтересу має його зв'язок з інтелектуальними запитами та інтелектуальними почуттями особистості, а також із її моральними настановами й матеріальними потребами [5]. Звідси висновок, про те, що у студентів високі інтелектуальні запити, виражене прагнення до самовдосконалення, саморозвитку.

Висновки. Підсумовуючи вище викладене, можна зробити висновок, що впровадження мультимедійних засобів у навчальний процес дозволяє забезпечити позитивне ставлення до предмету, що вивчається, підвищити інтерес та урізноманітнити форми навчання, є гарним мотивом навчання, підвищує якість знань студентів, створює умови для якісного самостійного засвоєння матеріалу, для розвитку пізнавального інтересу, спонукає студентів до здійснення продуктивної самостійної пізнавальної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кедрович Г. Теория и практика использования компьютерных технологий в общеобразовательных и профессиональных учебных заведениях Польши / Г. Кедрович / пер. с пол. Г. А. Цисовской. – К. : Вища шк., 2001. – 355 с.

2. Коджаспирова Г. М. Технические средства обучения и методика их использования : учеб. пособие для студ. высш. пед. заведений / Г. М. Коджаспирова, К. В. Петров. – М. : Издательский центр «Академия», 2003. – 256 с.

3. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения : в 2-х т. / Я. А. Коменский. – Т. 1. – М. : Педагогика, 1982. – 656 с.

4. Алєксєєва М. І. Мотиви навчання учнів / М. І. Алєксєєва. – К. : Вища школа, 1974. – 115 с.

5. Подоляк Л. Г. Психологія вищої школи : навчальний посібник для магістрантів і аспірантів / Л. Г. Подоляк, В. І. Юрченко. – К. : ТОВ «Філ-студія», 2006. – 320 с.

РЕЗЮМЕ

Имбер В. И. Введение мультимедийных технологий в подготовку будущих воспитателей дошкольных учебных заведений.

В статье рассматриваются методические аспекты использования мультимедийных средств обучения, в частности, мультимедийной доски в подготовке будущих воспитателей дошкольных учебных заведений. Инструменты программы Smart Notebook создают колоссальные возможности для развития познавательного интереса и повышения качества знаний студентов. Описывается опыт применения интерактивных возможностей мультимедийной доски в математической подготовке будущих специалистов. Результаты проведенного пилотного исследования показали, что мотив самосовершенствования является главным среди определенных мотивов изучения мультимедийных технологий. То есть студенты стремятся к расширению своих знаний, получению новых, к полноценному функционированию в информационном обществе. Будущие исследования заключаются в расширении опыта использования интерактивных возможностей Smart Board в профессиональной подготовке будущих воспитателей.

***Ключевые слова**: мультимедийные технологии, будущие воспитатели, интерактивная доска, мотивы учебной активности.*

SUMMARY

Imber V. Implementation of multimedia technologies in future pre-school teachers' training.

The article deals with methodological aspects of the use of multimedia teaching technology, including multimedia boards in preparation of the future preschool teachers. Smart Notebook Tools program creates considerable opportunities for the development of cognitive interests and improves the students learning quality. This article describes the experience of the use of interactive opportunities of multimedia boards for mathematical training of future professionals, presented examples of interactive tools used by the teacher. It was determined that the use of multimedia whiteboard in class allows accelerating the learning pace, increasing student's activity, organizing training in a bright and dynamic form, encouraging students to exercise independent learning and productive activities.

Multimedia tools have to perform important functions in the learning process: training – provide students with the necessary information on a particular subject; educational – educate independence in the pursuit of knowledge, in the work of electronic information; developing – develop creative thinking, acquire skills to structure, analyze, select, organize training information.

According to the results of the pilot study it is determined that the first place has the reason in the study identified as self improvement (30,8 %), second place – cognitive motive (21,3 %), third – cultural and social motives (20,3 %), the fourth – communicative motive (16,3 %), the fifth – the motive of benefits utilitarian (6,3 %), and in last place for professional reasons (the desire to work professionally with a computer) (5 %).

Actually students are seeking to expand their knowledge and obtain new to full operation in the information society. "Information competence" should be an integral component of professiogram of any teacher; computer literacy now is looking as a necessary element of any specialist's education. All educators provide as much information to the younger generation as possible, because they do not only learn the modern multimedia teaching tools, but also must be able pedagogically and methodologically correctly apply them to their professional activities.

Thus, future research is to enhance the experience with interactive Smart Board features in the preparation future teachers in preschool education and readiness formation, apply these technologies in their own careers.

***Key words**: multimedia technology, future preschool teachers, interactive Smartboard, training activity motivation.*

УДК 378.147:[159.94:008-057.875]:371.124:78

С. Г. Крамська
Сумський державний педагогічний
університет імені А.С.Макаренка

МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

У статті обгрунтовується поняття «емоційна культура вчителя», визначається її сутність, розкривається значущість індивідуальної форми навчання в контексті формування даного феномену. Окреслюються практичні й методичні напрями виховання культури емоцій майбутнього вчителя музичного профілю, збагачення його емоційної сфери у процесі роботи над музично-художнім образом у вокально-хоровому творі.

***Ключові слова:** емоційна культура, музично-художній образ, учитель музичного мистецтва*

Постановка проблеми. У Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті акцентується на створенні умов для формування професійної культури вчителя як на першочерговому із завдань сьогодення. Ефективність розв'язання проблем модернізації нашої системи освіти на сучасному етапі її розвитку залежить від цього значною мірою. Саме тому серед пріоритетних напрямів сучасної педагогічної науки вагоме місце посідає дослідження кола питань формування професійної культури майбутнього фахівця, зокрема його емоційної культури.

Аналіз актуальних досліджень. Різні аспекти формування культури привертали увагу багатьох учених. Питання духовної культури досліджували М. Бахтін, М. Бердяєв, Г. Сковорода, Е. Фромм та ін. Проблема формування моральної культури знайшла відображення у працях Т. Біленко, О. Богданової, С. Іконникової, В. Толстих та ін. Сутність естетичної культури визначалась у роботах В. Бутенка, М. Киященка, М. Лейзерова та ін. У дослідженнях Т. Антоненко, В. Бачиніна, Н. Крилової, Л. Коваль, Г. Шевченко та ін. зосереджено увагу на пошуку засобів, шляхів формування культури почуттів у підростаючого покоління.

Психологічні аспекти культури почуттів та емоцій знайшли своє відображення у працях Б. Ананьєва, Л. Божович, В. Вілюнаса, Л. Виготського, Г. Костюка, С. Рубінштейна, Б. Теплова, П. Якобсона та ін.

Проблеми емоційної культури висвітлюються у працях Л. Аболіна, П. Анохіна, М. Бахтіна, А. Бєлкіна, В. Вілюнаса, П. Гальперіна, О. Киричука, М. Лейзерова, В. Лисовського, О. Рудницької, О. Чебикіна, Н. Чепелєвої, П. Якобсона, Т. Яценко. В останні десятиріччя проблема емоційної культури особистості привертає увагу вчених І. Аннєнкової, В. Додонова, І. Могилей, В. Семке, Л. Соколової, М. Телешевської. На їх думку, емоційна культура не тільки важливий компонент духовної культури, але й складова частина професійної культури, один із критеріїв оцінки педагогічної майстерності вчителя. Науковці вважають, що поєднання думок, почуттів, емоцій та ідей допомагають майбутньому вчителеві сприймати навколишній світ у всьому його матеріальному та духовному багатстві, знаходити в собі найкращі шляхетні почуття, передавати їх своїм вихованцям, спонукати їх до самовдосконалення.

Психологи й педагоги зазначають, що емоційні процеси займають значуще місце у формуванні особистості, а емоційна культура – це складова частина її духовної культури. Емоції допомагають розкрити внутрішній світ людини, впливають на її вчинки, відіграють роль регулятора людського спілкування.

Гуманізація освіти разом з іншими перетвореннями традиційного педагогічного процесу припускає затвердження самоцінності й унікальності людської особистості, звернення до внутрішнього світу людини, розкріпачення його емоційного життя, увагу до емоційних станів і проявів вихованця, а, отже, і до емоційних аспектів виховання й навчання.

Реалізуватися в усіх цих напрямах може лише гуманістично орієнтований учитель з розвиненою емоційною культурою.

Сучасні педагогічні технології передбачають всебічний гармонійний розвиток особистості, розкриття її творчих можливостей, створення умов для саморозвитку, самореалізації в різних типах навчальних закладів, що повинні стати школою професійного й емоційного становлення майбутніх педагогів.

Мета статті – теоретично обґрунтувати сукупність педагогічних підходів до формування емоційної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі вищої професійної освіти (на матеріалі вивчення музично-художнього образу у вокально-хорових творах).

Виклад основного матеріалу. Особливий інтерес у музичній педагогіці привертає таке поняття як «емоційна культура вчителя». На основі філософського, психолого-педагогічного аналізу понять «емоції», «культура», емоційна культура вчителя розглядається як складне особистісне утворення, інтегрована професійно значуща якість, що набула ціннісної спрямованості, системності, цілісності, здатності до

самоуправління й саморегуляції; дозволяє адекватно виявляти, усвідомлювати, регулювати власні емоції, переживання, враховувати емоційний стан своїх учнів і вчити їх способам саморегуляції поведінки й керівництва настроєм оточуючих і тим самим функціонально забезпечує розвиток особистості вчителя, відповідність його поведінки особистісним і професійним потребам, ефективність педагогічної діяльності [1; 7].

Емоційна культура вчителя – це змістовний, оригінальний у педагогіці та мало вивчений феномен, який викликає надзвичайний інтерес у сучасному процесі підготовки вчителів музичного мистецтва. Безумовно, для повноцінного здійснення навчання дітей музиці, для вміння навчити школярів відчувати й бачити красу світу в мелодійних поєднаннях музичних звуків, майбутньому педагогові-музикантові необхідно мати достатньо високий рівень сформованості емоційної культури під час отримання професійної освіти, що дозволить йому, у свою чергу, осягнути глибини найкрасивішого мистецтва з чудовою назвою «Музика» та визначить успішність його професійної діяльності. Саме тому емоційна культура є показником учительського професіоналізму, важливими характеристиками якого виступають здатність учителя керувати власним емоційним станом і настроєм своїх вихованців, оволодіння прийомами емоційної регуляції професійної поведінки й методикою емоційного виховання школярів.

Саме сьогодні умовами сучасності висуваються потреби й нагальна необхідність використання в педагогічній практиці вищих навчальних закладів розмаїття таких форм і методів емоційного виховання майбутніх педагогів, які забезпечать високий рівень сформованості їх емоційної культури. Це можуть бути комунікативні й емоційні тренинги, педагогічні та психологічні замальовки, програвання ділових ігор, емоційних ситуацій тощо.

Дослідження даного питання привело до окреслення й конкретизації практичних напрямів роботи щодо формування емоційної культури майбутніх учителів музичного мистецтва, що може здійснюватися в умовах навчального процесу на факультетах підготовки фахівців музичних спеціальностей. Пошук нових підходів до вирішення поставленого питання привів до визначення нових шляхів і можливостей в окресленому вище напрямі.

Так, наприклад, досить цікавим, корисним і ефективним може стати застосування у процесі спеціальної підготовки учителів мистецького профілю проведення спеціалізовано-спрямованого семінару «Формування емоційної культури майбутнього вчителя» (з програмою якого можна ознайомитись у наукових дослідженнях автора-науковця І. Могілей) [4, 12], включення до заходів в окресленому напрямі соціально-психологічних, емоційних і комунікативних тренінгів, підсилення особистісно-конкретизуючого підходу в індивідуальному навчанні майбутніх учителів мистецького профілю, педагогічну практику й концертно-виконавську діяльність студентів.

Ураховуючи вищесказане, одне з важливих місць у процесі

емоційного виховання майбутніх фахівців-музикантів, безумовно, належить індивідуальній формі навчання. Для проведення занять з окресленою вище спрямованістю найефективнішими можуть бути заняття з хорового диригування, оскільки саме ця дисципліна в навчальній практиці посідає одне з першочергових місць серед фахових.

У музичній педагогіці існує думка, що успіх індивідуального навчання багато в чому залежить від підбору відповідного музичного матеріалу для формування емоційної культури майбутнього вчителя, від створених на заняттях педагогічних умов для подання студентам теоретичної інформації та вірно обраних прийомів емоційної саморегуляції, які виступають важливими компонентами емоційної культури.

Без сумніву, однією з головних умов формування емоційної культури майбутнього вчителя-музиканта є професійно підібраний навчальний репертуар. Вірний підбір різноманітного за жанрами та стилями диригентсько-хорового репертуару, його побудова за рівнем складності й послідовність вивчення певного навчального матеріалу, робота над художніми образами в музичних творах – усе це допомагає підтримувати інтерес студентів до диригентського мистецтва, може викликати досить широкий спектр їх емоційних переживань, спрямованих на виховання емоційної культури. У такому ракурсі хорова музика може стати для майбутніх фахівців емоційно-яскравим джерелом пізнання образу життя, колориту й духовного змісту історичної епохи. Показовою в цьому плані була, є і буде завжди творчість композиторів-класиків.

Безперечно, класична музика, будучи «взірцем смаку», вбирає в себе єдність форми та змісту, гармонічну ясність і завершеність, глибину й тонкість втілення почуттів. Емоційна образність твору, у якому відображені всі характерні явища життя в усій його різноманітності, створює можливість впливу на емоційну сферу особистості й через неї на естетичну свідомість та художній смак» [5, 8].

Таким чином, можна припустити, що формування емоційної культури майбутніх учителів музичного мистецтва багато в чому визначається рівнем сформованості в них здатності до образно-емоційного мислення, сутність якого полягає у відображенні зв’язків і відносин об’єктивного світу шляхом створення образів та оперування ними. «Образне мислення відбиває сутнісні зв’язки дійсності специфічним способом – втіленням їх у русі та змінюванні образів уявлень, тобто через перетворення уявлень» [3, 193]. Учені зазначають, що образ виникає тоді, коли поставлене перед людиною завдання пробуджує в ній особистісне ставлення, торкається її почуттів, емоцій, потреб та інтересів. «Фактично будь-яка задача ...призводить до дії механізм уявлення тільки в тому випадку, коли вона набуває певного емоційного значення для самої людини» [3, 212].

Так, в окресленому аспекті науковець С. Раппорт наголошує на провідній ролі у процесах художньо-образного мислення саме емоційної основи. Відмінність художньо-образного мислення від логічного він бачить у тім, що перше прагнення виявити особистісне ставлення людини до дійсності, тоді як друге абстрагується від нього [5, 39].

Процес мислення диригента (як і виконавця), який включає оперування музично-слуховими й моторними уявленнями, є одним із видів, насамперед, уявлення висотних і ритмічно організованих звуків і переживання їхнього виразного значення. Як результат сприйняття й перетворення музичних вражень, вони обов'язково включають емоційний компонент. У контексті сказаного Б. Теплов зазначає, що «...зрозуміти художній твір – значить, передусім, відчути, емоційно пережити його і вже на цій підставі порозмислити над ним. З почуття повинно починатися сприяняття мистецтва, через нього повинно йти, без нього воно не можливе» [6, 10-11].

Але слід наголосити, що почуттям художнє сприйняття не обмежується. Свідомість диригента (як і музиканта взагалі) здатна не тільки чуттєво сприймати музичні явища, але й перероблювати їх, виявляючи конструктивно-логічні зв'язки. Тому музичне пізнання можна визначити як єдність емоційної та раціональної основи. «Тільки проникнення у виразно-смисловий підтекст інтонації, з одного боку, і осмислення логічної організації звукових структур, з іншого, – акцентує Г. Ципін – створюють у своєму синтезі музичне мислення у справжньому смислі цього поняття» [7, 23].

Висвітлюючи дану проблему важливо сказати, що джерелом творчого процесу завжди є образ, у якому центральне місце належить емоції.

Безперечно, емоція, яка розкриває ставлення людини до подій дійсності, їхню оцінку, і визначає те, що первинний образ (нібито, образ-імпульс) для будь-якої людини мистецтва завжди має глибокий особистісний смисл. У музичній педагогіці існують цікаві думки з цього приводу. Такий образ-імпульс подається науковцями-музикантами як «образна ідея, що йде від світу соціальних явищ», трактується даний феномен у науці й як «емоція-образ, народжена глибоким переживанням людини». Слід відзначити й на тому, що образ (і в контексті даної теми це художній образ у музичному творі) також може бути як «конкретний власне образ, – наочне зображення події, предмета, явища, яке виникло в ході безпосереднього спостереження-переживання чи в силу асоціації». Часто ми стикаємося з таким подібним образом, який розглядається диригентом-хормейстером у вокально-хоровому творі як «музична інтонація-образ», який може заключатись у вигляді технологічної деталі, мелодичної поспівки, гармонійного звороту, тембрового ефекту, який може бути по-іншому почутий керівником і подаватись у новому музично-художньому образному контексті [4, 15].

Не можна не відзначити, що у психологічних дослідженнях Л. Виготського «емоція» розглядається як основний компонент творчого процесу. Функція емоції за його тлумаченням полягає в тому, що саме вона й підбирає та організовує різноманітну за характером інформацію. Важливо зрозуміти, що емоція (як психологічне явище) володіє «...здатністю підбирати враження, думки й образи, що співзвучні тому настрою, який володіє нами в дану хвилину. ...Це почуття підбирає окремі елементи дійсності й комбінує їх у такий зв'язок, який зумовлений зсередини нашим настроєм, а не ззовні, логікою самих цих образів. Цей вплив емоційного фактора на фантазію, що комбінує..., називають законом загального емоційного знаку» [2, 13].

Цілком природно, що емоційне сприйняття, переживання синтетичного художньо-поетичного образу й передача його слухачам викликають різноманітні емоційні процеси у свідомості та психіці студентів-диригентів. При повторенні такі процеси, закріплюючись в емоційній пам'яті, сприяють появі емоційних установок на творче ставлення до мистецтва та оточуючої дійсності.

Робота над художнім образом у музичному творі формує у майбутніх учителів-музикантів художньо-образне, емоційне ставлення до реального світу. У процесі роботи в диригентському класі студенти вчаться оперувати образно-наочними, образно-слуховими уявленнями, створювати в уяві нові образні уявлення та комбінації з елементів звуку, наочного та словесного матеріалу. Позитивні емоції виникають не тільки від слухання й розуміння призначення конкретних цікавих вокально-хорових прийомів виконання, але й від відчуття свободи диригентсько-виконавської техніки та м'язового навантаження, які з'являються під час диригування хорового твору, від усвідомлення студентом емоційної змістовності обраного для вивчення музичного твору.

Але слід знову повернутися до емоційної сфери студента-диригента, де основою по праву вважаються все ж позитивні переживання, що виникають від вдумливого диригування й усвідомлення краси звучання хорового твору, від уміння вслухатися в оригінальне відтворення виконавським колективом художнього задуму автора. Тому перше знайомство зі своїми емоціями, що виникають у процесі теоретично-практичних занять диригентсько-хорового циклу, відбувається під час знайомства з літературним текстом і партитурою вокально-хорового твору, роботи над технічно-виконавськими прийомами диригування. Це перше тренування вираження емоцій за допомогою *диригентсько-виконавського апарату*, проведення якого можливе на основі поєднання змісту хорового твору із засобами його виразності в безпосередньому прояві відповідних емоцій.

Спираючись на досвід дослідників із даного питання, можна також порекомендувати активне використання вправ, що вчать «мистецтву

інтонації» на розвиток *інтонаційної виразності*. Доречно застосування вправи *«музичний діалог»*, яка допоможе розвинути в майбутніх фахівців музичні здібності, сприятимуть більш свідомому розумінню музичного фразування, збуджуватимуть стимул до виконавської імпровізації. Значущу користь може принести засіб *інтонаційно-виразного виспівування мелодійної конфігурації* однієї з хорових партій на фоні інструментальної ілюстрації інших партій партитури. Припустимо також створення власної партитури-акомпанементу фонового призначення для висвітлення виразності мелодії та рел'єфності основної партії вокально-хорового твору. Це забезпечить розвиток гармонійного слуху й музичність, уміння чути партитуру-акомпанемент на фоні вокального виконання провідної партії, здатність оперувати образними уявленнями в тісному смисловому зв'язку з художнім задумом твору, бажання імпровізувати.

Окреслюючи методичні підходи до формування емоційної культури майбутніх учителів музичного мистецтва, цікавим може бути використання диригентських і вокально-хорових вправ (на звуковедення, дихання, артикуляцію). Це можуть бути вправи широкого спектру виконавства з урахуванням аспекту вдосконалення не тільки технічних виконавських здібностей, а й безпосередньої спрямованості музичного матеріалу на розвиток емоційної культури студентів.

Заглиблюючись у методичні підходи щодо формування емоційної культури майбутніх учителів-музикантів, важливо не упустити у практиці роботи над музичним твором опір на емоційно-виразну основу всіх елементів музичної мови, зокрема на знання емоційно-виразних засобів *мажорного та мінорного ладів*, які здатні значно розширити можливості різноманітного виявлення емоційного стану під час створення необхідного музично-художнього образу. Педагогічні спостереження в обраному плані виявляють, що мінор викликає особливу емоційну чутливість, майже завжди дає підвищену емоційну реакцію студентів. Усвідомлене ставлення до мажор і мінору, засвоєння їхніх емоційних виразних якостей не тільки збагачує музичне сприйняття та творчу уяву, але й значно поширює можливості різноманітного вираження почуттів і настроїв під час виконання музичного твору як у диригента і виконавського колективу, так і у слухачів.

Перейдемо до наступного дієвого чинника емоційної культури вчителя музичного мистецтва, назва якого складає надзвичайно романтичне словосполучення – *мова музики*. Мелодія, музична форма, динамічна палітра відтінків, тембральна забарвленість, темпова різноманітність – усі ці компоненти музичної мови активізують роботу всіх органів почуттів студента («всечувствительнейшего существа» за визначенням Ф. Шіллера) та здатні впливати на розвиток особистості в цілому.

Не буде новиною той факт, що на заняттях диригентсько-хорового циклу ми використовуємо в роботі одразу декілька різнохарактерних

творів. Відзначимо, що характер музики студенти особливо відчувають саме в контрастних творах. Майбутнього вчителя-диригента ми ведемо від одного емоційного стану до іншого, від цілісного сприйняття характеру твору до усвідомлення особливостей його музичної мови, а потім знову до цілісного сприйняття, але вже на більш високому професійному рівні.

Варто зауважити, що у процесі роботи над музично-художнім образом у творі студенти в класі хорового диригування імпровізують, передаючи наскрізну дію різноманітною динамікою та її відтінками, артикуляцією, штрихами, фразуванням та оригінальною диригентською трактовкою.

Цікавим і корисним у плані розвитку емоційної культури може стати створення таких емоційних ситуацій, які змусять студентів не лише відчути емоційний зміст музичного твору, а й задуматися, передусім, над його ідейним смислом. У цілеспрямованій роботі над твором слід відштовхуватися, насамперед, від безпосереднього емоційного відгуку студентів, усвідомлення особливостей музичної мови, доречно іти через розумовий процес до більш високого ступеня розвитку – творчості.

Варто зазначити й на тому, що поступове ускладнення варіативних «споруд» емоційних подразників (а вокально-хоровий твір слід розглядати як своєрідну систему емоційного розвитку, здатну викликати емоційну реакцію студентів), слід підтримувати такий важливий компонент як емоційна зацікавленість у диригентському виконавстві, заснованому на позитивних емоціях здивування, захоплення, «смакування».

Абсолютно природно, що у процесі емоційного співпереживання музично-художнього образу й усвідомлення змісту хорового твору студенти знайомляться та оволодівають цілим комплексом виразних засобів, учаться розуміти їх зв’язок з емоційним змістом музики. Таким засобом здійснюється своєрідне програмування формування культури емоцій студента, вдосконалюється його здатність розуміти унікальний світ музичних образів. Глибоке проникнення в художній образ – це справжня школа переживань.

Помірними, цілеспрямованими діями на емоційний світ майбутнього вчителя музичного мистецтва ми розкриваємо естетичні емоції, формуємо нові емоційні стосунки, які будуть переноситись на інші, схожі за значенням ситуації. Психологи вважають, що подібні процеси не проходять безслідно. Естетичні емоції, що виникають під впливом музичних образів різних творів, проходять складний процес інтелектуального й морального збагачення та виростають до рівня узагальненого світо ставлення [3, 198].

Говорячи про методичні напрями процесу формування в учителів-музикантів емоційної культури, слід зауважити на значущості бесід зі студентами про мистецтво, музику, характери людей, моральні проблеми, що стоять перед людством, пов’язуючи всі ці теми з музично-поетичними образами вокально-хорових творів, у яких концентрується й подається вся

сукупність загальнолюдських цінностей. Важливо зацікавити студента можливістю нового тлумачення та оригінальністю подання твору, звучанням нових інтонаційних рел'єфів у хорових партіях. Адже почуття інтересу, здивування має велике значення у творчій діяльності. Безперечно, мова музики – це мова емоцій, тонких душевних рухів, що потребує від виконавців виразного емоційного виконання.

Загальновідомо, що перше знайомство з хоровим твором (як і з музичним твором взагалі) буває досить яскравим і сильним. Саме тому великого значення слід надавати емоційній і надзвичайно виразній ілюстрації твору, яка передаватиме його зміст у драматургічній послідовності. Безперечно, тільки емоційне виконання здатне викликати у студентів яскраві враження та емоції, закріпитися в пам'яті, викликати творчу уяву.

Варто зазначити, що під час роботи над твором досить висока емоційна захопленість з'являється не на перших заняттях. Вона виникає пізніше, коли студентам стають зрозумілі структурні особливості твору, усвідомленою стає робота над фразуванням, динамікою тощо. Вважається, що робота над створенням художнього образу є дуже складною і, навіть, непередбаченою, що саме в цьому виді діяльності виховуються особистісні творчі якості як самого диригента, так і виконавців. Важливо, щоб у цьому процесі створення художньо-забарвленого музичного образу були задіяні переживання студентами різноманітних емоційних станів роздумів, суму, радощів та інших емоційних відтінків. Тільки емоційно насичена робота над музичним твором і музично-художнім образом у ньому, своєрідне наповнення емоціями вокально-хорового матеріалу здатні виховати емоційну культуру майбутнього фахівця-музиканта.

У процесі формування емоційної культури вчителів-музикантів великого значення набуває сам момент виконання твору з осмислено-пережитим і емоційно забарвленим музично-художнім образом у ньому. Особливо, якщо це концертний виступ, який розглядається як підсумок роботи над твором, як своєрідний щабель професійного зросту майбутнього фахівця.

Висновки. Важливою складовою професійного становлення майбутнього вчителя музичного мистецтва є рівень розвитку його емоційної культури. Формування культури емоцій фахівця музичного профілю передбачає пошук і впровадження цікавих і дієвих шляхів організації навчально-виховного процесу, що забезпечить ефективність даного процесу. Навчально-пізнавальна діяльність студентів-музикантів має бути спрямована на усвідомлення ролі емоційної культури у їх професійній діяльності. Викладачі мають стимулювати майбутніх фахівців до вивчення основ емоційної культури, створювати сприятливу емоційну атмосферу на заняттях, забезпечувати умови активної роботи студентів щодо застосування набутих знань, умінь і навичок у навчально-пізнавальній діяльності, розробляти індивідуальні моделі взаємодії з вихованцями.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аннєнкова І. П. Формування емоційної культури майбутніх учителів у процесі вивчення педагогічних дисциплін : автореф. дис. ... канд. пед. Наук : спец. 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / І. П. Аннєнкова ; Південноукраїнський державний педагогічний університет (м. Одеса) імені К. Д. Ушинського. – Одеса, 2003. – 31 с.

2. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском воздасте: Психологический очерк : Кн. для учителя / Л. С. Выготский. – М. : Просвещение, 1991. – 93 с.

3. Ительсон Л. Б. Лекции по общей психологи / Л. Б. Ительсон. – Владимир : Изд-во ВГПИ им. П. И. Лебедева-Полянского, 1970. – 267 с.

4. Могилей І. В. Формування емоційної культури майбутніх учителів музики : автореф. дис. ... канд. пед. Наук : спец. 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / І. В. Могилей ; Харк. держ. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Х., 2000. – 18 с.

5. Раппорт С. Х. Художественное представление и художественній образ / С. Х. Раппорт // Эстетические очерки. –М. : Музыка, 1973. – Вып. 3. – С. 45–95.

6. Теплов Б. М. Психологические вопросы художественного воспитания / Б. М. Теплов. – Известия АПН РСФСР, 1947. – Вып. 11. – 130 с.

7. Цыпин Г. М. Развитие учащегося-музыканта в процессе обучения игре на интструменте / Г. М. Цыпин. – М. : Изд-во МГПИ им. В. И. Ленина, 1975. – 176 с.

РЕЗЮМЕ

Крамская С. Г. Методические аспекты формирования эмоциональной культуры будущего учителя музыкального искусства.

В статье обосновывается понятие «эмоциональная культура учителя», выделяется ее сущность, раскрывается значимость индивидуальной формы обучения в контексте формирования данного феномена. Обозначаются практические и методические направления воспитания культуры эмоций будущего учителя музыкального профиля, обогащения его эмоциональной сферы в процессе работы над музыкально-художественным образом в вокально-хоровом произведении.

Ключевые слова: *эмоциональная культура, музикально-художественный образ, учитель музыкального искусства.*

SUMMARY

Kramskaya S. Methodological aspects of forming of a future musical art teacher's emotional culture.

Emotional culture of a teacher is rich in content, original in pedagogics and little studied phenomenon that causes great interest in the modern process of preparation of musical art teachers.

Scientists consider that combination of thoughts, feelings, emotions, and ideas help the future teacher to perceive the surrounding world in all its material and spiritual wealth, to find in himself the best noble feelings, to give them to the pupils, to induce them to self-perfection.

The aim of the article is to ground theoretically the set of pedagogical approaches to forming future musical art teacher's emotional culture in the process of higher professional education (on material of study of musically-artistic character in vocally-choral works).

One of the main conditions of formation of the emotional culture of a future teacher-musician is professionally selected educational repertoire. A selection of the right variety of genres and styles of conducting and choral repertoire, building on the level of complexity and sequence of study of a particular teaching material, the work on the artistic imagery in music – it all helps to keep the interest of students to the conductor's art, can cause quite a wide range of emotional experiences aimed at nurturing the emotional culture. In this perspective choral music may become for future specialists emotionally vivid source of knowledge of

lifestyle, culture and spiritual content of the historical era. Indicative in this respect was, is and always will be the works of classical composers.

The culture of emotions of a specialist of music profile involves finding and implementing interesting and effective ways of organization of the educational process that will ensure the effectiveness of this process. The educational-cognitive activity of students-musicians should be directed at understanding the role of emotional culture in their professional activities. Teachers should encourage future professionals to the fundamentals of emotional culture, to create a positive emotional atmosphere in the classroom, to ensure active work of students in the application of acquired knowledge, abilities and skills in the educational-cognitive activity, to develop an individual model of interaction with the pupils.

***Key words**: emotional culture, music and art image, teacher of musical art.*

УДК 371.134-057.875:373.3:78

О. О. Красовська
Міжнародний економіко-гуманітарний університет
імені академіка Степана Дем'янчука (м. Рівне)

ОРГАНІЗАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В ГАЛУЗІ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ НА ЗАСАДАХ КОНТЕКСТНОГО НАВЧАННЯ

Метою написання даної статті є розкриття технологій контекстного навчання у процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в галузі мистецької освіти. Базовими формами контекстного навчання є: навчальна діяльність академічного типу (лекційні, семінарські, практичні, лабораторні заняття, самостійна та індивідуальна робота); квазіпрофесійна діяльність (ділові ігри, ігрові форми занять); навчально-професійна діяльність (науково-дослідницька робота, виробнича практика). Технології контекстного навчання: операційно-рольові, навчально-ділові, проблемно-орієнтовані, навчально-рольові та навчально-педагогічні ігри; імітаційне моделювання; аналіз ситуацій професійної діяльності.

***Ключові слова:** технології контекстного навчання, операційно-рольові, навчально-ділові, проблемно-орієнтовані, навчально-рольові та навчально-педагогічні ігри; імітаційне моделювання; аналіз ситуацій професійної діяльності.*

Постановка проблеми. Стратегічним завданням вищої школи є формування професійної компетентності майбутнього вчителя, здатного до ефективної діяльності у фаховому полі, творчої самореалізації, спроможного розв'язувати типові й проблемні завдання у власній педагогічній діяльності. Проте існує низка чинників, які перешкоджають реалізації даного завдання вищої школи. Серед них: слабка вмотивованість студентів під час опанування професійно значущих компетентностей майбутньої педагогічної діяльності; теоретизований характер інформації, що пропонується студентові під час вивчення фахових дисциплін; усталені форми, методи й технології навчання, спрямовані на сприймання, осмислення та запам'ятовування навчального матеріалу; відсутність інтегрованих зв'язків під час опанування професійно орієнтованих дисциплін, абстрактний характер засвоєння професійноспрямованих знань тощо. Дані чинники свідчать про недостатній рівень практичної спрямованості фахових дисциплін, відсутність їхнього взаємозв'язку, систематизації знань студентів.

Очевидно, що під час переходу до компетентністної моделі навчання особливої актуальності набуває розробка технологій формування фахівців у вищій школі, максимально наближених до умов майбутньої професійної діяльності. До таких технологій належить контекстне навчання, яке моделює предметний і соціальний зміст майбутньої професії як системи широкого спектру дидактичних форм, методів і засобів. Головною характерною рисою навчально-виховного процесу контекстного типу, що впроваджується за допомогою системи інноваційних і традиційних форм, методів і засобів навчання, є особистісна активність фахівця, яка формується шляхом виховання предметно-професійних та суспільно значущих якостей майбутнього вчителя.

Аналіз актуальних досліджень. Компетентнісне навчання лежить в основі процесу формування майбутнього вчителя початкової школи. Теоретичні та практичні засади реалізації компетентністного підходу до підготовки майбутніх педагогів розкриваються в дослідженнях вітчизняних і зарубіжних учених І. Беха, Н. Бібік, О. Біди, В. Бондаря, С. Глазачева, О. Гури, І. Зимньої, Н. Кічук, Л. Коваль, А. Кузьминського, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко, А. Хуторського, І. Шапошнікової, D. Ravena, T. Hoffmana, M. Linarda, D. Mc. Clellanda, B. Mansfilda.

Концептуальні засади контекстного навчання розкриваються в наукових працях М. Бахтіна, А. Вербицького, Н. Лаврентьєвої. Вчені стверджують, що контекстний підхід у процесі професійної освіти дозволяє створити умови для взаємопроникнення навчальної і майбутньої фахової діяльності як одного із способів досягнення професійної компетентності. Його сутність полягає у здійсненні навчально-виховного процесу в контексті майбутньої професійної діяльності за допомогою впровадження до форм і методів навчальної діяльності в умовах вищого навчального закладу дійсних зв’язків і стосунків, розв’язання конкретних професійних завдань.

Метою статті є розкриття технологій контекстного навчання у процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в галузі мистецької освіти.

Методи дослідження. Під контекстним навчанням ми розуміємо таку модель навчально-виховного процесу, яка формує предметний та соціальний зміст професійної діяльності, забезпечуючи умови трансформації навчальної діяльності студента до професійної діяльності фахівця. Головними засадами контекстного навчання, як стверджує його фундатор – А. Вербицький, є наступні положення:

- перенесення акцентів з викладацької діяльності педагога вищої школи на пізнавальну діяльність студента, його творчість, активність;
- діалогова взаємодія в системі «викладач – студент» на засадах взаєморозуміння, відкритості, довіри, стимулювання й підтримки пізнавальної творчої активності та процесу формування професійних особистісних рис і якостей;

- забезпечення психолого-педагогічних умов, форм і методів навчальної діяльності, які сприяють формуванню професійних компетентностей, соціальних якостей особистості, набуття досвіду творчої діяльності [2, 32].

За А. Вербицьким, навчання, у якому за допомогою всієї системи дидактичних форм, методів і засобів моделюється предметний і соціальний зміст майбутньої професійної діяльності фахівця, а засвоєння знань накладається на канву цієї діяльності, називають знаково-контекстним, а простіше – контекстним навчанням. Головне завдання контекстного навчання, щоб воно стало тією формою активності особистості, яка забезпечує виховання необхідних предметно-професійних і соціальних якостей фахівця. Подібно до традиційного навчання, навчальний матеріал представлено у вигляді текстів – знакових систем, інформації, яка структурована у вигляді завдань і проблемних ситуацій, через які проглядаються обриси майбутньої професійної діяльності [1, 27].

Контекстне навчання, вважає С. Скворцова, є формою реалізації динамічної моделі руху діяльності студентів: від власної навчальної діяльності (наприклад, у формі лекцій) через квазіпрофесійну (ігрові форми, спецкурси) і навчально-професійну (науково-дослідницька робота студентів: курсові та дипломні роботи, педагогічна практика тощо) до власне професійної діяльності. Основною характеристикою навчально-виховного процесу контекстного типу є моделювання предметного і соціального змісту майбутньої фахової діяльності через відтворення реальних професійних ситуацій [5, 67].

Виклад основного матеріалу. Базовими формами контекстного навчання є: навчальна діяльність академічного типу (лекційні, семінарські, практичні, лабораторні заняття, самостійна та індивідуальна робота); квазіпрофесійна діяльність (ділові ігри, ігрові форми занять); навчально-професійна діяльність (науково-дослідницька робота, виробнича практика). У якості перехідних від однієї базової форми до іншої виступають: лабораторно-практичні заняття; імітаційне моделювання; аналіз ситуацій професійної діяльності; розігрування ролей; спецкурси і спецсемінари.

У процесі формування професійної компетентності в умовах контекстного навчання В. Готтинг пропонує застосовувати стимули, зокрема:

- ефект результативності: орієнтація студентів не тільки на засвоєння науково-педагогічної інформації відповідно до Державного стандарту, але й на творче застосування отриманих знань шляхом виконання спеціальних творчо-пошукових завдань; застосування нестандартних форм і методів навчання та виховання школярів; аналіз шкільних навчальних планів, програм і підручників з позиції вимог педагогічної інноватики;
- пошук «педагогічного ідеалу» через сприйняття, осмислення нової інформації з позиції тактичних і стратегічних цілей навчання; формування власної позиції (читання і обговорення широкого кола

наукової літератури, періодики; написання творів, добір матеріалу про інноваційні освітні підходи, розроблені майстрами педагогічної праці, про педагогічні системи, реалізувати які здатні творчо мислячі, висококомпетентні фахівці) [3, 57].

Технології контекстного навчання пов'язані з інтелектуальною колективною діяльністю, яка полягає у продукуванні колективної думки, пізнавальної дискусії при високій активності студентів та з упровадженням імітаційних методів, які моделюють певний процес, явище, систему управління.

До технологій контекстного навчання належать імітаційні вправи, аналіз виробничих ситуацій, тренінги. Імітаційні колективні методи включають розподіл ролей, ігрове проектування, ділові ігри. Імітаційні методи, на думку В. Нагаєва, сприяють формуванню професійних, організаційних і управлінських умінь. Залежно від поставлених цілей і завдань, місця й умов проведення навчального процесу імітаційні технології можна класифікувати на операційно-рольові й навчальні (ділові). Учений виділяє такі різновиди імітаційних технологій контекстного навчання: операційно-рольові, навчально-ділові, проблемно-орієнтовані, навчально-рольові та навчально-педагогічні ігри [4, 114].

Операційно-рольова гра – форма створення предметного і соціального середовища професійної діяльності, моделювання системи відносин, характеристик для визначеного виду практичної роботи. Навчально-ділова гра дає змогу змоделювати відповідні умови для придбання навичок фахівця. Проблемно-орієнтовані ігри визначають складні проблеми і шляхи їх розв'язання в різних галузях. Навчально-рольові ігри розвивають аналітичні здібності, сприяють прийняттю правильних рішень у різних соціально-психологічних і виробничих ситуаціях. Навчально-педагогічні ігри використовуються для вибору оптимальних рішень, що навчають методам і прийомам діяльності у справжніх умовах. Даний різновид гри вимагає від учасника знань не лише конкретної теми, а й основ педагогіки, психології та методики викладання.

Дані технології контекстного навчання набувають практичного втілення через такі форми організації навчальної діяльності:

- проблемна лекція (власне навчальна діяльність), за допомогою якої формується предметний контекст діяльності;
- практичне та лабораторне заняття з елементами дискусії, рольових та імітаційних навчально-педагогічних ігор, моделювання майбутньої професійної діяльності (квазіпрофесійна діяльність), що сприяє формуванню не лише предметного, а й соціального контексту майбутньої професійної діяльності;
- самостійна та індивідуальна робота студентів;
- науково-дослідна робота студентів, проектна діяльність, педагогічна практика, курсові, дипломні та магістерські роботи (навчально-професійна діяльність).

Навчальна діяльність студентів під час опанування курсу «Образотворче мистецтво з методикою викладання» реалізовується під час лекцій та практичних занять. Лекція може мати проблемний характер: викладач формулює проблему «Який методичний підхід є найбільш ефективним для формування в молодших школярів певного поняття або вміння чи навички?». Очевидно, для того, щоб студенти її розв'язали, необхідно розкрити зміст існуючих методичних підходів, що реалізовані в чинних підручниках або опубліковані в науково-методичних виданнях з обґрунтуванням позитивних і негативних рис кожного з них. Проте студенту надається можливість самостійно визначитися із власною позицією; викладач не тисне на нього своїм авторитетом і не вимагає наслідувати його думку, заохочує студентів до формування власних оцінних суджень.

Наступним етапом є самостійна робота, під час якої студенти складають порівняльну характеристику цих підходів і обґрунтовують найбільш ефективну точку зору; ілюструють методику роботи, розв'язуючи конкретні методичні задачі. За таких умов формується предметний контекст майбутньої професійної діяльності. Слід зазначити, що в даному випадку цілепокладання не обмежується завданнями засвоєння здобутих знань (ученим, автором підручника, викладачем) і спробами їх застосування. Засвоєння знань набуває особистісного сенсу з перспективою їхнього застосування в майбутній професійній діяльності. Таким чином, діяльність студента здійснюється у просторово-часовому контексті і виступає сполучною ланкою між минулим, сьогоденням і майбутнім.

Відстоювання обраної позиції впроваджується під час практичного заняття з елементами імітаційних технологій, де студент має нагоду проілюструвати її на прикладі фрагментів уроків або фрагментів роботи над окремими видами завдань. Практичні заняття мають практико-орієнтований характер: студенти не просто відтворюють знання, які отримали під час лекцій, а висловлюють власну позицію, моделюють діяльність учителя та учнів під час ситуації, що можлива на реальному уроці; здійснюють розбір конкретних методичних ситуацій, дають їм оцінку з різних позицій – учителя та методиста. Зазначимо, що розгортання ситуації, яка моделюється, є, насамперед, невизначеним явищем і залежить від дій «учителя» та дій «учнів»; у такий спосіб формується не лише предметний, а й соціальний контекст майбутньої професійної діяльності.

Так, для проведення навчально-педагогічної гри – імітації уроку образотворчого мистецтва – слід розробити технологічні організаційні етапи й урахувати такі аспекти.

1. Підготовчо-організаційний психологічний етап передбачає формування у студентів позитивного мотиваційного підходу до квазіпрофесійної педагогічної діяльності.

2. Планування гри включає вибір теми для гри та вузлових тем з програми для розробки сценарію уроку образотворчого мистецтва згідно з його дидактичною структурою.

3. Цільові настанови колективу академічної групи полягають в остаточному закріпленні функціональних ролей відповідно до розробленого сценарію навчально-педагогічної гри імітації (учителі, учні, методисти, модератор) і роз'ясненні обов'язків, попередження помилок; підготовка аудиторії, оснащення, дидактичних, мультимедійних засобів та художнього приладдя; підбір критеріїв та інструкцій для аналізу етапів гри.

4. Безпосереднє проведення гри передбачає вибір стратегій для викладача і студентів – ролі модератора для викладача; розігрування квазіпрофесійних ситуацій і дій студентами, які полягають у реалізації форм, методів, прийомів викладання на кожному етапі модельованого уроку художньо-естетичного циклу.

5. Аналіз і оцінювання гри – це визначення сильних і слабких сторін у діях студентів; оцінювання студентами-методистами змісту та методичного наповнення дидактичної структури проведеного уроку; педагогічної доцільності форм, методів, прийомів і засобів навчання на уроці образотворчого мистецтва, конкретних дій і ситуацій, всієї гри; створення сприятливого мікроклімату для підведення загальних підсумків; рефлексія.

Ми переконані, що якісно організована та проведена навчально-педагогічна гра може бути одним з активних способів оптимізації педагогічного процесу професійної підготовки майбутніх фахівців. Адже вона характеризується низкою ознак: збільшує інтерес до певного предмету, ситуації, проблеми; уможливлює встановлення адекватних комунікативних, ділових, творчих контактів; розвиває й стимулює активність зворотних зв'язків; активізує творчий потенціал учасників гри, розвиває їхню самостійність, самооцінку, самоконтроль; збагачує життєвий і педагогічний досвід та здатність до прийняття конкретних рішень, практично зміцнює зв'язок освітніх проблемних ситуацій із життєвими.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Технології контекстного навчання при опануванні навчальних дисциплін «Образотворче мистецтво з методикою викладання», «Методика викладання інтегрованого курсу «Мистецтво», «Методика викладання освітньої галузі «Мистецтво»: операційно-рольові, навчально-ділові, проблемно-орієнтовані, навчально-рольові та навчально-педагогічні ігри; імітаційне моделювання; аналіз ситуацій професійної діяльності, спрямовані на формування професійних навичок майбутніх учителів початкових класів у галузі мистецької освіти. Наступним етапом дослідження має бути окреслення компетентностей, які формуються під час опанування змісту кожного модуля, через його теоретичний, практичний блоки та самостійну, індивідуальну роботу студентів і науково-дослідницький проект.

ЛІТЕРАТУРА

1. Буланова-Топоркова М. В. Педагогические технологии : учебное пособие для студентов педагогических специальностей / М. В. Буланова-Топоркова, А. В. Духавнева, В. С. Кукушкин, Г. В. Сучков ; под общей редакцией В. С. Кукушкина. – М. : ИКЦ «МарТ» ; – Ростов н/Д : издательский центр «МарТ», 2006. – 336 с.

2. Вербицкий А. А. Концепция знаково-контекстного обучения в вузе / А. А. Вербицкий // Вопросы психологии. – 1987. – № 5. – С. 31–39.

3. Готтинг В. В. Подготовка педагога профессионального обучения на основе компетентностного подхода / В. В. Готтинг // Инновации и подготовка научных кадров высшей квалификации в Республике Беларусь и за рубежом : материалы международной научно-практической конференции / под ред. И. В. Войтова. – Минск : ГУ «БелИСА», 2008. – 316 с.

4. Нагаєв В. М. Методика викладання у вищій школі : навчальний посібник / В. М. Нагаєв. – К. : Центр учбової літератури, 2007. – 232 с.

5. Скворцова С. І. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя на засадах контекстного навчання / С. І. Скворцова // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. – Вип. 35. – 2010. – С. 66–71.

РЕЗЮМЕ

Красовская О. О. Технологии контекстного обучения в процессе профессиональной подготовки будущих учителей начальной школы в отрасли художественного образования.

Целью написания данной статьи является раскрытие технологий контекстного обучения в процессе профессиональной подготовки будущих учителей начальной школы в отрасли художественного образования. Базовыми формами контекстного обучения являются: учебная деятельность академического типа (лекционные, семинарские, практические, лабораторные занятия, самостоятельная и индивидуальная работа); квазипрофессиональная деятельность (деловые игры, игровые формы занятий); учебно-профессиональная деятельность (научно-исследовательская работа, производственная практика). Технологии контекстного обучения: операционно-ролевые, учебно-деловые, проблемно-ориентированные, учебно-ролевые и учебно-педагогические игры; имитационное моделирование; анализ ситуаций профессиональной деятельности.

Ключевые слова: технологии контекстного обучения, операционно-ролевые, учебно-деловые, проблемно-ориентированные, учебно-ролевые и учебно-педагогические игры; имитационное моделирование; анализ ситуаций профессиональной деятельности.

SUMMARY

Krasovska O. Technologies of context studies in the process of professional training of future primary school teachers the sphere of art education.

The strategic goal of higher school is to develop professional competence of future teachers capable of effective activity in the professional sphere of self-actualization, capable to solve typical problems and tasks in their own educational activities. The aim of writing of this article is opening of technologies of context studies in the process of professional training of future primary school teachers in the sphere of art education. The basic forms of context studies are: educational activity of academic type (lecture, seminar, practical classes, laboratory work, independent and individual work); pseudo professional activity (business games, playing forms); educational-professional activity (research work, productive practice). Technologies of context studies: the operation-role-play, educational-business, educational-role-play and educational-pedagogical games problem-oriented; imitation design; analysis of situations of professional activity.

Training and educational games are used to select behaviors that shape the idea of professional work in the real world. This kind of play requires knowledge of the basics of pedagogy and psychology and specialized techniques. Formation of socially active creative personality of the future teacher requires teachers to use non-standard forms of educational interaction. Practical and laboratory classes are held as teaching and educational games, designing specific educational situation aimed at the development of professional skills of primary school teachers. The main stages of simulation technologies: problem definition, goals and objectives; division of roles and function definitions of various officials; interests of distinction; discussion of the problem; the winners' incentives and debriefing.

Technology learning context related to intellectual collective activity that is producing collective thought, discussion with high cognitive activity of students and with the introduction of simulation methods that simulate a process, phenomenon governance.

Thus, the introduction of technologies of contextual learning as a conceptual framework competency approach allows to implement the task of forming professional competence of future primary school teachers in the sphere of art education as a result of mastering the subject matter "Fine art of teaching methods", "Methods of teaching integrated course "Art", "Methods of teaching educational field "Art".

The next step would be to define competencies, which are formed during the development of the content of each module, through its theoretical, practical modules and independent, individual work of students and research project.

***Key words**: technologies of context studies, operation-role-play, educational-business, educational-role-play and educational-pedagogical games problem-oriented, imitation design, analysis of situations of professional activity.*

УДК 377.35.03

О. Ю. Криволап
Класичний приватний університет (м. Запоріжжя)

ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ПРОЦЕСУ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У статті здійснено спробу розкрити сутність поняття «педагогічний супровід процесу підготовки майбутніх учителів»; висвітлено філософські, педагогічні, психологічні погляди на процес педагогічного супроводу та розвитку здібностей, творчого потенціалу особистості; доведено важливість і необхідність створення та реалізації процесу педагогічного супроводу майбутнього вчителя початкової школи до розвитку творчого потенціалу молодших школярів у процесі професійної підготовки. Вказується на необхідність забезпечення умов (зокрема – створення педагогічно комфортного освітнього середовища, максимально наближеного до професійного) для підготовки майбутніх педагогів до розвитку творчого потенціалу молодших школярів.

***Ключові слова**: педагогічний супровід, професійна освіта, пізнавальний процес, пізнавальна активність, самореалізація, творча індивідуальність, творчість, учитель початкової школи.*

Постановка проблеми. Швидкий розвиток сучасної освіти задає темп проявам у студентів активного творчого самовиявлення, віддачі та самореалізації. Проблеми сучасності відображаються в системі навчання, що дуже впливає на розвиток студента, особливо в момент його професійного

становлення. Потреба держави у високоосвічених творчих особистостях, здатних працювати й діяти в нестандартних ситуаціях, та падіння престижу позаурочної й позааудиторної виховної діяльності, небажання молоді самостійно залучатися до серйозних творчих пошуків зумовлюють необхідність виховання духовно зрілої, соціально активної творчої особистості.

Останнім часом в освітньо-виховному процесі формується особлива культура підтримки студентів, учнів, батьків, шляхом психолого-педагогічного супроводу, що розглядається як особливий вид допомоги студентам, підліткам, молодшим школярам та забезпечує особистісний розвиток і виховання в умовах освітнього процесу.

Мета статті – з'ясувати особливості педагогічного супроводу процесу підготовки майбутніх учителів початкової школи до розвитку творчого потенціалу молодших школярів.

Виклад основного матеріалу. Педагогічний супровід студентів під час професійного становлення впродовж навчального процесу допомагає реалізувати потреби суспільства та скорегувати професійну діяльність особистості.

Особливістю психолого-педагогічного супроводу є необхідність вирішення завдань особистісного розвитку й виховання студента у складних умовах модернізації системи освіти, змін у її структурі та змісті. Майбутній учитель початкової школи повинен бути готовим до швидких змін, до активної і творчої діяльності, до швидкої адаптації в нових професійних умовах. Від майбутнього вчителя початкової школи буде залежати якість знань учнів та їх відповідність державному замовленню.

Сфера відповідальності психолого-педагогічного супроводу включає в себе завдання створення в освітньо-виховному закладі успішного процесу виховання, соціалізації студента, його самореалізацію, оскільки повноцінний розвиток особистості є гарантією суспільного добробуту.

Педагогічний супровід є необхідним для навчальної адаптації студентів, оскільки соціальну адаптацію людина має пройти самостійно, а в разі допомоги ззовні цей процес стає успішнішим. Швидке входження студентів у навчальне життя, створення оптимальних умов для цього є основною вимогою до процесу навчання. Успішна адаптація в навчальній групі виступає як необхідна умова продуктивної соціальної активності, професійного самовизначення особистості, розвитку індивідуальності.

Також педагогічний супровід є необхідним для легкого входження до професії, легкої адаптації не у стінах навчального закладу, а у стінах початкової школи, у педагогічному колективі.

У дослідженнях Р. Дінмухамедової та Е. Гараєвої визначено, що студент зустрічається з такими проблемами [2, 5]:

- невизначеність мотивації вибору професії, недостатня підготовка до неї;
- несформованість компонентів професійно-особистісної перспективи;

- невміння здійснювати психологічне регулювання своєї поведінки і діяльності самостійно;
- недостатня сформованість навичок самостійної діяльності;
- організація оптимального режиму праці та відпочинку в нових умовах;
- комунікативні бар'єри;
- негативна самооцінка й недостатньо розвинута здатність до взаємодії з іншими людьми.

У зв'язку із цим у сучасній педагогічній теорії та практиці ВНЗ особливої уваги набуває питання педагогічного супроводу й особистісного розвитку студента.

Дослідниця Є. Казакова вважає, що педагогічний супровід – це метод, який забезпечує створення умов прийняття суб'єктом оптимальних рішень у різних ситуаціях життєвого вибору. При цьому суб'єкт визначається і як людина, що розвивається, і як система, яка розвивається [5, 78].

За визначенням М. Шакурової, педагогічний супровід є одним із «механізмів тривалої двосторонньої педагогічної взаємодії». Автором висвітлено такі характеристики взаємодії: суб'єктна позиція всіх учасників процесу; спільність і взаємореферентність, яка приймається та підтримується суб'єктами взаємодії; багатопроектність; схожість інтерпретацій; адаптивність; переважне використання «м'яких» методів педагогічної взаємодії [8, 90].

Великого значення набуває визначення педагогічного супроводу Т. Ковальовою, яка висвітлює особливий тип гуманітарного педагогічного супроводу – тьюторський супровід. На думку дослідниці, тьютор – це педагог, який діє за принципом індивідуалізації та супроводжує побудову особистістю своєї індивідуальної навчальної програми [6, 55].

Завдання формування самостійної, відповідальної та соціально мобільної особистості, здатної до соціалізації в суспільстві та активної адаптації на ринку праці, визначає необхідність широкого використання під час психолого-педагогічного супроводу різноманітних програм розвитку соціальних навичок, здатності до особистісного самовизначення й саморозвитку.

Психолого-педагогічний супровід досі не має завершеного цілісного наукового опису, у ньому спостерігаються ознаки, які відносяться до різних галузей наукового знання: педагогіки, соціальної педагогіки, психології, соціології. Він ототожнюється з методами й формами виховання, такою позицією педагогів як «вільне спілкування», «товариські взаємини дорослого і дитини», «їх внутрішній настрій» (Н. Крилова).

Педагогічний зміст супроводу більш адекватно відображається у двох підходах до його визначення як психолого-педагогічної технології, спрямованої на вирішення проблем підлітка, пов'язаних із засвоєнням соціальних норм, розвитком соціально-психологічної компетентності; виробленням життєвої стратегії й вибором професії.

Таким чином, педагогічний супровід визначаємо як цілісну, системно організовану педагогом діяльність студента, у процесі якої створюються соціально-психологічні та педагогічні умови успішного навчання й розвитку кожного студента в освітньому середовищі ВНЗ, прийняття суб'єктом розвитку оптимальних рішень у різних ситуаціях життєвого вибору. Цей метод ґрунтується на взаємодії того, хто супроводжує, і того, кого супроводжують.

Розглядаючи потреби сучасного суспільства, соціальне замовлення кваліфікованих спеціалістів, акцентуємо на важливості саме педагогічного супроводу під час професійного становлення, проходження педагогічної практики. Головною потребою сучасного суспільства є формування творчої, всебічно розвиненої особистості, спроможної до творчого пошуку та творчої самореалізації, з наявним пізнавальним інтересом і пізнавальною активністю.

Перед викладачами вищих навчальних закладів постає проблема розвитку та формування особистості майбутнього вчителя початкових класів згідно з державним замовленням. У свою чергу студенти педагогічних спеціальностей будуть спроможні розвивати та формувати особистість молодших школярів відповідно до вимог освітнього процесу.

Пізнавальний інтерес, пізнавальна активність розглядаються як джерело самостійного здобуття знань; вони підвищують інтенсивність розумової роботи, мобілізують увагу, знімають втому та сприяють підвищенню якості засвоюваних знань, їх розширенню і поглибленню (А. Архипов, Д. Бауман, Н. Беляєва, В. Бондаревський, Н. Дайрі та ін.).

Розвитку пізнавальної активності студентів як психолого-педагогічній проблемі присвятили свої праці А. Алексюк, Ю. Бабанський, В. Бондаревський, М. Данилов, І. Лернер, М. Махмутов, В. Онищук, П. Підкасистий, М. Скаткін, Д. Трайтак, Г. Щукіна, Г. Костюк, В. Крутецький, Н. Менчинська, Н. Морозова, В. Мясищев, А. Пономарьов, С. Рубінштейн, Д. Ельконін, П. Якобсон, Е. Голант, М. Короткова, А. Вагін та ін.

На сучасному етапі розвитку науки про творчість уточнюється саме поняття новизни творчого продукту. Так, відомий психолог Л. Виготський, визначаючи поняття «творча діяльність», підкреслював, що творчий тип діяльності дійсно спрямований на створення «нового», утім, це «нове» може бути не лише витвором нової речі зовнішнього світу, а й побудовою розуму чи почуття, що живуть і виявляються лише в самій людині, і є новим відносно її системи знань, способів дій, оцінкових орієнтацій тощо [7]. На основі такого підходу виділяється навчально-творча діяльність підлітків, якій притаманна суб'єктивність «новизни». Творчим може бути не лише результат діяльності, а й прийоми та операції, за допомогою яких вона здійснюється.

Творча діяльність людини зумовлюється специфічною здібністю, яка отримала назву креативність. Креативність – це інтегративна, динамічна особистісна характеристика, що визначає здатність до творчості і є однією з

умов самореалізації особистості. Її основним процесом є дивергентне мислення [1]. Творчі здібності або креативність – явище багатокомпонентне, яке тісно пов'язане з особистісними й мотиваційними змінними.

Підходи до вивчення творчих здібностей розглядаються, переважно, як когнітивний феномен із застосуванням кількісних методів їх вимірювання (Дж. Гілфорд, Ф. Баррон, Д. Заррінгтон, М. Уаллах, Е. Торренс, М. Холодна та ін.) [1]. Творчі здібності – це здатність вносити щось нове в досвід, висувати оригінальні ідеї в умовах вирішення або окреслення нових проблем, усвідомлювати недоліки, суперечності, формувати гіпотези. При цьому критеріями творчого мислення є швидкість, оригінальність, гнучкість, усвідомленість, фантастичність, прагнення до інтелектуальної новизни тощо.

Аналізуючи стан освіти, М. Махмутов зазначав, що у традиційному навчанні всі знання, вміння і навички отримують шляхом репродуктивного засвоєння, що розвиває пам'ять і навички репродуктивного мислення. Навички продуктивного і творчого мислення є наслідком репродуктивного засвоєння. Тобто базою будь-якої творчості є конкретні знання, навички й уміння. Це положення є суттєвим для вирішення проблеми творчого розвитку у процесі навчання (базовий зміст освіти повинен якісно засвоюватися). Проте цього недостатньо для розвитку пізнавальної самостійності і творчості студентів [1].

Аналізуючи стан формування знань і навичок у процесі навчання у школі, що включає елементи творчої діяльності на сучасному етапі й, орієнтуючись на систему планування результатів навчання, можна дійти висновку про доцільність функціонування в навчальному процесі більше складної структурної одиниці – системи творчих завдань як засобу формування творчих здібностей школярів.

Це свідчить про необхідність виховання творчого вчителя, який спроможний організовувати творчу діяльність та створювати творчу атмосферу для навчання молодших школярів.

Система творчих завдань повинна бути орієнтована на формування знань і вмінь школярів, одночасно розглядатися і як сукупність творчих завдань, і як єдине ціле. Системоутворювальним фактором об'єднання творчих завдань виступає мета сучасної школи, пов'язана з творчою спрямованістю освіти [3].

Така система повинна задовольняти виділеним вимогам до системи творчих завдань [4]:

1) психологічна комфортність – облік типів мислення, видів пам'яті, що визначають індивідуальну траєкторію інформаційної діяльності;

2) цільова орієнтація – певне місце й роль кожного завдання у блоці уроків, що відповідає цілям предмета;

3) цільова достатність і повнота – достатня кількість творчих завдань для визначеної й позаурочної діяльності;

4) наявність ключових завдань – виділення завдань, що мають принципове значення для засвоєння предмета, в блок завдань, що є обов'язковими для засвоєння;

5) ієрархічна структура – сукупність завдань, представлена зв'язним графом, у вузлах якого – ключові завдання, вище них – підготовчі й допоміжні, нижче – узагальнюючі завдання;

6) рівнева диференціація – зростання складності завдань при переході від мінімального до загального й творчого рівнів;

7) якісний перехід до творчості як усередині певного завдання, так і при їхній композиції.

Використання творчих завдань, реалізованих за допомогою методу проектів. Можна розвивати творчі здібності та формувати відповідні навички учнів, якщо використовувати спеціальні евристики – схеми організації розумової діяльності, що реалізуються опосередковано через спеціально організовані методичні заходи на уроках.

Студенти педагогічних закладів, а, особливо, випускники повинні бути готові до реалізації вищезазначених задач та умов творчої реалізації та розвитку учнів.

Висновки. Таким чином, велика відповідальність покладається на викладачів вищих навчальних закладів, які повинні організувати студентам відповідні умови для творчого розвитку та розкриття творчого потенціалу студентів, усебічно сприяти їхній творчій самореалізації. Студенти повинні отримати відповідну підготовку для проходження педагогічної практики. Теоретична та практична підготовка повинні відповідати не лише програмовим вимогам, а й відповідати сучасним потребам освіти, суспільства в цілому.

ЛІТЕРАТУРА

1. Грищук О. П. Оптимізація самостановлення особистості в умовах навчальної діяльності / О. П. Грищук // Практична психологія та соціальна робота. – 2000. – № 8. – С. 19–25.

2. Дінмухамедова Р. К. Активізація психолого-педагогічної діяльності в процесі соціально-професійної адаптації студентів [Електронний ресурс] / Р. К. Дінмухамедова, Е. І. Гараєва. – Режим доступу :

http://www.fcoit.ru/internet_conference/.

3. Дубровіна І. В. Психологічні програми розвитку особистості в підлітковому і старшому шкільному віці / І. В. Дубровіна. – М. : Академічний проект, 2002. – 128 с.

4. Ильин Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности / Е. П. Ильин. – СПб. : Издател ство «Питер», 2009, – 448 с.

5. Казакова Е. И. Комплексное сопровождение развития учеников в образовательном процессе: аналитические материалы / Е. И. Казакова. – СПб., 1998. – 213 с.

6. Ковалева Т. М. Материалы курса «Основы тьюторского супровождения в общем образовании»: лекции 1–4 / Т. М. Ковалева. – М. : Педагогический университет «Первое сентября», 2010. – 56 с.

7. Ларина Е. Н. Формирование способности к саморазвитию у подростков как предмет педагогической психологии / Е. Н. Ларина // Аспирантский вестник ОГПУ. – 2006. – №5. – С. 76–79.

8. Трофимова О. А. Педагогическое сопровождение формирования мотивационной готовности к обучению у старших дошкольников : дисс. … канд. пед. наук : спец. 13.00.07 / О. А. Трофимова. – Екатеринбург, 2007. – 176 с.

РЕЗЮМЕ

Криволап Е. Ю. Педагогическое сопровождение процесса подготовки будущих учителей начальных классов к развитию творческого потенциала младших школьников.

В статье сделана попытка раскрыть сущность понятия «педагогическое сопровождение процесса подготовки будущих учителей»; освещены философские, педагогические, психологические взгляды на процесс педагогического сопровождения и развития способностей, творческого потенциала личности; доказана важность и необходимость создания и реализации процесса педагогического сопровождения будущего учителя начальной школы к развитию творческого потенциала младших школьников в процессе профессиональной подготовки. Указывается на необходимость обеспечения условий (в частности – создания педагогически комфортной образовательной среды, максимально приближенной к профессиональной) для подготовки будущих педагогов к развитию творческого потенциала младших школьников.

Ключевые слова: *педагогическое сопровождение, профессиональное образование, познавательный процесс, познавательная активность, самореализация, творческая индивидуальность, творчество, учитель начальной школы.*

SUMMARY

Krivolap E. Pedagogical support of the process of future primary school teachers training to developing creative potential of junior pupils.

The article attempts to reveal the essence of the concept of pedagogical support of the process of future teachers training; lit philosophical, pedagogical, psychological perspectives on the process of pedagogical support and development of creative abilities, development of creative potential; proved the importance and necessity of creating and implementing a process of pedagogical support of future primary school teachers to developing creative potential of junior pupils in the process of professional training. The need to ensure conditions (in particular the creation of pedagogically comfortable learning environment as close as possible to professional) to prepare future teachers to develop the creative potential of young learners is proved.

It is stressed that pedagogical support of students during their professional development in the educational process helps to realize the needs of society and to adjust the professional activities of the individual.

The peculiarity of pedagogical support is the need to solve problems related to personal development and education of the student in the difficult conditions of modernization of the education system, changes in its structure and content. Future primary school teacher needs to be ready for quick changes, active and creative activities, to adapt quickly to new professional environments. On a future teacher of primary school will depend the quality of knowledge of pupils and their compliance with the state order.

Responsibility of pedagogical support includes the task of creating in educational institution the successful process of education, socialization of the student, his self-realization, because the full development of the personality is the guarantee of social welfare.

Pedagogical support is needed for training the students, as the social adaptation of people should pass on their own, and in the case of outside help this process becomes more successful. Quick entering students in academic life, creating optimal conditions for this is a basic requirement for the learning process. Successful adaptation in the study group serves as a prerequisite for productive social activity, professional self-determination and development of the personality.

***Key words**: pedagogical support, vocational training, cognitive processes, cognitive activity, self-realization, creative individuality, creativity, primary school teacher..*

УДК 378.015.3: 005.32]: 811.124: [378.4:61]

А. К. Куліченко
Запорізький державний медичний університет

ШЛЯХИ ПІДВИЩЕННЯ МОТИВАЦІЇ ДО ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІНИ «ЛАТИНСЬКА МОВА ТА ОСНОВИ МЕДИЧНОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ» В МЕДИЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ

У статті розглянуто шляхи підвищення мотивації до вивчення академічної дисципліни «Латинська мова та основи медичної термінології» в медичному університеті та обґрунтовано їх доцільність. Зокрема, увагу зосереджено на таких методичних аспектах, як: вітання та прощання латинською мовою; використання латинських прислів'їв і приказок, самостійне вивчення латинських прислів'їв і приказок протягом навчального року, енциклопедичні хвилини, позааудиторні види роботи тощо. У дослідженні використано: аналіз, синтез, узагальнення, систематизацію, інтерпретацію педагогічної літератури для визначення понятійно-термінологічного апарату роботи, спостереження – для з'ясування оптимальних шляхів підвищення мотивації до вивчення дисципліни «Латинська мова та основи медичної термінології».

***Ключові слова:** мотивація, шляхи підвищення мотивації, інтерес, студент, викладач, латинська мова, самостійна робота, медичний університет.*

Постановка проблеми. Сьогодні, у добу інформаційного суспільства, актуальним є питання щодо зниження студентської успішності, особливо в контексті непрофілюючих дисциплін. Так склалося, що латинська мова в медичному університеті, на жаль, належать до вказаної групи, хоча безпосередньо пов'язана з такими фаховими предметами, як анатомія, гістологія, фізіологія, мікробіологія та ін. Наріжним каменем навчання латини в медичному університеті є те, що студенти вважають її другорядною та значний час приділяють першочерговим і необхідним дисциплінам, зокрема анатомії. Тож, як мотивувати студентів-медиків до вивчення латини, її широкого застосування в майбутній професійній діяльності – ось у чому питання для сучасного викладача-предметника.

Мотивація є найважливішою основою досягнення успіху у вивченні мов. Це головна рушійна сила, яка забезпечує залучення студента в роботу на занятті. Мотивацію можна охарактеризувати, передусім, як інтерес студентів до предмета, їх бажання й готовність його вивчати. Інтерес сприяє концентрації уваги, посилює враження, що виникають під час заняття, стимулює повторення вивченого матеріалу, а також збагачує екстралінгвістичні знання студентів, тим самим сприяючи формуванню їх загальної компетенції [7, 125].

Аналіз актуальних досліджень. Проблему мотивації під час навчальної діяльності відображено у психолого-педагогічних дослідженнях Л. Божович, Б. Вернер, Д. Ельконіна, Є. Ільїного, О. Леонтьєва, А. Маркової,

М. Річарда та ін. Мотивацію у вивченні іноземних мов розглядають М. Гайнутдінова, О. Горбушина, І. Зимня (середня школа), Н. Арістова, Н. Касаткіна, О. Кобзар, І. Кузнецова, Н. Лєшньова, Е. Непомняща, О. Рядчикова (вища школа) та ін. Дослідженню студентської мотивації під час вивчення латини присвячені розвідки О. Балалаєвої (студенти-ветеринари), В. Балакирської (студенти-медики), І. Вакулик (студенти-аграрії). Проте питання про шляхи підвищення мотивації (методичний аспект) до вивчення дисципліни «Латинська мова та основи медичної термінології» в медичному університеті все ще потребує розгляду в сучасній вітчизняній педагогічній думці.

Метою статті є визначення шляхів підвищення мотивації (методичний аспект) до вивчення дисципліни «Латинська мова та основи медичної термінології» в медичному університеті та обґрунтування їх доцільності.

Методи дослідження: аналіз, синтез, узагальнення, систематизація, інтерпретація педагогічної літератури для з'ясування понятійно-термінологічного апарату роботи; спостереження – для визначення оптимальних шляхів підвищення мотивації до вивчення впродовж І курсу дисципліни «Латинська мова та основи медичної термінології» в медичному університеті.

Виклад основного матеріалу. Вслід за О. Лісариді та Б. Нурмухамбетовою вважаємо, що вивчення курсу латинської мови в медичному університеті має суто професійну мету – підготувати термінологічно грамотного лікаря. Проте у студентів є можливість підвищити свій культурно-освітній рівень. Тому на заняттях із дисципліни «Латинська мова та основи медичної термінології» потрібно систематично ознайомлювати студентів з основними віхами розвитку професійної мови лікаря, специфічності термінів і термінології, з основами медичної термінології тощо. Як наслідок, на інших дисциплінах студенти починають легко розпізнавати й розуміти наукову термінологію, побудовану на вже знайомих їм латинських коренях і за правилами латинського словотворення. Усе це переконує студентів у необхідності латини під час здобуття медичного фаху [6].

Аналіз даних дослідження О. Балабаєвої підтвердив «необхідність пошуку конструктивних ідей для оптимізації навчання латинської мови та підвищення студентської мотивації, одним зі шляхів якої може бути модернізація традиційних засобів навчання. Нівелювати деякі об'єктивні й суб'єктивні стримуючі фактори розвитку мотивації потенційно могли б нові засоби навчання, які б частково брали на себе функції викладача, не обмежували б студента в часі, необхідному для розуміння навчального матеріалу, містили б більшу кількість роз'яснень конкретних прикладів» [2, 31].

Також варто зауважити, що успішність навчального процесу у вищій школі залежить не тільки від студента, а й від іншої важливої ланки в

системі освіти – викладача, його прагнення донести до молодого покоління нагальну й необхідну для майбутнього фаху інформацію. Оскільки у площині навчального процесу студент є мінливим суб'єктом, викладач повинен уміти пристосовуватися до змін, нових інтересів, здібностей, бути уважним та щирим [4, 15]. Виходячи з цього, переконані, що кожному викладачеві слід постійно підвищувати рівень своєї кваліфікації – відвідувати семінари, вебінари з методики викладання дисципліни, зокрема латинської мови, педагогічної майстерності, психології, занять досвідчених викладачів, стажування в інших провідних вищих навчальних закладах. Адже перш ніж чогось навчати студентів, викладач сам повинен це вміти, бо студент, як це не дивно, навчається й формує світогляд, імітуючи викладача [9, 23, 177].

Погоджуємося з О. Рябцевою та вважаємо, що «проблема мотивації складна й багатогранна, тож у цій розвідці ми не презентуємо повне висвітлення цієї проблеми» [7, 125], а зупиняємося, на нашу думку, лише на деяких ефективних методичних шляхах підвищення мотивації до вивчення латини в медичному ВНЗ.

Виходячи з вищезазначеного, до оптимальних шляхів підвищення мотивації до вивчення впродовж І курсу дисципліни «Латинська мова та основи медичної термінології» в медичному університеті належать: вітання та прощання латинською мовою; використання латинських прислів'їв і приказок, самостійне вивчення латинських прислів'їв і приказок протягом навчального року, енциклопедичні хвилини, позааудиторні види роботи тощо. Розглянемо кожну позицію детальніше.

І. Вітання та прощання латинською мовою. Існує традиційна думка про те, що це другорядний елемент на шляху до підвищення мотивації до вивчення дисципліни «Латинська мова та основи медичної термінології». Проте вважаємо, що вітання та прощання латинською мовою є важливим для студентів-першокурсників, адже формують шанобливе ставлення як до мови, так і до викладача. На першому занятті в новому навчальному році викладачеві варто подати схему вітання: *Salvete, studiosi! – Salve, magistra (magister)!* та прощання: *Valete, studiosi! – Vale, magistra (magister)!*

ІІ. Використання на початку заняття (у вступній частині) латинських прислів'їв і приказок (з перекладом рідною мовою), тематично близьких до медицини, філософії, навчання тощо. Викладачеві бажано до кожного заняття готувати нове прислів'я (приказку), записувати його на дошці, пояснювати значення сентенції (хто автор, звідки походить) та тричі повторювати разом зі студентами. Тож, у свою чергу, студентам рекомендовано виокремити місце в конспекті з латинської мови для запису прислів'їв і приказок.

По-перше, за допомогою вказаного матеріалу досягається виховна (моралізаторська) мета в аудиторії. Адже, як зазначає Й. Кобів, «латинські

прислів'я являють собою квінтесенцію народної мудрості. У них викристалізувався багатовіковий досвід римського народу з різних галузей суспільного виробництва, матеріальної й духовної культури. У них віддзеркалилися побут, звичаї, уподобання, мораль, соціальні ідеали, цікаві спостереження римського народу за діяльністю людини та явищами природи, його світосприймання й погляд на життя. Вони трактують як буденні питання, так і одвічні проблеми, які хвилюють людей усіх часів, як проблеми людських взаємин, добра і зла, щастя і нещастя, любові до батьківщини тощо. Переважна частина латинських прислів'їв, незважаючи на свою часову віддаленість, не втратила своєї актуальності по сьогоднішній день: вони так само злободенні, як сотні років тому, бо стверджують здорові моральні принципи, вони наповнені непідробним гуманістичним змістом, гостро засуджують усе негативне й нікчемне в житті та побуті, образно, влучно, у лаконічній формі висловлюють глибокі думки» [5, 7–8].

По-друге, прислів'я (приказки) є одним із важливих інструментів під час фонетичної зарядки, яка налаштовує мовленнєві апарати студентів до роботи на занятті. Також можна час від часу влаштовувати міні-конкурс «Хто краще?». Суть міні-конкурсу полягає в тому, що викладач поділяє групу на дві підгрупи, які мають якнайкраще разом прочитати певне прислів'я різними темпами – від повільного до швидкого. Перемагає та підгрупа, у якої менше фонетичних помилок.

По-третє, за допомогою прислів'їв і приказок студенти вивчають багато слів, а також опановують граматичні правила, за яким побудований певний вислів. Скажімо, вивчивши афоризм «Per aspera ad astra» (Крізь терни до зірок), можна запам'ятати, що до основи прикметника asper приєднують *-e-* і воно не зникає під час відмінювання, що «зірка» латиною не *astra, -ae f*, а *astrum, -i n*, що *ad* вимагає після себе знахідного відмінку та що середній рід у другому відмінюванні у знахідному відмінку множини має за правилом середнього роду закінчення *-a* [6].

Наведемо тематичні групи прислів'їв, якими ми послуговуємося на заняттях із дисципліни «Латинська мова та основи медичної термінології» впродовж І курсу:

– прислів'я та приказки, що стосуються медицини: *Non est via in medicina sine lingua Latina* (Немає шляху в медицині без латинської мови); *Medice, cura aegrotum, sed non morbum!* (Лікарю, лікуй хворого, а не хворобу!)*; Diagnosis bona – curatio bona* (Вірний діагноз – гарне лікування); *Mens sana in corpore sano bonum magnum est* (У здоровому тілі здоровий дух – найвище благо); *Natura sanat, medicus curat morbos* (Природа зцілює – лікар лікує) [8] тощо;

– прислів'я та приказки, що стосуються навчання: *Docendo discimus* (Навчаючи, (ми самі) вчимося); *Repetitio est mater studiorum* (Повторення – мати навчання); *Scientia potentia est* (Знання – сила); *Non scholae, sed vitae*

discimus (Ми вчимося не для школи (оцінок – А.К.), а для життя); *Usus est optimus magister* (Досвід – найкращий учитель); *Radices litterarum amarae sunt, fructus dulces* (Коріння наук – гірке, плоди – солодкі) [8] тощо;

– прислів'я та приказки, що стосуються філософських роздумів: *Felix, qui potuit rerum cognoscere causas* (Щасливий той, хто зміг пізнати істину речей); *Quilibet fortunae suae faber* (Кожен сам коваль свого щастя); *Amicus Plato, sed magis amica veritas* (Мені дорогий Платон, але істина ще дорожча); *Consultor homĭni tempus utilissimus* (Час – найкращий порадник для людини); *Fer patienter onus, fac sapienter opus* (Знось терпляче труднощі, роби розумно справу) [8] тощо.

III. Самостійне вивчення латинських прислів'їв та приказок. Студентам пропонується вивчити напам'ять певну кількість (приблизно 50, але все залежить від рівня підготовки студентської групи та на розсуд викладача) крилаті вислови протягом навчального року. Студенти самі обирають прислів'я (приказки). Рекомендуємо відбирати невеликі сентенції типу *Alma mater* (Мати-годувальниця – про навчальний заклад); *Arbor vitae* (Дерево життя); *Per aspera ad astra* (Крізь терні до зірок); *O tempora! O mores!* (Що за часи, що за звичаї!?); *Terra incognita* (Невідома земля) [8] тощо.

IV. Запровадження на практичних заняттях так званих «енциклопедичних хвилин». Це коротке подання цікавого фактажу (міфів, легенд), пов'язаного з особливостями латинської мови та основ медичної термінології. Викладач може користуватися додатковими джерелами – Інтернет-ресурсами, науковими розвідками, підручниками, але викладати матеріал доступною мовою. Так, наприклад, у підручнику за редакцією Л. Ю. Смольської (Смольська Л. Ю. Латинська мова і основи медичної термінології : підручник для студ. вищих навч. закл. / Л. Ю. Смольська [та ін.] ; ред. Л. Ю. Смольська. – К. : Медицина, 2008. – 358 с.) є окремі невеликі розділи «Чи знаєте ви, що…», де подані «цікавинки», що стосуються і медицини, і латини.

V. Залучення студентів до позааудиторних видів роботи – до участі в роботі студентських наукових гуртках при кафедрах іноземних мов у якості слухача або доповідача; у роботі студентських науково-практичних конференцій усіх рівнів; у культурно-масових заходах, пов'язаних з іноземними мовами, зокрема з латиною.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Підсумовуючи, зазначимо, що дуже важливо, залучивши принцип мотивації, ще на першому курсі переконати студентів медичних спеціальностей у значущості в їх майбутній професійній діяльності знання й володіння основами медичної термінології та латинської мови, мови, щодо якої дуже часто навіть у середовищі спеціалістів-медиків, на превеликий жаль, існує цілком хибна думка як про щось не раціональне, зайве, як на традиційний, але далеко не обов'язковий елемент професії [1, 84]. Тож

реалізація мотиваційного етапу в медичному ВНЗ вимагає корегування змісту занять з іноземної мови, латини, психології, медичної етики з точки зору орієнтації на культуру поведінки, підготовку студентів до майбутньої професійної діяльності. Крім того, необхідно сформувати позитивну мотивацію пізнавальної діяльності студентів у процесі вивчення латинської мови, оскільки мотив спонукає до діяльності та спрямовує її [3, 64].

Отже, мотивація під час навчального процесу в контексті дисципліни «Латинська мова та основи медичної термінології» в медичному університеті є тією рушійною силою, що підвищує студентську успішність, виховує повагу до предмета. Тож, ураховуючи подані в розвідці методичні рекомендації (вітання та прощання латинською мовою; використання латинських прислів'їв і приказок, самостійне вивчення латинських прислів'їв і приказок протягом навчального року, енциклопедичні хвилини, позааудиторні види роботи тощо), можна скорегувати процес навчання зазначеної дисципліни й усунути деякі негативні фактори, що сприяють неуспішності студентів, а й отже низькій мотивації. Перспективою подальших досліджень є аналіз студентського інтересу під час вивчення латинської мови та основ медичної термінології (іноземних мов) у медичному університеті.

ЛІТЕРАТУРА

1. Балакирська В. Ю. Принцип мотивації у викладанні латинської клнічної термінології / В. Ю. Балакирська // Інноваційні технології викладання латинської та української мов у вищих навчальних закладах : матеріали наук.-практ. конф. (19 бер. 2003 р., м. Харків) / редкол. : В. П. Черних, І. С. Гриценко, В. М. Толочко, Є. І. Світлична. – Х. : Вид-во НФаУ, 2003. – С. 82–84.

2. Балалаєва О. Ю. Дослідження мотивації вивчення латини студентами-ветеринарами / О. Ю. Балалаєва // Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія : Педагогіка, психологія, філософія. – 2014. – Вип. 199 (2). – С. 26–32.

3. Кузнецова І. В. Мотивація щодо вивчення іноземної мови як чинник успішної соціальної адаптації першокурсників у медичному ВНЗ / І. В. Кузнецова // Поєднання інноваційних і традиційних технологій навчання української та іноземних мов як чинник забезпечення дієвості знань : матеріали науково-методичного семінару, Харків, 26 жовтня 2012 р. / Харківський торговельно-економічний інститут КНТЕУ. – Х. : РВВ ХТЕІ КНТЕУ, 2012. – С. 64–68.

4. Куліченко А. К. Педагогічна концепція В. Г. Кілпатрика та її світове значення : монографія / А. К. Куліченко. – Запоріжжя : ТОВ «ЛІПС» ЛТД, 2014. – 288 с.

5. Латинські прислів'я та приказки : пер. з лат. / упоряд. і перекл. Ю. Цимбалюк ; вступне слово Й. Кобів. – К. : Дніпро, 1987. – 256 с.

6. Нурмухамбетова Б. Н. Принципы преподавания латинского языка в медицинском университете [Электронный ресурс] / Б. Н. Нурмухамбетова, Е. К. Лисариди // Научно-практический журнал «Вестник КазНМУ». – Режим доступа : http://repository.kaznmu.kz/13828/.

7. Рябцева О. М. Пути повышения мотивации в изучении иностранных языков / О.М. Рябцева // Известия Южного федерального университета. Технические науки. – 2012. – № 10. – Т. 135. – С. 125–129.

8. Чернявский М. Н. Латинский язык и основы медицинской терминологии : учебник / М. Н. Чернявский. – М. : Медицина, 2004. – 448 с.

9. Parker F. W. Notes of talks on teaching, given at the Martha's vineyard summer institute, July 17 to August 19, 1882 / F. W. Parker ; reported by L. Patridge (1885). – N. Y. : E. L. Kellog & Co, 1885. – 206 p.

РЕЗЮМЕ

Куличенко А. К. Пути повышения мотивации к изучению дисциплины «Латинский язык и основы медицинской терминологии» в медицинском университете.

В статье рассмотрены пути повышения мотивации к изучению академической дисциплины «Латинский язык и основы медицинской терминологии» в медицинском университете и обосновано их целесообразность. В частности, внимание сосредоточено на таких методических аспектах, как приветствие и прощание на латинском языке; использование латинских пословиц и поговорок, самостоятельное изучение латинских пословиц и поговорок в течение учебного года, энциклопедические минуты, внеаудиторные виды работы и т.д. Исследование основано на следующих методах: анализ, синтез, обобщение, систематизация, интерпретация педагогической литературы для определения понятийно-терминологического аппарата работы; наблюдение – для выявления оптимальных путей повышения мотивации к изучению дисциплины «Латинский язык и основы медицинской терминологии».

Ключевые слова: *мотивация, пути повышения мотивации, интерес, студент, преподаватель, латинский язык, самостоятельная работа, медицинский университет.*

SUMMARY

Kulichenko A. The ways of increasing motivation towards the academic discipline 'Latin and the Fundamentals of Medical Terminology' at the medical university.

The article deals with the ways of increasing motivation towards the academic discipline 'Latin and the Fundamentals of Medical Terminology' at the medical university and proves their usefulness. Specifically, the author's attention is focused on such methodical aspects as:

– the greeting and farewell in Latin. The author believes that it is important for the first-year students as a form of respect to language and to a lecturer;

– the usage of the Latin proverbs and sayings. Firstly, by using the given educational material the lecturer may achieve an educational (moralizing) goal in the classroom. Secondly, a proverb is one of important tools in the phonetic warming up that helps students to prepare their organs of speech for different activities in class. Thirdly, through proverbs and sayings students learn many words and master grammar rules;

– self-study of the Latin proverbs and sayings during the school year. Students are proposed to learn by heart a certain number (about 50) of eloquent expressions during the school year. They choose interesting proverbs by themselves;

– encyclopedic minutes. This is a short presentation of some informative facts (myths, legends) that related to the peculiarities of the Latin language;

– different projects. Students can be involved as listeners or speakers into students' research societies (circles) organized by the Department of Foreign Languages; in the students' scientific conferences at all levels; in cultural events related to foreign languages, including Latin.

The following methods are used in the article: analysis, synthesis, generalization, classification, interpretation of pedagogical sources with the purpose to determine the conceptual and terminological apparatus; observation – with the purpose to identify the ways of increasing motivation towards the academic discipline 'Latin and the Fundamentals of Medical Terminology'.

The prospect of further research is the analysis of the student's interest while studying the discipline Latin and the Fundamentals of Medical Terminology (foreign languages) at the medical university.

***Key words**: motivation, ways of increasing motivation, interest, student, lecturer, Latin, independent work, medical university.*

УДК 378. 016.811.161.2

І. О. Кухарчук
Глухівський національний педагогічний
університет імені Олександра Довженка

ТЕКСТОЦЕНТРИЧНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ-СЛОВЕСНИКА

Стаття присвячена проблемі реалізації текстоцентричного підходу до формування соціокультурної компетентності майбутнього вчителя-словесника. Визначено лінгвістичні й лінгводидактичні засади текстоцентричного підходу, з'ясовано його роль у формуванні соціокультурної компетентності майбутнього вчителя-словесника, окреслено основні текстологічні знання й текстотворчі вміння і навички, якими повинен оволодіти студент-філолог; визначено критерії відбору текстів, запропоновано систему вправ і завдань у процесі вивчення складнопідрядних речень на основі текстів християнсько-моральної тематики.

***Ключові слова**: текст, текстоцентричний підхід, текстологічні знання, текстотворчі вміння, соціокультурна компетентність, аналітичні вправи, конструктивні вправи, творчі вправи, вчитель-словесник.*

Постановка проблеми. Входження України до європейської спільноти, реформування шкільної мовної освіти, модернізація вітчизняної вищої школи окреслюють нові вимоги до фахової підготовки вчителя-словесника, який повинен не лише досконало опанувати знання програм і підручників циклу професійно зорієнтованих дисциплін, а й творчо реалізовувати їх на практиці, вміти застосовувати засоби мовного коду у професійному дискурсі з урахуванням когнітивних, психо- і соціолінгвістичних, ситуативних, культурно-історичних та інших чинників.

Закони України «Про освіту», «Про вищу освіту», Національна доктрина розвитку освіти в Україні у XXI столітті, Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти, Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти, Національна рамка кваліфікацій, Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року визначають компетентнісний підхід рушійною силою реформування освітнього процесу, становлення вчителя-філолога третього тисячоліття. Компетентнісний підхід переорієнтовує освітню парадигму із накопичення знань, умінь, навичок на формування й розвиток в особистості здатності використовувати їх у швидко змінюваному інформаційному суспільстві, бути соціально адаптованою до майбутньої професійної діяльності.

Аналіз актуальних досліджень. Пріоритетною стратегією мовної освіти є соціокультурний підхід. Проблема формування соціокультурної

компетентності здебільшого досліджувалася в аспекті навчання в початковій та основній школі (В. Бадер, А. Богуш, О. Коломінова, З. Корнаєва, С. Ніколаєва, М. Пентилюк, А. Ярмолюк та ін.). Лише окремі праці присвячено соціокультурній компетентності майбутніх студентів філологічних факультетів (А. Галенко, С. Остапенко, О. Усик, Н. Чернуха та ін.). Натомість Л. Мацько наголошує, що «фахівцям мова потрібна не як сукупність правил, а як картина світобачення, засіб культурного співжиття в суспільстві, засіб самоформування й самовираження особистості кожного» [4, 24].

Мета статті – з'ясувати роль текстоцентричного підходу у формуванні соціокультурної компетентності майбутнього вчителя-словесника, подати критерії відбору текстів і систему вправ і завдань, спрямовану на формування соціокультурної особистості.

Методи дослідження. Для розв'язання поставленої мети застосовувалися методи теоретичного аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення та систематизації наукової літератури з педагогіки, лінгводидактики, психології, психолінгвістики, мовознавства; аналізу педагогічного досвіду вищих педагогічних навчальних закладів з досліджуваної проблеми.

Виклад основного матеріалу. *Соціокультурна компетентність* – це набута у процесі навчання інтегрована здатність особистості, яка охоплює лінгво-, країнознавчі знання, систему уявлень про національні традиції, звичаї, реалії країни, норми мовленнєвої і немовленнєвої поведінки її етнічних представників, вміння адекватно реагувати й будувати власну поведінку відповідно до цих особливостей і норм. Соціокультурний компонент навчання має вагомий потенціал щодо ознайомлення молоді з досягненнями національної й світової культур.

Соціокультурна компетентність є цілісною системою взаємопов'язаних змістових компонентів:

– *етнокультурознавчої компетенції* – знання про народ – носія і творця культури, національний характер, суспільно-державний устрій, здобутки в галузі освіти, культури, особливості побуту, традиції, звичаї;

– *етнолінгвістичної компетенції* – здатності сприймати мову в її культуроносній функції, з національно-культурними особливостями, яка містить знання мовних одиниць, у тому числі з національно-культурним компонентом семантики, і вміння використовувати їх відповідно до соціально-мовленнєвих ситуацій;

– *соціолінгвістичної компетенції* – знання особливостей національного мовленнєвого етикету й невербальної поведінки та навички врахування їх у реальних життєвих ситуаціях, здатність організовувати мовленнєве спілкування відповідно до комунікативної ситуації, соціальних норм поведінки та соціального статусу комунікантів [7, 8–9].

У шкільній програмі з української мови чітко окреслено соціокультурну лінію, змістове наповнення якої здійснюється на основі відбору соціокультурних відомостей освітніх галузей «Мова і література», «Суспільствознавство», «Естетична культура» тощо й реалізується на основі дібраних текстів відповідної тематики, а також за допомогою системи спеціальних вправ і завдань. Уведення до шкільної програми основних понять лінгвістики тексту зумовлює перехід від репродуктивного (оволодіння мовними засобами) до продуктивного навчання (здатності створювати тексти) й перегляду фахової підготовки вчителя-філолога.

Провідним підходом у формуванні соціокультурної компетентності є текстоцентричний підхід, основним поняттям якого є текст. Вивчення тексту є об'єктом наукових зацікавлень багатьох учених, які досліджують його в літературознавстві, різних напрямах лінгвістики (комунікативній, когнітивній, функціональній, комп'ютерній лінгвістиці, прагма-, соціо-, психолінгвістиці тощо). Учені трактують текст як витвір мовленнєвого процесу, що відзначається завершеністю (І. Гальперін); упорядковану групу речень або їх аналогів, що становлять завершену смислову єдність (В. Одинцов); структуровану й організовану за певними правилами одиницю, що відзначається когнітивним, інформаційним, психологічним і соціальним навантаженням спілкування (Г. Колшанський); результат спілкування (інтеракції та трансакції), його структурно-мовна складова і одночасно кінцева реалізація; структура, в яку втілюється живий дискурс після свого завершення (Ф. Бацевич). Неоднозначність тлумачення тексту можна пояснити, на думку О. Селіванової, його особливостями, основними з яких є: абсолютизація структурної організації тексту та граматичних засобів зв'язності; формально-структурна, жанрово-стилістична різноплановість текстів і специфіка способу їх репрезентації; багатоплановість підходів до лінгвістичного вивчення тексту (онтологічний, гносеологічний, власне лінгвістичний, психологічний, прагматичний, комунікативний, модальний, структурний, номінативний, когнітивний, соціально-історичний); звуження функції тексту до рівня складника комунікативного процесу, посередника, засобу, процесу й мети комунікації, абсолютизація у складі дефініції певної категорії або кількох категорій тексту [6, 34].

Вихід за межі речення і мовної системи у сферу комунікації, вивчення тексту «як складного комунікативного механізму, що фіксує стратегічну програму адресанта, сприйману й інтерпретовану адресатом» [5, 10], відкриває нові перспективи провадження текстоцентричного підходу і в лінгвометодиці, створює передумови для розуміння тексту як результату будь-якого виду мовленнєвої діяльності.

Вивчення мовних явищ на основі тексту не є новим у шкільній і вишівській методиці навчання української мови. У лінгводидактиці тексто-центричний підхід до навчання мови досліджували вітчизняні (О. Глазова,

Т. Донченко, І. Дроздова, В. Мельничайко, М. Пентилюк, Г. Шелехова) та зарубіжні (М. Всеволодова, Г. Золотова, Т. Ладиженська) учені-методисти. Проте наявність текстів у підручниках, посібниках чи збірниках вправ ще не забезпечує текстоцентричного підходу до вивчення мови.

Відповідно до вимог програм з української мови для основної та вищої школи, з метою реалізації соціокультурної змістової лінії майбутній учитель-словесник повинен оволодіти такими *текстологічними знаннями*: наукові підходи до вивчення тексту, ознаки тексту, спільні й відмінні ознаки тексту й дискурсу, структурні компоненти тексту, особливості членування текстових величин, складне синтаксичне ціле як складна структурна єдність і компонент тексту, абзац як композиційно-комунікативна одиниця; засоби зв'язку компонентів складного синтаксичного цілого, типи текстів за їх жанровою належністю, стильовою співвіднесеністю, формою репрезентації. Зазначені теоретичні знання є підґрунтям для формування у майбутніх фахівців текстотворчих умінь і навичок, необхідних як для самореалізації, міжособистісної взаємодії, так і для організації роботи над текстом на уроках української мови, реалізації соціокультурної змістової лінії у школі. До них, передусім, віднесемо такі *вміння*: аналізувати текст як комунікативну систему, його психологічні, ментальні, соціально-культурні особливості; визначати тему, основну думку (ідею), тип мовлення, стильові й жанрові особливості тексту; характеризувати його основні категорії: *комунікативність* (функції тексту); *членованість* (будова тексту, його композиційні особливості; виокремлення складних синтаксичних цілих і абзаців; з'ясування способів зв'язку речень; актуальне членування речень); *цілісність* (функції мовних одиниць); *зв'язність* (когезія, когерентність, мовні засоби зв'язку речень); *інформативність* (когнітивна, рефлексивна, регулятивна). Крім того, майбутній учитель словесності повинен уміти здійснювати відбір соціокультурних відомостей освітніх галузей, добирати тексти й розробляти завдання для учнів відповідно до мети шкільної мовної освіти.

Аналіз чинних навчальних і робочих програм профільних лінгвістичних курсів («Сучасна українська літературна мова», «Лінгвістичний аналіз тексту», «Культура мовлення») засвідчив, що в них не закладені чіткі вимоги до цілеспрямованого формування в майбутнього вчителя-словесника готовності до професійної текстової діяльності в школі. Студенти-філологи мають недостатній рівень сформованості знань і професійно необхідних умінь і навичок роботи з текстом. На нашу думку, основні причини такого стану можна пояснити:

- еклектичним аналізом тексту, що зумовило виникнення багатьох новітніх лінгвістичних напрямів (теорія тексту, лінгвістика тексту, стилістика тексту, семантика тексту, дискурсологія тощо). З огляду на це існують різні дифеніції, класифікації, види аналізу, напрями дослідження тексту, що

спричинює значні труднощі щодо засвоєння студентами понятєвого й термінологічного апарату;

- превалюванням системно-структурної парадигми дослідження мовних явищ, хоча сучасні лінгвістичні дослідження тяжіють до функціонально-комунікативної парадигми, розширюють межі «семантичного простору мовної одиниці, які визначаються не тільки обсягом лексичного значення виокремленого слова, а й загальною семантикою, підтекстом та ситуацією мовного спілкування» [3, 218]. Зауважимо, що більшість вправ, у яких текст виступає дидактичною основою, не мають завдань, спрямованих на аналіз комунікативної спрямованості тексту;
- відсутністю методичної системи щодо реалізації декларованого текстоцентричного підходу до фахової підготовки вчителя-словесника.

Важливим засобом формування соціокультурологічної компетенції є тексти, що відображають життя українського народу, його традиції, звичаї, обряди, проблеми етики і моралі особистості, відомості з історії, культури українського народу, його духовно-моральні цінності.

Основними *критеріями* для відбору текстів визначено такі:

- *соціокультурний* (текст повинен формувати знання про загальнолюдські, національні, регіональні, сімейні, особистісні цінності, а також уміння реалізувати себе в соціокультурному середовищі);
- *лінгвістичний* (текст повинен бути насиченим мовними одиницями, мовними явищами, відображати їх текстотвірні функції);
- *дидактичний* (найкращі зразки текстів різних стилів повинні мати навчальний і виховний потенціал);
- *сенситивний* (відповідність змісту тексту і його мовного оформлення віковим особливостям);
- *комунікативно-когнітивний* (текст повинен формувати комунікативні вміння у рецептивних і продуктивних видах мовленнєвої діяльності; відповідати пізнавальним потребам студентів, формувати світоглядно-ціннісні орієнтири).

Пропонуємо систему вправ із синтаксису складнопідрядного речення, що побудовані на основі текстів християнсько-моральної тематики, в основі яких – загальнолюдські та християнські цінності, призначення людини, людські ідеали, моральні норми, що є регуляторами взаємовідносин у суспільстві. Опора на текст під час вивчення складних синтаксичних одиниць створює умови для успадкування духовних надбань українського народу, досягнення високої культури духовно-моральних відносин, оскільки молодь звертається до кращих зразків української та світової класики, творів релігійної тематики, Біблії тощо.

Аналітичні вправи спрямовані на формування вмінь розуміти текст, усвідомлювати його комунікативне завдання; розпізнавати синтаксичні конструкції в готовому тексті, осмислювати їх комунікативну роль у

зв'язному мовленні; з'ясовувати залежність використаних автором мовних одиниць від змісту тексту, його задуму, типу і стилю мовлення. Аналітична діяльність передбачає такий аналіз тексту: *комунікативний* (мета, комунікативне завдання тексту, визначення мовленнєвої ситуації); *композиційно-змістовий* (тема, головна думка, способи і засоби зв'язку в тексті, характеристика композиційної схеми); *мовленнєвий і мовний* (відбір мовних засобів, що реалізують тему і головну думку, визначення жанру тексту, типу мовлення, обґрунтування вживання мовних і стилістичних одиниць); *контекстний* (цілісне усвідомлення тексту і мовленнєвих одиниць); *соціокультурний* (засвоєння духовної культури різних народів, формування моральних та естетичних позицій студента).

- Прочитайте текст. Яка його головна думка? Визначте жанр і тип мовлення. Прослідкуйте взаємозв'язок між поставленою автором комунікативною метою і вибором стратегій для її реалізації у тексті. Висловіть своє ставлення до порушеної проблеми. Знайдіть складнопідрядні речення й проаналізуйте їх за схемою: 1) засоби зв'язку; 2) семантико-синтаксичні відношення між частинами; 3) вид складнопідрядного речення.

Як відображені моральні цінності українського народу в тексті. Випишіть ті мовні одиниці, що вербалізують концепт «мораль».

Сковорода – голос українського національного єства – був популярний у народу, незважаючи на книжну мову. Народ співав його пісні. Малий Тарас переписував їх... Потім він сам став голосом українського здорового глузду, що підніс духові цінності й національні святині – над усі офіційні імперські авторитети та позолочені цінності й над усі модні віяння часу. І Шевченко, і Гоголь виділялись у сузір'ї великих талантів Росії тим, що не наслідували великих світил, а заговорили голосом України, сповненим любови і віри. Традиції Шевченка – традиції здорового опозиційного духу – проходять червоною ниткою через усю українську культуру, як її живий нерв. Ними наповнено все живе, що пробилось крізь тотальну цензуру радянського часу. Надією сучасної літератури є ті автори, що схоплюють дух часу не з цікавих публікацій, а з голосу народньої совісти, що розуміють: моральне вдосконалення – це і є дорога відродження, бо тільки в моралі можлива повна самореалізація людини. Народний здоровий глузд – це фактично єдина постійна даність, від якої в нас так швидко пробиваються свіжі паростки, коли їх зрубують. Правда і краса все ще існують у колючому фольклорі або в художній творчості колгоспних жінок – Катерини Білокур, Марії Приймаченко... У розмовах бабусь, що потаємно хрестили онучат і вчили їх молитись, любити, прощати.

У своїй «Сповіді» Л. Толстой визнає, що найбільші авторитети сучасности письменники й філософи не могли дати відповіді на питання про сенс життя. Але ту відповідь завжди мав народ, який жив

християнською вірою і плекав її джерела. Доки інтеліґенція не зрозуміє глибини життєдайної народньої віри, вона приречена на веґетацію та імітацію (*За Є. Сверстюком*).

Конструктивні вправи передбачають роботу з різними типами текстів на перебудову, розширення, редагування текстів. Такі вправи активізують діяльність студентів, формують уміння будувати інформативно повні, розгорнуті висловлювання відповідно до потреб якнайточнішого висловлювання думки:

- Прочитайте текст. Які складні речення переважають у запропонованому тексті? Як це пов'язано з його стилем і жанровими особливостями? Доповніть речення складнопідрядними конструкціями. Яку роль відіграють Божі Заповіді у вашому житті?

Кожна країна, будь-яке суспільство мають свої закони, які регулюють взаємовідносини, встановлюють правила поведінки та принципи існування серед людей. Багато законів діють на певній території, обмежені періодом часу й іншими чинниками. Але є один Закон, який …, будучи основою існування життя людей на Землі. Це Десять Божих Заповідей.

Десять Заповідей – короткий виклад вічних принципів добра – звернені до всього людства на всі часи. Біблія називає головний принцип життя: «…Бога бійся, й чини Його заповіді, бо належить це кожній людині».

Цей Закон унікальний, у першу чергу тому, що ….. , але водночас мають всеосяжний характер. Вони настільки короткі, що …., але мають таку глибину, що ……. Унікальність Десяти Заповідей полягає також у тому, що ….. Яке ж призначення Божого закону, Його Десяти Заповідей?

- Доповніть вислови про духовно-моральні цінності складнопідрядними реченнями. Який зміст ви вкладаєте в поняття «духовно-моральні цінності»? Які з них, на вашу думку, є найбільш важливими на сьогодні? Чому?

1. Той, хто живе в світі моральних цінностей, … 2. Для виховання моральної культури дуже важливо, щоб людина … 3. І тільки той прожив немарно, хто… 3. Ніщо так боляче не б'є людину, як… 4. Немає величі там, де… 5. Коли…, ти щасливий. 6. Треба багато вчитися, щоб… 7. Мова вмирає, коли… 8. Нещасна та країна, яка… 9. ... Я зрозумів одну нехитру істину. Вона в тому, щоб … 10. Страшнішого горя нема, ніж те, коли… 11. Ніколи не можна жити щасливо, якщо… 12. Лиш той життя й свободи вартий, хто…

Творчі вправи можуть містити завдання на домислення до тексту кінцівки або початку, уведення додаткової інформації, висловлення оцінних суджень, побудову тексту за пропонованою ситуацією тощо.

- Прочитайте текст. Випишіть вислови про мову з покликанням на їх авторів. Запишіть останнє речення, зробіть його синтаксичний аналіз.

Напишіть міні-твір-міркування про роль мови в духовному надбанні українського народу.

Мова як категорія духова є стрижнем існування нації: «Доля мови формує долю народу» (І. Могильницький). Слово є священним, воно виникло як наслідок Божої волі («…сказав Бог: „Хай станеться світло”… і було світло»). Святе Письмо дає нам правильний напрямок думки – не «сталося» передує «сказав», а «сказав» передує «сталося», тобто Слово є першоосновою творення світу. Тому травмування Слова впродовж совєтського часу руйнувало духовий світ людини, нищило коріння цілої нації. Завдання ж мови в постколоніяльний період – віднайти первісну форму, адже «замах на мову – це замах на наше життя» (П. Мовчан). Ще Симеон Новий Богослов (XII ст.) повчав: «І власний твій дух, або душа твоя, вся є в усьому розумі твоєму, і весь розум твій – у всьому слові твоєму, і все слово твоє – в усьому духові твоєму, нероздільно і нерозривно». Тому саме вибір рідного слова є тим всеохопним джерелом, що дає нам відчуття належности до певної спільноти, забезпечує окремішність території, зберігає духові та історичні надбання народу (З підручника).

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, текстоцентричний підхід до навчання мови сприяє формуванню соціокультурної особистості, яка володіє культурно-національними знаннями, мовними засобами самовираження, усвідомлює себе носієм етнокультури й соціуму, здатна до продукування зв’язних висловлювань у різних ситуаціях спілкування.

У запропонованій статті подано лише загальну характеристику текстоцентричного підходу до формуванням соціокультурної компетентності особистості. Перспективи подальших наукових розвідок убачаємо у вивченні проблеми застосування інформаційно-комунікаційних технологій у формуванні текстотворчих умінь студентів-філологів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кучерук О. Соціокультурний розвиток учнів як лінгвометодична проблема / Оксана Кучерук // Українська мова і література в школі. – 2014. – № 2. – С. 2–7.

2. Леонтьєв О. А. Поняття тексту у сучасній лінгвістиці та психології / О. А. Леонтьев // Психолінгвістична та лінгвістична природа тексту й особливості його сприймання. – К. : Вища школа, 1979. – С. 7–18.

3. Мацько Л. І. Риторика : [навч. посіб.] / Л. І. Мацько, О. М. Мацько. – К. : Вища школа, 2003. – 311 с.

4. Мацько Л. Українська мова у вищій школі України / Любов Мацько // Дивослово. – 1996. – № 11. – С. 24–26.

5. Селиванова Е. А. Основы лингвистической теории текста и коммуникации : [моногр. учеб. пособ.] / Е. А. Селиванова. – К. : Брама, Изд. Вовчок О. Ю., 2004. – 336 с.

6. Селіванова О. Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми / О. Селіванова. – Полтава : Довкілля, 2008. – 712 с.

7. Усик О. Ф. Формування соціокультурної компетентності студентів філологічних спеціальностей у процесі вивчення гуманітарних дисциплін : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09 / О. Ф. Усик ; Криворіз. держ. пед. ун-т. – Кривий Ріг, 2010. – 20 с.

РЕЗЮМЕ

Кухарчук И. А. Текстоцентрический подход к формированию социокультурной компетентности будущего учителя-словесника.

Статья посвящена проблеме реализации текстоцентрического подхода к формированию социокультурной компетентности будущего учителя-словесника. Определены лингвистические и лингводидактические основы текстоцентрического подхода, выяснена его роль в формировании социокультурной компетентности будущего учителя-словесника, обозначены основные текстологические знания и текстотворческие умения и навыки, которыми должен овладеть студент-филолог; определены критерии отбора текстов, предложена система упражнений и заданий в процессе изучения сложноподчиненных предложений на основе текстов христианско-нравственной тематики.

***Ключевые слова**: текст, текстоцентрический подход, текстологические знания, текстотворческие умения, социокультурная компетентность, аналитические упражнения, конструктивные упражнения, творческие упражнения, учитель-словесник.*

SUMMARY

Kukharchuk I. Text-centered approach to the forming of the socio-cultural competence of the future teacher-philologist.

The article deals with the problem of the implementation of the text-centered approach in the forming of the socio-cultural competence of the future teacher-philologist.

The article considers the concept of socio-cultural competence as an integrated ability of the individual, containing the lingvo-geographic knowledge, a system of ideas about national traditions, customs and realities of the country, the rules of verbal and nonverbal behavior of its ethnic representatives, the ability to respond adequately and build their behavior in accordance with these features and standards. The substantial components of socio-cultural competence were identified. They are: ethno-cultural, ethno-linguistic, socio-linguistic.

According to the program requirements of the Ukrainian language for primary and higher school, in order to implement the socio-cultural content line the main textual knowledge and skills that the future teacher-philologist should seize were defined.

The article outlines the main reasons for the low level of the theoretical knowledge and professional skills which are needed to work with text, the most important among them are: eclectic text analysis; domination of the system-structural research paradigm of linguistic phenomena; lack of methodological system to implement text-centered approach to vocational training of the teacher-philologist.

The main criteria for the selection of texts: socio-cultural, linguistic, didactic, sensitivity, communicative and cognitive were defined.

In order to form the socio-cultural competence it was worked out the system of exercises of complex sentence syntax based on the texts of Christian moral subjects.

Among the exercises it was suggested analytical, constructive, creative exercises and tasks aimed at a holistic understanding of the text, language and stylistic units, learning the Christian moral values of Ukrainian people.

The article summarizes that text-centered approach to language learning contributes to the formation of social and cultural identity of the future teacher of language and literature, which owns the national cultural knowledge, linguistic means of expression, realizes himself as the bearer of ethnic culture and society, capable of producing coherent expression in different communicative situations.

***Key words**: text, text-centered approach, textual knowledge, textual skills, socio-cultural competence, analytical exercises, practical exercises, creative exercises, teacher-philologist.*

УДК 37.018.4

Н. В. Нікула
Чернівецький національний університет
імені Юрія Федьковича

ЕТАПИ ПРОФЕСІЙНО-МЕТОДИЧНОГО РОЗВИТКУ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Мета даної публікації полягає в теоретичному обґрунтуванні етапів професійно-методичного розвитку студентів-педагогів у процесі професійної підготовки. У результаті дослідження автор розкриває сутність професійно-методичного розвитку майбутніх фахівців крізь призму формування якостей їх методичної культури та описує етапи цього розвитку.

У висновках, наголошує на важливості професійно-методичного розвитку студентів, що є необхідною складовою підготовки педагогічних кадрів, а також однією з умов формування їх методичної культури. Перспектива дослідження полягає у визначенні педагогічних умов формування методичної культури студентів.

***Ключові слова:** професійно-методичний розвиток, методична грамотність, педагогічна компетентність, методична компетентність, методична креативність, методична майстерність, методичне самовдосконалення.*

Постановка проблеми. Соціально-економічні умови, що склалися нині в Україні, значно підвищують вимоги до педагогічних кадрів. Сучасне суспільство потребує розвиненого, ерудованого вчителя, який має творче мислення, здатного до самовдосконалення, до інноваційної діяльності. Це має бути висококультурний фахівець, невтомний, наполегливий, який вільно орієнтується в широких потоках різноманітної інформації, об'єктивно аналізує проблеми, що виникають, та приймає оптимальні рішення в нестандартних умовах.

Сьогодні важливо, щоб учитель володів не лише певним багажем знань з тієї чи іншої дисципліни, а й умів орієнтуватися в різноманітті сучасних науково-педагогічних технологій та вдало використовував їх на практиці, що потребує методичної культури вчителя, а спершу – його професійно-методичного розвитку, який відбувається під час навчання у вищій школі.

Професійно-методичний розвиток майбутнього педагога – складний, багатогранний процес, який, у майбутньому, забезпечує високу результативність навчально-виховного процесу, оскільки дозволяє з наукової точки зору визначати й реалізовувати на практиці принципи, зміст, форми, методи й засоби навчально-виховної діяльності.

Аналіз актуальних досліджень. Аналізуючи педагогічну та методичну літературу з даної проблеми, можемо констатувати, що поняття педагогічної грамотності досліджували Г. Коджаспірова, Н. Морева, І. Новік, Н. Пещенко, А. Щукін та ін. Проблема компетентності вчителя

знайшла своє відображення у працях С. Багадирова, Е. Іванова, И. Ісаєва, Н. Кузьміної, Л. Хомич. Аспекти педагогічної творчості та креативності розкриті в дослідженнях О. Антонової, В. Кан-Каліка, Н. Кічук, М. Лещенко, С. Сисоєвої. Проблема майстерності вчителя описана працях Ф. Гоноболіна, І. Зязюна, Н. Кузьміної, В. Сластьоніна та ін.

Професійному становленню вчителя, викладача присвячені праці таких науковців: В. Орлова, В. Радула, М. Сметанського, Т Федірчик, Т. Чувакова та ін.

Однак, аналіз опрацьованої літератури дозволє ствердєувати, що проблема професійно-методичного розвитку майбутніх учителів початкової школи під час навчання у вищому навчальному закладі залишається не дослідженою.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні етапів професійно-методичного розвитку студентів-педагогів у процесі професійної підготовки.

Методи дослідження. З метою дослідження даної проблеми нами використовувався комплекс теоретичних методів (системний аналіз педагогічної, психологічної, методичної літератури, вивчення й узагальнення педагогічного досвіду).

Виклад основного матеріалу. Досліджуючи проблему методичної культури вчителя, можна говорити про важливість професійно-методичного розвитку майбутніх фахівців під час навчання у вищій школі, який здійснюється в чотири етапи: навчально-репродуктивний, процесуально-репродуктивний, навчально-дослідницький, професійно-творчий та сприяє формуванню якостей методичної культури вчителя.

На навчально-репродуктивному етапі формується методична грамотність студентів-педагогів. Для розуміння даної дефініції, проаналізуємо поняття «грамотність». У педагогічному словнику воно трактується як один із показників культурного рівня населення; та зазначається, що конкретний зміст даного поняття змінюється на різних етапах політичного та економічного розвитку суспільства разом із підвищенням його культурних запитів [1, 87]. Педагогічну грамотність як сукупність знань, умінь, навичок та здатність передавати іншим засвоєні знання та соціальний досвід розглядає Н. Морєва. У своїх дослідженнях О. Щукін визначає методичну грамотність як систему методичних знань про компоненти процесу навчання, систему методичних навичок здійснення навчальних дій.

Узагальнивши вищезазначені підходи до розгляду даного феномена, можемо стверджувати, що методична грамотність – це комплекс професійно важливих складових, які проявляються на певному рівні співвідношення методичних компетенцій майбутнього вчителя початкових класів, що реалізуються у процесі навчання.

Методична грамотність, як система знань, умінь та навичок, має технологічний характер і в педагогічній діяльності виявляється в методичних уміннях.

У своїх дослідженнях І. Новик і Н. Пещенко виділяють спеціальні методичні вміння:

1) конструктивні вміння, що проявляються у процесі відбору та побудови змісту навчального матеріалу для майбутнього заняття;

2) конструктивні вміння, що необхідні для проектування як своєї діяльності, так і діяльності учнів;

3) організаторські вміння в галузі використання засобів, форм і методів педагогічного впливу для передачі навчального матеріалу учням;

4) організаторські вміння в галузі регулювання власної та учнівської діяльності на уроці [4].

Досліджуючи проблему формування дидактико-методичної компетентності, Т. Руденко виділяє такі методичні вміння:

1) постановка й рішення педагогічних завдань: орієнтація на учня як на активного співучасника навчально-виховного процесу, що має свої мотиви й цілі; вивчення педагогічної ситуації та прийняття рішень; здійснення прогнозування; володіння педагогічною технологією.

2) вплив учителя на учнів: виділення основних завдань навчальних предметів, що вивчаються в початковій школі; формування загальнодидактичних і спеціальних умінь і навичок; здійснення міжпредметних зв’язків; побудова змісту як системи пізнавальних завдань; передбачення типових помилок і можливих труднощів в учнів.

3) здійснення педагогічної рефлексії: використання знань сучасного стану педагогіки і психології, орієнтування в різних формах інновацій; фіксування результатів своєї праці та узагальнення власного досвіду; прогнозування педагогічної діяльності [6, 16].

На наступному, процесуально-репродуктивному етапі, відбувається формування методичної компетентності.

У психолого-педагогічній літературі поняття «компетентність» (що в перекладі з лат. competens – відповідний, здібний) означає володіння знаннями, досвідом у певній галузі; ступінь кваліфікації працівника, яка дозволяє успішно вирішувати задачі, що стоять перед ним, визначає здатність працівника якісно й безпомилково виконувати свої функції як у звичайних, так і в екстремальних умовах, успішно освоювати нове та швидко адаптуватися до умов, що змінюються [4, 60]. Як якісна характеристика ступеня оволодіння педагогом своєю професійною діяльністю розглядається професійна компетентність. Педагогічну ж компетентність розглядають як єдність теоретичної та практичної готовності вчителя до здійснення своєї професійної діяльності.

Методична компетентність – це властивість особистості, яка проявляється у сформованості професійно-педагогічних знань і вмінь в області навчального предмету й методики його викладання, узятих у єдності. Дослідниця Г. Монахова вважає, що методична компетентність сучасного вчителя обов'язково передбачає володіння навичками проектування педагогічних систем і, передусім, володіння технологією проектування навчального процесу.

Методична компетентність визначає вирішення проблеми вибору вчителем видів і прийомів роботи на уроці, вибору питань і завдань для реалізації конкретних завдань уроку.

На нашу думку, методична компетентність припускає наявність таких умінь і навичок:

1) специфічні аналітичні навички, що дозволяють сприймати й оцінювати педагогічну ситуацію як багатовимірну інноваційну педагогічну реальність;
2) професійно-діагностичні компетенції, що дозволяють майбутньому педагогу перетворювати навчальний предметний матеріал на діагностичний. Оволодіння такими навичками дозволяє студентам усвідомити розвиваючі можливості предметного змісту початкового навчання;
3) основи проектувальних дій, метою яких є створення гнучкої системи організації життєдіяльності школяра.

Третій, навчально-дослідний етап, сприяє формуванню у студентів методичної креативності.

Креативність – (лат. creatio – створення) творча, новаторська діяльність; новітній термін, яким окреслюються «творчі здібності індивіда, що характеризуються здатністю до продукування принципово нових ідей і що входять до структури обдарованості в якості незалежного фактора» [3, 215].

У психологічному словнику даний термін розглядається як «здатність породжувати незвичайні ідеї, відхилятися від традиційних схем мислення, швидко вирішувати проблемні ситуації».

Методичну креативність учителя В. Кан-Калик розглядає як уміння нестандартно застосовувати наявні знання для реалізації цілей виховання і навчання відповідно до методичної теорії та конкретних умов навчання [2, 35]. С. Литвиненко зазначає, що «методична креативність учителя – це здатність до критичного аналізу інновацій, використання порівняльного аналізу новаторського і традиційно-особистісного методичного досвіду, створення власної інноваційно-методичної системи, стилю роботи, творче використання методів корекції та модернізації новаторських рекомендацій у галузі викладання різних дисциплін в умовах початкової школи» [3, 219].

Формування методичної креативності залежить від мотиваційних основ методичної культури вчителя початкових класів та потребує

реалізації наступних аналітичних дій: виділення концептуальних цілей та завдань, що стосуються дитячого розвитку; виділення характерних ознак дидактичної моделі, яка дозволяє створити оптимальні педагогічні умови, що реалізують концептуальні ідеї; реалізація тієї чи іншої розвиваючої системи, на основі співвідношення умов даної системи і можливих рівнів готовності молодших школярів до навчання, що пришвидшують чи уповільнюють дитячий розвиток у межах тієї чи іншої концепції.

На нашу думку, методична креативність – це інтелектуальна активність методичного мислення вчителя, що створює умови для реалізації методичної творчості й вирішення методичних завдань чи ситуацій на рівні інноваційно-теоретичного відкриття. Саме тому, процес професійної підготовки фахівців у вищому навчальному закладі повинен мати креативний характер, що, у свою чергу, дозволяє майбутнім педагогам, окрім зміцнення власного творчого потенціалу, розвинути й удосконалити такі якості особистості, як самопізнання, творчий саморозвиток, а також сприяти формуванню об’єктивної самооцінки.

Оскільки розвиток творчості сприяє формуванню майстерності, тому на професійно-творчому етапі у студентів формується методичне самовдосконалення та майстерність.

Педагогічна наука поняття «майстерність учителя» розглядає як професійне вміння оптимізувати всі види навчально-виховної діяльності, спрямувати їх на всебічний розвиток та вдосконалення особистості, що забезпечує високу організацію педагогічного процесу [5, 27]. Вона характеризується високим рівнем розвитку спеціальних узагальнених умінь, і, звичайно, її сутність – в особистості самого педагога, його позиції, здатності керувати діяльністю на високому рівні.

У педагогічному словнику С. Гончаренко дає таке визначення педагогічної майстерності: «це характеристика високого рівня педагогічної діяльності. Критеріями педагогічної майстерності педагога виступають такі ознаки його діяльності: гуманність, науковість, педагогічна доцільність, оптимальний характер, результативність, демократичність, творчість (оригінальність)» [1, 217].

На думку І. Зязюна, майстерність учителя проявляється в уміннях організовувати навчальний процес, активізувати учнів, розвивати їхні здібності, самостійність, допитливість, ефективно проводити виховну роботу, формувати в учнів високу моральність, почуття патріотизму, працелюбність, викликати позитивні емоційні почуття в самому процесі учіння [5, 31]. Сутність педагогічної майстерності – це своєрідний сплав особистої культури, знань і кругозору вчителя, його всебічної теоретичної підготовки з досконалим володінням прийомами навчання й виховання, педагогічною технікою та передовим досвідом.

Погоджуємося з думкою І. Артем'євої про те, що методична майстерність як «культуротворче новоутворення» виявляється в інтеграції засвоєних елементів методичної культури й особистісних проявів професіоналізму вчителя.

Як зазначає Н. Харчіна, здатність до самовдосконалення – важливий чинник досягнення конкретним педагогом вищого рівня своєї професійної майстерності. Сутність поняття «самовдосконалення» у трактуванні С. Ожегова означає «ставати кращими, досконалішими, підвищувати свої знання, майстерність тощо». Професійне самовдосконалення вчителів слід розглядати в нерозривному зв'язку з самопізнанням, творчим самовизначенням, самоорганізацією та творчою самореалізацією. Дійсно, становлення професіоналізму й майстерності вчителя засноване на інноваційній готовності до професійно-педагогічної діяльності в якості новатора, що реалізується за допомогою безперервного творчого переосмислення власного педагогічного досвіду та реальної педагогічної дійсності, інноваційного пошуку покращення якості знань учнів і самореалізації у професії.

Висновки. Підсумовуючи вищевикладеного, можемо стверджувати, що професійно-методичний розвиток майбутніх учителів є важливою складовою підготовки педагогічних кадрів у процесі їх навчання у вищій школі, а також однією з умов формування методичної культури студентів. Адже вчитель, який володіє високим рівнем методичної культури, здатний професійно діяти в сучасному освітньому просторі, створювати нові методичні продукти, які можуть стати основою подальшого інноваційного розвитку початкової освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.

2. Кан-Калик В. А. Педагогическое творчество / В. А. Кан-Калик, Н. Д. Никандров. – М. : Педагогика, 1990. – 244 с.

3. Литвиненко С. Креативність як загальна здібність до творчості: сучасні підходи / С. Литвиненко // Збірник наукових праць Полтавського державного педагогічного університету імені В. Г. Короленка. – Серія «Педагогічні науки». – Вип. 3 (50). – Полтава, 2006. – С. 215–219.

4. Нікула Н. Формування методичної компетентності педагога в системі професійної підготовки / М. Іванчук, Н. Нікула // Науковий вісник Чернівецького університету. Педагогіка та психологія : зб. наук. праць. – Чернівці, 2010. – Вип. 523 – С. 59–63.

5. Педагогічна майстерність : підручник / І. А .Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін. ; за ред. І. А. Зязюна. – 2-е вид., допов. і переробл. – К. : Вища шк., 2004. – 422 с.

6. Радул В. В. Педагогічна культура та соціальна зрілість вчителя : навч. посіб. / В. В. Радул. – Кіровоград, 2000. – 36 с.

7. Хомич Л. О. Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових Класів / Л. О. Хомич. – К. : Магістр-S, 1998. – 200 с.

РЕЗЮМЕ

Никула Н. В. Этапы профессионально-методического развития студентов в процессе обучения в высшей школе.

Цель данной публикации заключается в теоретическом обосновании этапов профессионально-методического развития студентов-педагогов в процессе профессиональной подготовки. В результате исследования автор раскрывает сущность профессионально-методического развития будущих специалистов через призму формирования качеств их методической культуры и описывает этапы этого развития. В выводах подчеркивает важность профессионально-методического развития студентов, которая является необходимой составляющей подготовки педагогических кадров. Перспектива исследования заключается в определении педагогических условий формирования методической культуры студентов.

Ключевые слова: *профессионально-методическое развитие, методическая грамотность, педагогическая компетентность, методическая компетентность, методическая креативность, методическое мастерство, методическое самосовершенствования.*

SUMMARY

Nikula N. Stages of professional and methodological development of students in higher school.

The purpose of this publication is the theoretical discourse of student-teachers professional and methodological development in the process of their training. As the result, the author reveals the essence of professional and methodological development of future professionals through the prism of formation of methodological quality culture and describes the stages of this development. The main stages of professional and methodological development of primary school teachers in teaching in higher education is an educational reproductive, reproductive procedural, educational, research and professional and creative.

On the educational and reproductive stage the methodological literacy of students-teachers is formed that consists in complex of professionally important components. On the reproductive procedural stage methodological competence is formed, which the author considers to be the individual quality that results in formation of professional and pedagogical knowledge and skills in the academic subject and method of teaching. The teaching and research stage promotes the students' methodological creativity that is presented as an intellectual activity of teacher's methodological thinking which creates conditions for the realization of methodological work and solves methodological problems or situations on the theoretical innovation and discovery level. On the professional and creative stage the students form methodological skills which are revealed in the integration of methodological elements of culture and individual manifestations of the professional teacher. At this stage, formed as the ability to self-improvement, which is an important factor in achieving a higher level of teachers' professional skills. Professional improvement of teachers should be closely connected with self-knowledge, self-creative, self-organization and creative self.

In summary, the author argues that professional and methodological development of future teachers is an important component of teacher training during their studies in higher education institutions. After all, a teacher who has a high level of methodological culture is able to act professionally in today's educational environment, create new teaching products that can be the basis for further innovative development of primary education. The prospect research is identifying pedagogical conditions of formation of methodological culture of the students.

Key words*: professional and methodological development, methodological competence, pedagogical competence, methodological creativity, methodological skills, methodological improvement.*

УДК 378.147

Л. М. Паламарчук
Тернопільський національний педагогічний
університет ім. В. Гнатюка

ДІАГНОСТИКА МОВЛЕННЄВИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЯК МОТИВАЦІЙНИЙ КОМПОНЕНТ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ ПІДГОТОВКИ

У статті розкрито актуальність одного із сучасних інноваційних напрямів в освіті – технологізації навчально-виховного процесу у вищому навчальному педагогічному закладі, подано результати дослідження основних проблем комунікативної підготовки майбутніх учителів початкових класів. Обґрунтовано доцільність використання діагностики якостей професійного мовлення майбутніх педагогів як засобу контролю і як чинника мотивації студентів відділення «Початкова освіта» до подальшого професійного розвитку та самовдосконалення. Розкрито особливості використання авторської діагностичної програми SpeechAnalyzer у комунікативній підготовці майбутніх учителів, що забезпечило створення позитивної мотивації до формування професійного мовлення.

***Ключові слова**: майбутні вчителі початкових класів, педагогічна технологія, педагогічна діагностика якостей мовлення, професійна комунікативна підготовка, мотиваційний компонент, педагогічне спілкування.*

Постановка проблеми. Національною доктриною розвитку освіти в Україні [4] визначено необхідність оновлення її змісту та організації навчально-виховного процесу відповідно до демократичних цінностей, ринкових засад економіки, науково-технічних досягнень. Одним із сучасних інноваційних напрямів є технологізація навчально-виховного процесу, що сприяє його чіткій структуризації, системності, визначає та забезпечує можливість прогнозування й успішного досягнення запланованого результату.

Однією з найважливіших ланок будь-якої педагогічної технології, «невід'ємною частиною дидактичного процесу у ВНЗ, засобом його аналізу та визначення результатів навчання» [1, 11] є діагностика**.** Сучасна наука розкриває основи теорії та методики діагностичних досліджень, методи педагогічної діагностики, способи обробки результатів діагностичного дослідження. У наукових доробках останніх десятиліть (В. Аванесова, А. Анастазі, В. Безпалько, Б. Бітінаса, О. Божович, Н. Бордовської, М. Голубєва, В. Давидова, О. Єфремова, І. Зимньої, К. Інгенкампа, Н. Кузьміної, І. Підласого та ін.) розкрито проблему сутності та функцій педагогічної діагностики, комплексного підходу до діагностики знань, розвитку здібностей і вмінь школярів і студентів.

Педагогічна діагностика виконує низку важливих функцій: *інформаційну* (або функцію зворотного зв'язку), *оціночну*, *управлінську, стимулюючу*, *прогностичну*, які пов'язані між собою [5, 93]. Серед зазначених хотілося б виокремити оціночно-стимулюючу функцію педагогічної діагностики, оскільки «оцінка забезпечує підвищення рівня активності всіх суб'єктів педагогічної взаємодії та спонукає до самоосвіти» [5, 93].

У результаті аналізу науково-педагогічної літератури, спостережень у процесі власної педагогічної діяльності ми дійшли висновку, що технологічний підхід до навчання студентів у цілому й систематичне продумане використання діагностичних процедур зокрема можуть стати потужним каталізатором усього навчально-виховного процесу у вищому навчальному педагогічному закладі.

Професійна підготовка майбутнього вчителя передбачає оволодіння загальними і професійними знаннями, виробничими вміннями й навичками згідно з профілем. Оскільки основною формою навчально-виховного процесу є професійно-педагогічна комунікація, то цей процес потрібно розглядати як взаємодію між учителем та учнями, яка здійснюється через спілкування й забезпечується спілкуванням, а отже, комунікативний компонент є одним із основних компонентів професійної комунікативної підготовки майбутніх учителів.

Аналіз актуальних досліджень. У наукових доробках сучасних українських і зарубіжних педагогів І. Зязюна, А. Капської, Л. Мацько, О. Мороза, М. Пилинського, Л. Савенкової, Г. Сагач та ін. розкриваються проблеми формування професійної комунікативної культури майбутнього вчителя загалом і вчителя початкової школи зокрема. Дослідники підкреслюють, що вчитель початкових класів забезпечує загальний розвиток дитини на першому етапі здобуття нею загальної середньої освіти. Відповідальність педагога на цій ланці освіти вимагає його серйозної підготовки, у тому числі й комунікативної, яка може бути здійснена за умови врахування потреб сьогодення.

Однією з проблем комунікативної підготовки учителів початкових класів є відсутність у них мотивації до розвитку власного професійного мовлення. Зокрема, ми досліджували цю проблему, вивчаючи особливості формування професійного мовлення у студентів І курсу відділення «Початкова освіта» інституту педагогіки і психології (ІПП) Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Дослідження показало, що відсутність мотивації зумовлена низкою причин: великим обсягом навчальної інформації, яку потрібно опанувати першокурсникові, відмінностями між традиційною системою навчання у школі та модульно-рейтинговою у вищому навчальному закладі, невмінням розмежувати головне і другорядне у процесі учіння тощо.

При цьому опитування студентів-першокурсників відділення «Початкова освіта» ІПП Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (всього 408 респондентів), які проводилися нами щорічно у вересні 2013–2015 років, показали, що більше 43 % опитаних студентів ніколи не замислювалися над проблемами власного мовлення. Через це більшість першокурсників відчувають труднощі в усному викладі навчальної інформації під час практичних занять, не вміють доводити

власну думку, не володіють технікою мовлення, мають значні огріхи в дотриманні орфоепічних норм сучасної української літературної мови.

Оскільки успішність навчальної діяльності детермінується мотивацією, яка «пронизує пізнавальну сферу психічної активності з усіма її пізнавальними процесами: сприйманням, мисленням, уявою та пам'яттю» [8], то комунікативна підготовка майбутніх учителів початкових класів також повинна розпочинатись із формування та закріплення в них позитивних мотивів цієї діяльності.

Традиційно мотиви навчальної діяльності поділяють на дві групи: 1) зовнішні (розумова діяльність спрямована на результат, не пов'язаний із пізнанням об'єкта); 2) внутрішні (розумова діяльність, пов'язана з пізнанням об'єкта).

Як показало наше дослідження, відносна стихійність процесу навчання студентів І курсу зумовлює формування в них зовнішньої мотивації (навчання «задля оцінки», «щоб не відрахували», «потрібна стипендія» тощо). Тому головним завданням викладача стає пошук засобів і методів, які б сприяли зміні акценту мотивації та забезпечили б трансформацію зовнішніх мотивів учіння у внутрішні. На наш погляд, найефективнішим у такій ситуації стає використання технологічного підходу до професійної підготовки майбутніх учителів. Упродовж 2006–2012 років нами було розроблено і впроваджено авторську технологію формування якостей професійного мовлення в майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін [7], яка дала змогу виділити потужний засіб активізації пізнавальної діяльності студентів – педагогічну діагностику. Ми дійшли висновку, що діагностика, як один із найважливіших складників технологічного процесу, є ефективним засобом не тільки контролю рівня сформованості якостей мовлення студентів, але й своєрідним чинником їх мотивації до подальшого розвитку та самовдосконалення.

Тому **метою** даного дослідження стало вивчення ролі діагностики рівня сформованості мовленнєвих якостей першокурсників відділення «Початкова освіта» ІПП Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка у формуванні в них позитивної мотивації до професійної комунікативної підготовки.

Методи дослідження. Основними методами дослідження були: аналіз лінгвістичної, педагогічної, психологічної та навчально-методичної літератури українських та зарубіжних авторів, педагогічне спостереження, опитування, тестування, експертна оцінка, самооцінка для виявлення рівня сформованості якостей мовлення у студентів, метод математичної статистики – для обробки результатів дослідження.

Виклад основного матеріалу. На підставі аналізу науково-методичної літератури ми дійшли висновку, що мовлення майбутнього педагога можливо розвивати лише в цілісній системі його професійної

підготовки. На нашу думку, комунікативна підготовка студентів до майбутньої професійної діяльності може відбуватися через систему роботи педагогічного ВНЗ, зорієнтовану на мовленнєву діяльність студентів, розвиток їх комунікативних умінь.

Нами було проаналізовано якісний і кількісний склад дисциплін, що пропонуються навчальними планами педагогічного ВНЗ для професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів, що дало змогу дійти висновку, що безпосередньо орієнтованою на мовленнєву підготовку є незначна кількість дисциплін – українська мова (за фаховим спрямуванням), іноземна мова (за фаховим спрямуванням), і частково орієнтованими – «Педагогіка», «Вступ до педагогічної професії», «Основи педагогічної майстерності» та «Основи сценічного та екранного мистецтва з методикою навчання».

На першому етапі дослідження ми провели розробку та впровадження в навчальний процес університету програми дисципліни «Основи сценічного та екранного мистецтва з методикою навчання», оскільки саме вона пропонується до вивчення студентам І курсу відділення «Початкова освіта» Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка у І семестрі навчального року. Програма розрахована на 54 навчальні години, з них 10 год. – лекційні, 14 – практичні заняття, 30 год. – самостійна робота студентів. Добір змісту цієї дисципліни передбачав, що, окрім теоретичних знань, студент повинен оволодіти цілою системою вмінь і навичок, пов’язаних із майбутньою професійною мовленнєвою діяльністю.

В основі формування мовленнєвих умінь лежать знання теорії педагогічного спілкування і високий рівень володіння мовленнєвою майстерністю. Тому основним нашим завданням під час складання програми було передбачення такої структури викладу теоретичного матеріалу, яка мала б орієнтацію на практичне спрямування і сприяла б усебічному та послідовному розвиткові мовленнєвої майстерності майбутніх учителів.

Ми визначили професійне мовлення педагога як різновид літературного мовлення, що реалізується у процесі педагогічного спілкування, забезпечує досягнення педагогом навчально-виховних цілей та визначає мовленнєву культуру учнів. Під формуванням педагогічного мовлення слід розуміти процес його становлення через навчально-виховну діяльність вищих навчальних закладів, з урахуванням спадкових чинників, довузівської мовленнєвої підготовки та зовнішніх факторів [7, 17].

Комунікативними ознаками педагогічного мовлення є ті якості, які «говорять про його *комунікативну досконалість*» [2, 8], забезпечують ефективність педагогічного спілкування, визначають рівень педагогічної взаємодії вчителя та учнів. Сучасні дослідники (лінгвісти – Г. Апресян, Н. Бабич, Б. Головін, А. Коваль та педагоги – О. Зарецька, Н. Михайличенко, Н. Михальська, Г. Сагач, В. Семиченко та ін.) виділяють якості мовлення (правильність (нормативність), ясність, чистота, логічність, багатство,

доречність, виразність, емоційність), які підсилюють його дієвість та переконливість, оскільки особистісно орієнтоване навчання, педагогіка співробітництва визначають домінуючу роль діалогічної форми мовлення в педагогічному спілкуванні. «Сформованість мовленнєвих умінь **діагностується** дослідниками через притаманність мовленню конкретної людини цих характеристик» [9, 144]. Тому, з нашої точки зору, саме рівень сформованості якостей мовлення визначає рівень комунікативної підготовки майбутнього вчителя.

У 2006–2012 р.р. нами було проведено дисертаційне дослідження на тему: «Формування якостей професійного мовлення у майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін», основним результатом якого стали розробка та впровадження у навчально-виховний процес педагогічного університету технології формування якостей професійного мовлення майбутніх учителів. У процесі нашого дослідження було розроблено програму педагогічної діагностики як систему технологічних процедур, що включають проектування та організацію процесу діагностики рівнів сформованості якостей професійного мовлення в майбутніх педагогів.

Система діагностики рівня сформованості якостей мовлення була використана нами під час вивчення дисципліни «Основи сценічного та екранного мистецтва з методикою навчання» майбутніми вчителями початкових класів і передбачала:

- моніторинг початкового рівня сформованості зазначених якостей мовлення із наступним складанням програм розвитку професійного мовлення (**початкова** діагностика);
- спостереження за процесом формування якостей мовлення студентів під час вивчення ними курсу «Основи сценічного та екранного мистецтва з методикою навчання», аналіз та самоаналіз рівнів сформованості якостей мовлення (**корекційна** діагностика);
- визначення рівня сформованості в майбутніх учителів якостей професійного мовлення під час захисту ними навчальних проектів-інсценізацій (**підсумкова** діагностика).

Зазначена система діагностики відповідала загальній системі запропонованої технології та основним етапам її реалізації відповідно: підготовчому, репродуктивно-виконавчому та творчому. Ми продовжили розширення й удосконалення розробленого нами діагностичного комплексу, основою якого є система індивідуалізованих тестів на визначення та корекцію рівня сформованості якостей професійного мовлення в майбутніх учителів. Ці тести ми розробили відповідно до дидактичних завдань кожного заняття курсу «Основи сценічного та екранного мистецтва з методикою навчання».

Окрім тестів, ми користувалися методом експертних оцінок. У ході підготовки до спостереження за процесом формування якостей мовлення студентів під час вивчення ними курсу «Основи сценічного та екранного

мистецтва з методикою навчання», аналізу та самоаналізу рівнів сформованості якостей мовлення (корекційної діагностики) нами було визначено експертів у кожній академічній групі (студенти-відмінники), проконсультовано їх щодо мети та завдань експертизи.

Окрім того, нами було використано програму SpeechAnalyzer, що включає проектування та організацію процесу визначення рівнів сформованості якостей професійного мовлення в майбутніх учителів [6]. Вона дала змогу швидко та якісно діагностувати мовлення, відслідковувати динаміку корекційної діяльності, створити базу даних на студентів, що навчаються, скоротити час досліджень та обробки результатів. Розроблена програма діагностики дала можливість проведення розширеного аналізу кожної мовленнєвої якості, тобто створила можливість поглибленої діагностики. Наприклад, експерт, діагностуючи якість «Чистота мовлення», відзначає показник «Іноді використовує нелітературну лексику». Після цього відкривається вибірка: «Слова-паразити», «Суржик», «Діалектизми», «Жаргонізми». Виділивши потрібне із перерахованого, експерт не тільки визначає оцінку кількісного показника якості, але й заносить у базу даних студента конкретний недолік його мовлення. Це дає можливість отримувати цілісну картину динаміки процесу формування мовлення майбутнього вчителя.

Комп'ютерна програма діагностики мінімізовує помилку в обробці та інтерпретації результатів дослідження та скорочує час оцінювання мовлення студента до 1 хвилини. Використання програми максимально спрощене, тому працювати з нею після отриманої консультації щодо її використання можуть і студенти-експерти, і викладачі-нефілологи.

Застосування такого діагностування під час вивчення першокурсниками дисципліни «Основи сценічного та екранного мистецтва з методикою навчання» забезпечило виникнення пізнавального мотиву – інтересу, і цей мотив пройшов всі 4 свої стадії [8]: допитливість (на етапі початкового діагностування – мовленнєві ситуації сприйняття), цікавість (на репродуктивно-виконавчому етапі – мовленнєві ситуації вираження), пізнавальний і теоретичний інтерес (мовленнєві ситуації впливу).

Окрім того, добираючи форми роботи на практичних заняттях, ми скористалися класифікацією мотивів, запропонованих І. Касьяненко [3]. Так, у студентів із високим та достатнім рівнем сформованості комунікативних, мовленнєвих умінь та артистичних здібностей можна формувати *мотив самоствердження, мотив саморозвитку* та *мотив ідентифікації з іншою людиною*. З метою формування мотивів самоствердження та саморозвитку у професійній комунікативній підготовці таким студентам на початку вивчення курсу «Основи сценічного та екранного мистецтва з методикою навчання» пропонуються завдання-змагання та завдання конкурсного характеру, у процесі виконання яких вони можуть проявити себе, порівняти свої вміння з уміннями однокурсників, самостійно проаналізувати рівень власних

мовленнєвих та комунікативних можливостей. Формування у студентів мотиву ідентифікації з іншою людиною викладач здійснює, демонструючи на заняттях у відео- та аудіозаписах зразки професійного мовлення вчителів-майстрів та акторів. Ідентифікація власного мовлення з почутим сприяє виробленню у студента вказаного мотиву.

Мотив досягнення вищого за наявний рівня мовленнєвої майстерності ми формували у студентів із низькою самооцінкою, несміливих, некомунікабельних чи з байдужим ставленням до навчання. З цією метою студентам було запропоновано систему вправ і завдань, які ставили їх у такі умови, коли наявних у них комунікативних навичок було недостатньо, і виконання яких вимагало вищого, ніж вони мають, рівня володіння мовленням.

Як показало наше дослідження, процес мотивації студентів до формування їх професійного мовлення доцільно здійснювати за схемою (див. рис. 1):

Рис. 1. Схема процесу мотивації студентів

Кожен із зазначених етапів (діяльність-спроба, діяльність-вправляння, професійна діяльність) ми поєднували із систематичною діагностикою рівня сформованості якостей мовлення, яка забезпечувала високий рівень мотивації до професійної мовленнєвої діяльності, усвідомлення студентом необхідності вдосконалення власного мовлення на всіх рівнях володіння ним (техніки мовлення, якостей професійного мовлення, культури мовлення, комунікативності в цілому), формувала здатність аналізувати особливості власного мовлення з метою складання індивідуальної програми вдосконалення та розвитку його якостей. Така система роботи забезпечила особистісно-орієнтований підхід у підготовці майбутніх учителів початкових класів до професійної діяльності, демонструючи необхідність розвитку наявних у них умінь та навичок.

Опитування студентів-першокурсників (всього 92 респонденти) після вивчення дисципліни «Основи сценічного та екранного мистецтва з методикою навчання», яке супроводжувалося систематичним діагностуванням їх мовленнєвих якостей, показало, що бачення ними місця комунікативної підготовки в загальній професійній підготовці майбутнього вчителя кардинально змінилося. Так, наприклад, якщо у 2014 р. на початку вивчення курсу 72 (78,3 %) студенти вважали, що «навчання професійному мовленню є бажаним, але не обов'язковим», то на останньому занятті всі студенти зазначили, що «комунікативна підготовка майбутнього вчителя є одним із основних напрямів професійної підготовки».

Висновки та песрпективи подальших наукових розвідок. Вважаємо, що саме систематичне й об'єктивне діагностування рівня сформованості мовлення першокурсників відділення «Початкова освіта» ІПП Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка із використанням комп'ютерної програми SpeechAnalyzer забезпечило створення позитивної мотивації до формування професійного мовлення майбутніх учителів початкових класів. Подальші дослідження будуть спрямовані на розширення можливості проведення поглибленої діагностики (наприклад, якщо виявлено недоліки з чистоти мовлення, то поглиблена діагностика забезпечить виявлення причин або видів порушення саме цієї якості).

ЛІТЕРАТУРА

1. Артищева Е. К. Педагогическая диагностика в вузе: реализация корректирующей функции / Е. К. Артищева // Педагогическое образование и наука. – 2007. – № 1. – С. 11–13.

2. Головин Б. Н. Основы культуры речи : учеб. для вузов по спец. «Рус. яз. и лит.» / Б. Н. Головин. – 2-е изд., испр. – М. : Высш. шк., 1988. – 320 с.

3. Елканов С. Б. Основы профессионального самовоспитания будущего учителя : учеб. пособие для студ. пед. ин-тов / С. Б. Елканов. – М. : Просвещение, 1989. – 189 с.

4. Національна доктрина розвитку освіти. Затверджена Указом Президента України від 17 квітня 2002 року N 347/2002 [Електронний ресурс] // Офіційний вісник України. – 2002. – № 16. – С. 11. – Режим доступу :

http://www.president.gov.ua/documents/151.html.

5. Освітні технології у короткому викладі: навчально-методичний посібник / О. І. Янкович, Л. М. Романишина, М. М. Бойко, Н. М. Лупак, Л. М. Паламарчук. – Тернопіль : Астон, 2013. – 160 с.

6. Паламарчук Л. М. Використання програмного засобу **SpeechAnalyzer** для комплексної діагностики якостей мовлення майбутніх учителів / Л. М. Паламарчук, О. О. Паламарчук // Науковий вісник Чернівецького університету. Серія: Педагогіка та психологія : зб. наук. праць. – Чернівці : Чернівецький нац. у-т, 2012. – Вип. 605. – С. 127–132.

7. Паламарчук Л. М. Формування якостей професійного мовлення у майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін : дис. … канд. пед. наук : 13.00.04 / Паламарчук Ліна Миколаївна. – Тернопіль, 2012. – 269 с.

8. Пальчевський С. С. Педагогіка : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / С. С. Пальчевський. – Друге вид. – К. : Каравела, 2008. – 496 с.

9. Пасинок В. Г. Теоретичні основи мовленнєвої підготовки вчителя : монографія / В. Г. Пасинок. – Харків : ІМІС, 2001. – 280 с.

РЕЗЮМЕ

Паламарчук Л. Н. Диагностика речевых качеств будущих учителей начальных классов как мотивационный компонент профессиональной коммуникативной подготовки.

В статье раскрыта актуальность одного из современных инновационных направлений в образовании – технологизации учебно-воспитательного процесса в высшем учебном педагогическом заведении, поданы результаты исследования основных проблем коммуникативной подготовки будущих учителей начальных классов. Обоснована целесообразность использования диагностики качеств

профессиональной речи будущих педагогов как средства контроля и фактора мотивации студентов отделения «Начальное образование» к дальнейшему профессиональному развитию и самоусовершенствованию. Раскрыты особенности использования авторской диагностической программы SpeechAnalyzer в коммуникативной подготовке будущих учителей, обеспечившей создание положительной мотивации в формировании профессиональной речи.

***Ключевые слова**: будущие учителя начальных классов, педагогическая технология, педагогическая диагностика качеств речи, профессиональная коммуникативная подготовка, мотивационный компонент, педагогическое общение.*

SUMMARY

Palamarchuk L. Diagnostics of the primary school teachers speaking skills as a motivational component of professional communication training.

The article reveals the problem of one of the present-day innovative trends in education – technologization of educational process in higher educational pedagogical institution that promotes a clear structure formation, systematic training of future teachers, provides the opportunity to predict and successfully achieve the intended result. The author has suggested the results of the research concerning the use of the level of formation of primary school teachers speaking skills diagnostics. It has been proved that systematic diagnostics as one of the most important components of the technologization process is not only a means of controlling the level of formation of students speaking qualities, but also a kind of their motivation to further professional development and self-improvement.

The objective of this research was to study the role of diagnostics of the level of formation of freshmen speaking qualities in order to form their positive motivation to professional communication behavior. The students involved into the survey study at «Primary schooling» department of the Institute of Pedagogics and Psychology of Volodymyr Hnatiuk Ternopil National Pedagogical University. The main methods of the research were: analysis of linguistic, pedagogical, psychological and teaching works of Ukrainian and foreign authors, teachers' observations, surveys, testing, expert evaluation, self-assessment to determine the level of formation of students speaking skills, method of mathematical statistics – for the research results processing.

The article reveals the features of the author's program SpeechAnalyzer in students' communicative training. It includes the design and organization of the process of determination of the levels of formation of future primary school teachers' professional speaking qualities. Key research results – it has been proved that it was systematic and objective diagnostics of the level of formation of freshmen, who are students of "Primary schooling" department of the Institute of Pedagogics and Psychology of Volodymyr Hnatiuk Ternopil National Pedagogical University speaking qualities using a computer program SpeechAnalyzer that provided creation of their positive motivation in formation of professional speaking. It has been determined that further research will concern the studying of the possibilities of using the suggested system for diagnostics of speaking qualities during all the years of future primary school teachers professional training.

***Key words**: future primary school teachers, educational technology, educational diagnostics of speaking qualities, communication professional training, motivational component, pedagogical communication.*

УДК 378.147:7

С. В. Палюкенієнє
Переяслав-Хмельницький державний педагогічний
університет імені Григорія Сковороди

АВТОРСЬКА ЛЯЛЬКА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МИСТЕЦЬКОГО ПРОФІЛЮ

У статті йдеться про важливість використання у процесі фахової підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва авторської ляльки як засобу формування їх професійної майстерності.

Авторська лялька є унікальним твором сучасного декоративного мистецтва, який поєднує в собі скульптуру, художній розпис, моделювання одягу, художнє конструювання, обробку різних матеріалів.

Опанування нових засобів створення художнього образу через пластику малих форм розвиває у студентів творчі та художні здібності, вміння роботи з різними спастичними матеріалами, формує естетичний смак, сприяє збагаченню чуттєвого досвіду, розвиткові художнього відчуття, асоціативного мислення та творчого смаку.

Ключові слова: *фахова підготовка, професійна майстерність, учитель образотворчого мистецтва, авторська лялька, художня лялька, пластика малих форм, технологія, пластичні матеріали.*

Постановка проблеми. Сучасна педагогічна освіта, зорієнтована на підготовку висококваліфікованих, конкурентоздатних у світовому культурному просторі викладачів мистецького профілю, вимагає модернізації нової моделі цілісного художньо-освітнього простору, пошуку інноваційних технологій формування художньої культури особистості. Сьогодні професійна майстерність стає вирішальною умовою та показником готовності вчителя образотворчого мистецтва до розвитку активності, креативності, ініціативності, самостійності учнів та забезпечення умов для їхнього самовдосконалення, самореалізації та самовиховання.

Основним завданням процесу підготовки вчителя образотворчого мистецтва, діяльність якого спрямована на естетичне перетворення життєвого простору особистості й виступає вагомим чинником її духовно-естетичного розвитку, вважаємо наповнення змісту професійно-орієнтованих дисциплін інноваційними техніками сучасного художнього мистецтва, серед яких особливо вирізняється художня лялька.

Мистецтво створення художньої (авторської) ляльки сьогодні досягло надзвичайної популярності. Збільшується кількість майстрів та любителів такого виду декоративно-прикладного мистецтва, видається багато літератури та каталогів авторської та етнографічної ляльки, все частіше проходять тематичні виставки, конкурси, фестивалі сучасної ляльки.

Лялька нерозривно пов’язана з людиною, зі способом її життя, міфологією та віруваннями. Еволюцію ляльки можна розглядати як еволюцію відносин людини з навколишнім світом. Лялька, як мистецьке явище, нерозривно пов’язана з тією культурою, у якій вона зародилася і розвивається. У зв’язку з

цим, ураховуючи тенденції розвитку сучасної образотворчої культури, художня лялька виступає як мистецький твір. Тому вивчення мистецтва художньої ляльки в процесі професійної підготовки майбутнього вчителя-художника є ефективним засобом формування його професійної майстерності.

Аналіз актуальних досліджень. Феномен ляльки, як культурного явища, привертає увагу багатьох дослідників мистецтвознавства, етнографії, філософії, історії, педагогіки, психології тощо. Проте, їх роботи, в основному, присвячувалися лише окремим аспектам ляльки. Так, багато науковців І. Бочарнікова, Л. Герус, Р. Гільмаш, М. Грушевський, Г. Дайн, М. Дайн, І. Котова, О. Матвієнко, А. Михайлюк, М. Мішина, О. Морозова, О. Найден, А. Некрилова, О. Скляренко, Л. Соколова, М. Цивін досліджували народні традиції та технологію виготовлення народної ляльки, актуалізували питання виокремлення основних ознак традиційної ляльки як носія етнічності [1; 3].

Науковці виокремлюють три типи сучасних традиційних народних ляльок. Серед них: автентичні традиційні вузлові ляльки, сконструйовані за образно-пластичними формами певної місцевості та авторські традиційні ляльки. Основними ознаками традиційної ляльки як носія етнічності виділено: наївність, що виражається у простоті форм, які свідчать про витонченість смаку та кративний розум українців; зв'язок традиції створення ляльки з певним етносоціальним осередком; зв'язок із сімейними традиціями й обрядовістю.

Відзначаючи великий емоційний потенціал ляльки, провідні дитячі психологи В. Абраменова, О. Вовчик-Блакитна, В. Мухіна, О. Смірнова зазначають, що лялька є потужним засобом впливу на психічний розвиток дитини.

Але досліджень, які вивчають проблеми використання мистецтва художньої ляльки у процесі фахової підготовки майбутнього вчителя мистецтва зовсім мало. Вони висвітлені в окремих публікаціях і розкривають такі аспекти означеної проблеми: розвиток творчого потенціалу студентів на прикладі створення авторської ляльки (Н. Полико), технологія виготовлення ляльки в аспекті вивчення народного костюму (Н. Донченко), можливості куклотерапії у формуванні особистості дитини як інноваційний напрям у роботі педагога (О. Джафарова). Тому наше дослідження спрямоване на розробку методики вивчення мистецтва сучасної художньої ляльки у ВНЗ та визначення його впливу на формування професійної майстерності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва.

Мета статті – розкрити сутність поняття «авторська лялька» та вказати шляхи впровадження в навчальний процес художньо-педагогічної освіти мистецтва створення художньої ляльки.

Виклад основного матеріалу. Розпочинаючи вивчення мистецтва художньої ляльки, студентів слід познайомити з історією його виникнення

та розвитку. Першою авторською лялькою вважають воскову статуетку, одягнену у справжню сукню з тканини, виконану Едгаром Дега наприкінці XIX століття. Тривалий час у всьому світі цінували й захоплювалися порцеляновими ляльками, і лише наприкінці XX століття сучасні майстри авторської ляльки почали створювати нові шедеври лялькового мистецтва, які сьогодні виступають неповторними зразками художнього мистецтва.

Для сучасної авторської ляльки характерним є те, що вона є цілісним образом, який продуманий і втілений автором до найтонших деталей костюму й ляльки в цілому. Серед них: унікальні ляльки, які створюються в єдиному екземплярі та є неповторними; копії старовинних ляльок, які стали антикварними; портретні ляльки. Такі ляльки мають свою назву, історію, настрій і характер. Вони наділені душею лялькового майстра [2].

Авторська лялька поєднує в собі багато видів мистецтва: скульптура, художній розпис, моделювання одягу, обробка різних матеріалів. Окрім матеріалу, з якого виготовляється лялька, важливо обрати її стиль та техніку, за допомогою яких майстер вміло й гармонійно поєднає ідею з її втіленням, передасть емоції й характер образу.

З мистецтвом створення художньої ляльки студенти знайомляться у процесі вивчення навчальних дисциплін – «Скульптура малих форм», «Пластика малих форм. Авторська лялька», де сучасна художня лялька розглядається як окремий напрям декоративно-прикладного мистецтва. Студенти закріплюють знання з основ пластичного мистецтва, конструктивних особливостей предметів, закономірностей їх будови та пластичної виразності, удосконалюють зображально-виражальні засоби в малій скульптурі.

Архітектоніка тіла, яка інтегрує всі знання й уміння з пластичної анатомії, виступає інструментарієм творчого освоєння людського образу. Мистецтво створення малої скульптури сприяє естетичному розвиткові особистості, спілкування з ним сприяє перетворенню художніх цінностей у естетичну свідомість студентів.

Вивчаючи сучасне мистецтво художньої ляльки, студенти стають активними учасниками розвитку естетичної культури як процесу розв’язання протиріччя між наявністю постійного контакту з досконалою природною формою та відсутністю здатності відразу осягнути цю досконалість, що спонукає до відпрацювання спеціальних підходів щодо цілеспрямованого вивчення засобів пластичної виразності у скульптурі малих форм, зокрема, в образі авторської ляльки. Адже сьогодні художня лялька розглядається як культурний феномен і посідає особливе місце в сучасному мистецтві.

Заняття спецкурсу «Пластика малих форм. Авторська лялька» спрямовані на вивчення закономірностей формоутворення, розуміння принципів і методів скульптурного зображення об’ємної форми в різних пластичних матеріалах, підвищення культури сприйняття сучасного мистецтва, формування високих естетичних потреб, розвиток творчих здіб-

ностей на основі пізнання різних рівнів художнього образу. Кожне завдання вимагає пошуку свого прийому пластичного моделювання об'ємної форми.

Авторською лялькою називають художню роботу, яка виконана майстром без застосування промислових технік та інструментів. Як правило, авторська лялька виконується в єдиному екземплярі, тому є унікальним твором сучасного декоративного мистецтва.

Авторські ляльки розрізняються за жанрами (реалістична, фантазійна лялька, етнічна), техніками виконання (пластик, фарфор, текстиль) та за призначенням (колекційні, інтер'єрні).

Об'єднуючи скульптуру, декоративне мистецтво і дизайн, окремі ляльки мають складну композицію, що будується на абстрактних геометричних елементах, складних ритмічних і пластичних поєднаннях.

Для виготовлення авторської ляльки існує велика кількість спеціальних матеріалів, розроблено технології та методики її конструювання.

Для студентів виготовлення ляльок – творчий процес, що дозволяє проявити знання та вміння, отримані під час навчання на заняттях з малюнку, скульптури, художнього конструювання, історії костюма. Разом із тим, робота над створенням ляльки дає можливість експериментувати, відпрацьовувати власні прийоми роботи з тими чи іншими матеріалами, ґрунтуючись на особистому досвіді, що призводить до розширення меж творчості, активізації таких важливих якостей творчої майстерності, як винахідливість, неповторність, фантазія. Для створення виразного художнього образу автор повинен спиратися на асоціації, які виникають на ґрунті творчої індивідуальності студента, його особистому світі образів, символів і знаків [2].

Робота над авторською лялькою дозволяє розвивати просторове мислення, творче самовираження, здатність аналізувати композиційне рішення форми. Таким чином, процес роботи над створенням ляльки включає в себе як певні знання – спеціальні та загальні, так і творчу інтуїцію, новизну, підкріплені здатністю до логічного аналізу.

Творча робота з виготовлення ляльки передбачає послідовне ускладнення завдань, спрямованих на розвиток у студентів навичок скульптора, живописця, дизайнера одягу та інших умінь творчої особистості, які має вирішувати студент упродовж навчального року. На перших заняттях студенти знайомляться з історією виникнення та еволюцією ляльки, вивчають традиційну народну ляльку й сучасне мистецтво авторської ляльки.

Для формування інтересу студентів до процесу виготовлення авторської ляльки пропонуємо такі умови:

- використання змістовного навчального матеріалу;
- варіативність у застосуванні методів і засобів навчання;
- спрямованість на активізацію готовності студентів до самостійної діяльності;

- застосування в роботі різних традиційних і сучасних матеріалів і технік;
- спрямованість на майбутню художньо-творчу діяльність.

Процес створення ляльки складається з послідовних етапів. Спочатку, на основі асоціативних думок і відчуттів автора, розробляється образ майбутньої ляльки. На цьому етапі студенти аналізують творчі джерела, вчаться виділяти головне і другорядне, формують ідею майбутньої моделі. Творчими джерелами найчастіше служать твори відомих художників, природні явища, література, театр. Студенти створюють ескіз майбутньої ляльки, у якому відображають характер образу, колірне рішення, пропорції, фактуру. Робота починається з попередніх замальовок, накопичення та аналізу початкових ідей і задумів (збір інформації, пошук форм, окремих деталей, пластики ліній). Процес створення ескізу часто вимагає безліч замальовок – пошуку образу, який починається від натуральних зображень і доповнюється, узагальнюється абстрактними символами.

На даному етапі, для досягнення певних естетичних цілей, особлива увага приділяється стилізації, яка допомагає виділити найбільш характерні риси предмета в новому, незвичному для нього контексті. Лялька зображується в ескізах у різних ракурсах, детально промальовуються деталі одягу та взуття, зачіска, аксесуари та додаткові предмети, які входять у задуману композицію. Ретельне опрацювання ескізів допоможе створити різносторонній образ ляльки, уникнути помилок, які виникають у ході роботи.

Наступний етап – створення ляльки. Розпочинається робота з виготовлення каркасу, що є основою ляльки. Він повинен бути міцним та відповідати ескізу. Для кожної ляльки каркас розробляється індивідуально.

Матеріал, який вибирає автор для виготовлення ляльки, допомагає досягти найбільш повного вирішення задуму. Для виробів, що мають спрощену форму, краще підійде гіпс і пап’є-маше. Для образу ляльки, яка вимагає ретельного опрацювання деталей, вибирають полімерну глину чи пластик.

Важливим етапом роботи є розпис обличчя майбутньої ляльки. Студенти самостійно використовують художні прийоми для створення авторського образу обличчя. Це допомагає розвивати у студентів творчі здібності та прагнення до самостійності.

Завершальний етап присвячений роботі над костюмом, зачіскою ляльки та аксесуарами, які допомагають розкрити та завершити художній образ. Матеріали для створення зачіски (натуральне чи штучне волосся, вовняні нитки, хутро, пір’я, синтетичні матеріали) залежать від ступеня стилізації та допомагають створити цілісний і гармонійним образ.

Особливу увагу необхідно звернути на відповідність фактури, форми й деталей костюма, зачіски фігурі ляльки. Пропорційність форми, знайдена спочатку в ескізі, потребує обов’язкової перевірки в матеріалі, який використовується при втіленні задуму. Для декорування костюма потрібно уникати

перевантаження тим чи іншим видом обробки. Значна увага на цьому етапі приділяється вивченню засобів обробки матеріалів, що забезпечує розвиток мілкої моторики, координації рухів, окоміру, уважності й акуратності.

У процесі створення авторської ляльки студенти намагаються зберегти творчий та індивідуальний підхід, застосовувати художні прийоми стилізації.

Робота над лялькою являє собою творчий процес, який значною мірою є інтуїтивним, але разом із тим не можливий без розуміння алгоритму виготовлення ляльки, знань властивостей матеріалів і володіння певними прийомами, усвідомлення правил і закономірностей зазначеного виду мистецтва.

Процес моделювання художньої ляльки дає можливість створити навчальне середовище, яке дозволяє студенту вчитися через свій досвід і досвід майстрів, розвивати свої творчі та практичні здібності.

Висновки. Вважаємо, що впровадження в навчальний процес фахової підготовки майбутнього вчителя-художника мистецтва авторської ляльки є ефективним засобом формування його професійної майстерності. Воно не тільки формує уявлення студентів про послідовність створення художньої ляльки, але й розвиває їхні творчі та художні здібності, формує естетичний смак, розвиває вміння роботи з різними матеріалами, знайомить із сучасними техніками декоративно-прикладного мистецтва.

Процес виготовлення авторської ляльки є джерелом натхнення для студентів, які можуть створювати й виготовляти самостійно художні твори у народних традиціях та авторських техніках із втіленням власних творчих задумів.

Опанування нових засобів створення художнього образу через пластику малих форм сприяє збагаченню чуттєвого досвіду, розвиткові відчуття, асоціативного мислення та творчого смаку майбутнього педагога.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дайн Г. Л. Русская тряпичная кукла: культура, традиции, технология / Г. Л. Дайн, М. Б. Дайн. – М. : Культура и традиции, 2007. – 120 с.

2. Мишина М. А. Формы бытования традиционной куклы в культурном пространстве постиндустриального общества России : автореф. дисс. … канд. Культурологии : спец. 24.00.01 – теория и история культуры / М. А. Мишина. – СПб., 2011. – 30 с.

3. Найден О. С. Українська народна лялька : [наукове видання] / О. С. Найден. – К. : ВД «Стилос», 2007. – 240 с.

РЕЗЮМЕ

Палюкениене С. В. Авторская кукла как средство профессионального мастерства будущего учителя художественного профиля.

В статье говорится о важности использования в процессе профессиональной подготовки будущих учителей изобразительного искусства авторской куклы как средства формирования их профессионального мастерства.

Авторская кукла является уникальным произведением современного декоративного искусства, которое сочетает в себе скульптуру, художественную роспись, моделирование одежды, художественное конструирование, обработку различных материалов.

Освоение новых средств создания художественного образа через пластику малых форм развивает у студентов творческие и художественные способности, умение работать с различными пластическими материалами, формирует эстетический вкус, способствует обогащению чувственного опыта, развитию художественного чувства, ассоциативного мышления и творческого вкуса.

Ключевые слова: *профессиональная подготовка, профессиональное мастерство, учитель изобразительного искусства, авторская кукла, художественная кукла, пластика малых форм, технология, пластические материалы.*

SUMMARY

Palyukeniene S. Dolls as a means of professional skills of the future teachers of artistic profile.

The article discusses the importance of use in the training of future teachers of fine art dolls as a means of shaping their professional skills.

Dolls is a unique work of contemporary decorative art, which combines sculpture, painting, fashion, styling, handling a variety of materials.

Creative work on making dolls provides consistent complication of tasks aimed at developing students' skills – sculptor, painter, clothing designer and other skills of the person who has to decide a student during the school year. At the first lessons students are introduced with the history of the evolution of dolls, doll studying traditional folk and contemporary art of dolls.

For students making dolls is a creative process that allows showing the knowledge and skills gained during the training sessions in drawing, sculpture, design, history of costume. At the same time, work on the doll gives an opportunity to experiment, to work out their own methods of working with various materials, based on personal experience, which leads to the expansion of the boundaries of creativity, the intensification of such important qualities of creative skills, as resourcefulness, originality, imagination. To create expressive artistic image, the author should be based on associations that arise from the creative personality of the student, his personal world of images, symbols and signs.

Work on the doll is a creative process that is largely intuitive, but at the same time is not possible without understanding the algorithm of manufacturing dolls, knowledge of certain techniques, rules and laws of this art form.

For the formation of students' interest in the process of making dolls the author offers the following conditions: the use of informative educational material; variability in the application of methods and means of training; focus on the activation of students' readiness for independent activity; application in various traditional and modern materials and techniques; focus on future artistic and creative activities.

Mastering of new means of creating an artistic image through the plastic of small forms contributes to enrichment of students' creative artistic skills, development of the ability to work with different materials, sensory experience, artistic feeling, associative thinking and creative taste.

Key words*: training, professional skills, fine arts teacher, author's doll, art doll, plastic, small forms, technology, plastic materials..*

УДК 371.132

С. М. Паршук, Н. С. Круглова
Миколаївський національний університет
імені В. О. Сухомлинського

ПЕДАГОГІЧНА КОМУНІКАЦІЯ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

У статті розглянута педагогічна комунікація як важливий чинник професійної ідентичності. Метою даної роботи є розкриття поняття педагогічна комунікація в аспекті професійної ідентичності; виявлення педагогічних умов формування комунікативних умінь учителя. Аналіз сучасної педагогічної практики засвідчує наявність суперечностей між високим рівнем професійних знань, умінь, навичок учителів і неспроможністю передати їх учням, невмінням залучати дітей до творчої діяльності, створювати доброзичливу атмосферу, встановлювати з ними психологічний і педагогічний контакт, керувати власним емоційним станом. Доведено, що спілкування відіграє значну роль при вирішенні навчально-виховних завдань педагогічної діяльності. Добре розвинені комунікативні вміння потрібні вчителю для створення оптимального педагогічного клімату.

Ключові слова: *педагогічна комунікація, педагогічна діяльність, професійна ідентичність, комунікативні вміння, спілкування.*

Постановка проблеми. Нова парадигма розвитку вітчизняної освіти актуалізує проблему формування висококваліфікованих педагогічних кадрів, які б майстерно володіли комунікативною компетентністю, в основі якої – комунікативні вміння. Причиною багатьох проблем, які виникають у педагогічній взаємодії, є недостатній рівень сформованості комунікативних умінь учителя.

У практиці педагогічної діяльності труднощі виникають саме там, де вчитель не вміє спілкуватися з дітьми. А якщо батьки, а потім учитель не навчать дитину сприймати інформацію, ділитися інформацією, не навчать застосовувати її на практиці, дорослий, який виросте з такої дитини, не зможе пристосуватися до навколишнього життя, не матиме відповідальності ні перед суспільством, ні перед самим собою.

Аналіз актуальних досліджень. Питання педагогічного спілкування висвітлюється у психолого-педагогічній літературі.

Досліджувалися, зокрема, культура педагогічного спілкування й комунікативна майстерність учителя (Л. Виготський, І. Зязюн, А. Макаренко, В. Сухомлинський, К. Ушинський та ін.); зміст і структура педагогічного спілкування (Г. Андреєва, Б. Ломов, С. Максименко, П. М'ясоїд, Б. Паригін, П. Петровська, В. Семиченко та ін.); психологічні механізми педагогічного спілкування (О. Головаха, Е. Коваленко, Н. Паніна та ін.); комунікативні вміння вчителя та їх структурні компоненти (В. Абрамян, О. Бодальова, Н. Бутенко, А. Годлевська, В. Кан-Калик, А. Капська, О. Леонтьєв, Л. Савенкова, Т. Фатихова та ін.), технології розвитку комунікативної компетентності вчителя (М. Забродський, М. Коць, О. Мерзлякова та ін.).

Незважаючи на те, що проблема формування комунікативних здібностей у майбутніх учителів знайшла своє висвітлення в низці наукових праць, окремі аспекти означеної проблематики залишаються ще недостатньо вивченими. Зокрема, потребують аналізу педагогічні умови та шляхи формування комунікативних здібностей у вчителів.

Метою статті є розкриття поняття педагогічна комунікація в аспекті професійної ідентичності; виявлення педагогічних умов формування комунікативних умінь учителя.

Виклад основного матеріалу. Професійна ідентичність майбутнього вчителя початкової школи – це усвідомлення своєї приналежності професії педагога, уявлення про свою відповідність певним вимогам професії (певні якості особистості, знання та вміння) та співставлення своєї відповідності професійному образу. Професійна ідентичність педагога – це динамічна система, яка починає формуватись у процесі професійної підготовки (освіти) та має подальший розвиток у професійній діяльності.

Професійна ідентичність є необхідною складовою професійного розвитку особистості, становлення професіонала та кар'єрного росту. Формуючи професійну ідентичність, майбутні вчителі початкової школи коригують власний стиль роботи, починають усвідомлювати свої професійні можливості, вчаться управляти розвитком власної кар'єри, підвищують свою професійну компетентність.

«Професійна ідентичність» – це динамічна система, яка формується у процесі професійної освіти й активного розвитку професійної компетентності та впливає на ціннісно-смислову сферу, удосконалення професійної майстерності майбутнього спеціаліста.

А. Лукіянчук [2] до складових компонентів структури професійної ідентичності педагога відносить комунікативний, емоційно-вольовий та емпатійний. Ці компоненти, взаємодіючи, формують ядро професійної ідентичності – образ професійного «Я», зміст якого, крім названого вище, складає навчально-професійна діяльність, вивчення студентами передового педагогічного досвіду, академічні компетенції, що формують майбутні індивідуальні якості особистості та властивості педагогічної діяльності. Зазначене, на думку дослідниці, сприятиме сформованості в майбутніх фахівців педагогічного профілю низки якостей, властивостей, а саме: дотримання моральних принципів загальнолюдських ідеалів; розуміння сучасних проблем розвитку суспільства, людського буття, духовної культури; початкові знання з різних напрямів культури, мистецтва, науки; загальна ерудиція; широке коло інтересів; здатність співчувати, співпереживати, вільно спілкуватися з людьми різного віку [2, 373].

Складовими професійної ідентичності вчителя початкової школи є комунікативний, емоційно-вольовий та емпатійний компоненти, які, взаємодіючи, формують ядро професійної ідентичності – образ професійного «Я».

Комунікативний компонент сприяє розвиткові комунікативності й формуванню професійного «Я» (спільність діяльності, взаємовідносини та спілкування в колективі).

Педагогічна комунікація є важливим чинником професійної ідентичності й охоплює всі сфери педагогічної діяльності. Учителю доводиться налагоджувати комунікативні зв'язки з колегами по роботі, батьками, дирекцією, керівниками позашкільних установ, громадськими об'єднаннями, ЗМІ тощо. Комунікація міжрівнева (учитель – методичне об'єднання – директор – центр методичної роботи – управління освіти) дає можливість обмінюватися інформацією про стан навчально-виховного процесу, довідуватися про проблеми, що назрівають, обмінюватися варіантами виправлення становища. Додаткові вигоди від такої комунікації полягають у тому, що формуються рівноправні стосунки. Деякі з різновидів обміну інформацією між учителем і дирекцією пов'язані з визначенням завдань, пріоритетів; забезпеченням включення в розв'язання завдань закладу освіти, досягненням визначеного, розвитком здібностей учителя; повідомленням учителю про зміни, ідеї, удосконалення. Особливо важливим для майбутнього педагога є володіння майстерністю обмінюватися інформацією. І це лише деякі приклади з усієї різноманітності комунікації в педагогічній діяльності.

Успіх педагогічної комунікації залежить від того, чи вміє вчитель налагодити контакт з аудиторією, від системності його викладу, логіки, аргументації, вміння стимулювати учнів для подальшої діяльності, заохочувати, керувати увагою, передбачати конфлікти, розбіжності, знімати емоційне напруження у спілкуванні та усувати бар'єри, запобігати виникненню конфліктних ситуацій. Водночас, варто підкреслити, що комунікативні вміння в поєднанні зі знаннями, навичками, методичним мистецтвом, психолого-педагогічними якостями особистості створюють надійні підвалини для формування педагогічної діяльності.

Л. Петровська виділяє компетентність у спілкуванні як за суб'єкт-об'єктною, так і за суб'єкт-суб'єктною схемами [4, 14]. Компетентність у спілкуванні за суб'єкт-об'єктною схемою охоплює зовнішній поведінковий рівень спілкування та знаходить вираження в орієнтації особистості на використання монологічних стратегій взаємодії з людьми. В орієнтації особистості на застосування діалогічних стратегій взаємодії з партнерами проявляється її компетентність у спілкуванні за суб'єкт-суб'єктною схемою.

Важливою педагогічною умовою педагогічної діяльності є формування в учителів чітких уявлень про сутність та структуру комунікативних умінь. Ми поділяємо думку О. А. Дубасенюк [5], що виділяє такі групи педагогічних умінь, як: **гностичні** – уміння аналізувати психолого-педагогічну літературу, рівень розвитку власних комунікативних умінь, розвиток діяльності учнів; **проектувальні** – уміння прогнозувати, передбачати розвиток діяльності учня, групи учнів, моделювати цілі,

завдання, зміст, засоби діяльності учнів згідно з віковими та індивідуальними особливостями, прогнозувати власну систему роботи; **конструктивні** – уміння планувати педагогічну діяльність, добирати доцільні форми та методи, передбачати труднощі в її реалізації, конструювати новітні засоби й прийоми; **організаторські** – уміння стимулювати спілкування колективу учнів і кожного учня зокрема, їх активність, ініціативу, наповнення його цікавими справами.

Ідеться про володіння різними типами педагогічного спілкування: нормативно-оцінним (зняття критичності, неприйняття, утворення спільності), довідково-інформаційним (вміння викладати потрібну інформацію), організаційно-цільовим (диференціація форм і засобів впливу, постановка спільних цілей, зіставлення досягнутих результатів і визначеної мети).

Л. Савенкова проаналізувала комунікативні вміння та розробила спеціальні прийоми («пристосування» у спілкуванні, комунікативна атака тощо), оволодіння якими забезпечує педагогічний контакт у професійному спілкуванні педагога [7, 49–51]. Використання їх на практиці (поряд із методиками О. Мерзлякової [3]) дозволили нам дійти висновку, що вони також сприяють стимулюванню розвитку мотивів педагогічної діяльності. Це є однією з педагогічних умов успішності спілкування вчителя та учнів.

Для формування в учителів ціннісного ставлення до професійно-педагогічної комунікації використовувалися методи емоційно-морального стимулювання, зацікавлення, створення ситуацій новизни, емоційного сплеску та заохочення, які сприяють стимулюванню їх внутрішньої енергії. Було встановлено, що впровадження цих методів дає можливість майбутнім учителям побачити не лише себе, а й запроектувати шлях, яким можна прийти до успіху.

Продуктивний рівень комунікативної компетенції учителів пов’язаний із такими особистісними характеристиками, як відповідальність, великодушність, співробітництво, владність, лідерство. Такі вчителі характеризуються досить вираженою потребою відповідати соціальним нормам, схильністю ідеалізувати гармонійність міжособистісних взаємин, певною екзальтованістю у прояві своїх переконань і почуттів, емоційним «включенням» у події, що відбуваються «тут і тепер». Вони легко вживаються в різноманітні соціальні ролі, комунікативні, доброзичливі, готові до самопожертви, гнучкі в міжособових стосунках, артистичні, схильні до проявів милосердя й добродійності. Їм притаманне прагнення справити позитивне враження на співрозмовників, бажання подобатися їм, відповідати їхнім очікуванням. Вони дуже чутливі до емоційного стану групи, залежні від нього.

Комунікативні вміння тісно пов’язані з комунікативною культурою особистості, яку А. Мудрик визначає як систему знань, норм, цінностей та зразків поведінки, прийнятих у суспільстві, й уміння органічно, природно та невимушено реалізовувати їх у діловому та емоційному спілкуванні [4, 68].

З цим визначенням можна погодитися, виділивши окремо систему комунікативних умінь, які дозволяють учителеві (з погляду педагогіки) цілеспрямовано, вільно та творчо здійснювати як свою діяльність, так і спрямовувати діяльність учнів у навчально-виховному процесі.

Комунікативні вміння також пов'язані з педагогічною технікою. Як і для педагогічної техніки, для розвитку комунікативних умінь потрібні знання зі сфери спілкування з учнями, знання сутності педагогічних конфліктів, знання про мовлення як передумову педагогічної майстерності й засіб педагогічної праці.

Спілкування вчителя з учнем за своєю моделлю є двостороннім потоком інформації, тому комунікативна функція педагога тісно взаємопов'язана з інформаційною. Важливими є вміння вчителя оцінювати якість передачі інформації, її повноту, зміст, форму, дає змогу не лише оперативно й правильно сформулювати уявлення про інформацію, але й адекватно оцінити знання учнів.

Учитель і сам має оволодіти навичками ораторського мистецтва, словом як засобом передачі інформації. Ефективність педагогічного процесу залежить від можливості вимірювання, дозування інформації. Оптимальним технологічним ланцюжком у педагогічній комунікації є вимірювання й оцінювання синтаксичної, семантичної та прагматичної інформації. За допомогою синтаксичної (знакової) інформації описують зорові, слухові та інші сигнали, алгебраїчні, географічні та інші символи. Кількість семантичної (змістової) інформації вимірюють ступенем зміни наукових термінів під впливом нових фактів, законів, понять, закріплених у пам'яті.

Кількість і якість прагматичної інформації пов'язані з досягненням навчально-виховної мети найбільш економними способами у процесі формування відносин учитель – учень, учень – учитель, учень – навчальний предмет. Комунікативність учителя формується під впливом багатьох чинників. Переважають при цьому особистісні, що визначають модель комунікативності вчителя:

1. Загальні універсальні якості особистості вчителя: педагогічна спрямованість, психологічна підготовленість, доброзичливість, активність у суспільній і педагогічній діяльності, дисциплінованість, організованість.

2. Спеціальні якості вчителя (характеризують внутрішню структуру його комунікативності): пізнавальні якості (дають змогу особистості сприймати, розуміти й вивчати навколишній світ, реалізують інтерес до пізнання оточуючого, прагнення розвивати «дар пізнання людей», до співчуття, ідентифікації з іншими людьми тощо); експресивні якості (створюють виразність особистості, через яку вона стає зрозумілою іншим людям, допомагають «утримувати увагу інших людей», підтримують прагнення до правдивості й щирості у стосунках, а також емоційна виразність); управлінські властивості (допомагають впливати на інших людей і здійснювати самоконтроль).

До спеціальних якостей комунікативності вчителя також належать:

- комунікативні знання – узагальнений досвід людства в комунікативній діяльності; комунікативні навички – автоматизовані свідомі дії, що сприяють швидкому відображенню у свідомості комунікативних ситуацій, визначають успішність сприйняття, розуміння об'єктивного світу й відповідного впливу на нього у процесі педагогічної комунікації;
- комунікативні вміння – комплекс дій, які базуються на теоретичній і практичній підготовленості, що дає змогу творчо використовувати комунікативні знання та навички для відображення й перетворення дійсності;
- комунікативні звички – доведені до автоматизму комунікативні дії;
- комунікативний характер – головні якості, властивості особистості, що виявляються в типовій для неї активності в комунікативній діяльності й у ставленні до навколишнього світу, до інших людей, до себе.

Упровадження особистісно-орієнтованих технологій навчання передбачає зміну форми комунікації в навчально-виховному процесі з викладацького монологу (однобічна комунікація) на багатопозиційне навчання у формі діалогу, де відсутня строга полярність і концентрація на поглядах учителя, що дозволяє будувати систему взаємин, у якій всі елементи процесу взаємодії більш мобільні, відкриті й активні (багатобічна комунікація); реалізацію в навчальному процесі механізму взаємообміну між викладачами й учнями (діалогічна взаємодія, спільне визначення мети діяльності, створення ситуацій вільного вибору, взаємооцінювання, пошук і репрезентація навчального матеріалу).

Відомо, що емоційне напруження призводить до порушення і погіршення оперативної пам'яті, послаблення розуміння нового матеріалу. Неприйняття педагогічних стратегій учителя призводить до зниження комунікативної насиченості взаємодії, до згортання спілкування.

Комунікація виступає засобом професійної ідентичності, забезпечуючи:

а) міжособистісну інтеграцію (учнів і вчителів, учнів і батьків, педагогів і батьків, учнів і учнів, педагогів і педагогів);
б) внутрішньоособистісну інтеграцію (інтеграцію вчителя з самим собою);
в) соціальну інтеграцію (інтеграцію особистості вчителя й колективу, вчителя й суспільства, вчителя й культури).

Висновки. Процес навчання й виховання є певною системою соціально-психологічної взаємодії. Спілкування відіграє значну роль при вирішенні навчально-виховних завдань педагогічної діяльності. Добре розвинені комунікативні вміння потрібні вчителю для створення оптимального педагогічного клімату.

Ефективність педагогічної комунікації залежить від формування в учителів чітких уявлень про сутність та структуру комунікативних умінь, їх сформованість. Серед них гностичні, проектувальні, конструктивні та

організаторські вміння. Необхідною умовою успішного протікання процесу спілкування є комунікативна компетентність його учасників, при цьому вагомими аспектами виступають готовність педагогів до навчально-виховної роботи, розвиток соціально-психологічних умінь, міжособистісної взаємодії, нерозривність педагогічного процесу із педагогічним спілкуванням, проектування можливих ефективних засобів подання інформації на основі передбачення можливих наслідків її сприйняття, проектування власної виконавчої діяльності, підведення учнів до висновків, які можна зробити після подачі матеріалу, заохочення в закріпленні продуктивних дій, узагальнення ефективних впливів на учнів. Важливими педагогічними умовами ефективності комунікації є вміння вчителя розмовляти з дітьми логічно, чітко, виразно, дохідливо й зрозуміло, вміння вчителя оцінювати якість передачі інформації, її повноту, зміст, форму.

ЛІТЕРАТУРА

1. Заброцький М. М. Комунікативна компетентність вчителя: екопсихологічний вимір / М. М. Заброцький // Практична психологія та соціальна робота. – 2009. – № 6. – С. 1–4.

2. Лукіянчук А. М. Модель розвитку професійної ідентичності майбутніх педагогів / А. М. Лукіянчук // Проблеми сучасної психології. Збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка. Випуск 7. – К., 2010. – С. 370 – 380.

3. Мерзлякова О. Учителі й учні: мистецтво діалогу: семінар та тренінгові заняття психолога з педагогами. / О. Мерзлякова ; редкол.: Т. Шаповал та ін. – К. : Шк. світ, 2008. – 352 с.

4. Мудрик А. В. Общение как фактор воспитания школьников / А.В. Мудрик. – М. : Педагогика, 1984. – 112 с.

5. Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності : монографія / О. А. Дубасенюк, О. Є. Антонова, Т. В. Семенюк. – Житомир : Житомир. держ. пед. ун-т, 2003. – 193 с.

6. Петровская Л. А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг / Л. А. Петровская. – М. : Изд-во МГУ, 1989. – 216 с.

7. Савенкова Л. О. Комунікативність учителя / Л. О. Савенкова // Початкова школа. – 1998. – № 8. – С. 49–51.

РЕЗЮМЕ

Паршук С. М., Круглова Н. С. Педагогическая коммуникация как составляющая профессиональной идентичности будущих учителей начальной школы.

В статье рассмотрена педагогическая коммуникация как важный фактор профессиональной идентичности. Целью данной работы является раскрытие понятия педагогическая коммуникация в аспекте профессиональной идентичности; выявление педагогических условий формирования коммуникативных умений учителя. Анализ современной педагогической практики свидетельствует о наличии противоречий между высоким уровнем профессиональных знаний, умений, навыков учителей и неспособностью передать их ученикам, неумением привлекать детей к творческой деятельности, создавать доброжелательную атмосферу, устанавливать с ними психологический и педагогический контакт, управлять собственным эмоциональным состоянием. Доказано, что общение играет значительную роль при решении учебно-воспитательных задач педагогической

деятельности. Хорошо развитые коммуникативные умения нужны учителю для создания оптимального педагогического климата.

Ключевые слова: *педагогическая коммуникация, педагогическая деятельность, профессиональная идентичность, коммуникативные умения, общение.*

SUMMARY

Parshuk S., Kruhlova N. Pedagogical communication as a part of professional identity of future primary school teachers.

The article deals with pedagogical communication as an important professional identity. The purpose of this paper is to outline the concept of educational communication in terms of professional identity; identify pedagogical conditions of formation of communicative skills of the teacher. Analysis of modern teaching practice shows that there are contradictions between the high level of professional knowledge and skills of teachers and their students to transfer failure, inability to engage children in creative activities, to create a friendly atmosphere, set psychological and pedagogical contact, manage their own emotional state. It is proved that communication plays a significant role in solving educational problems in teaching activities. Well developed communication skills are necessary for the teacher to create an optimal educational environment.

It is emphasized that communication is a means of professional identity, providing: interpersonal integration (students and teachers, students and parents, teachers and parents, students and students, teachers and educators); inner personal integration (integration of teachers with themselves); social integration (the integration of the personality of teachers and staff, teachers and society, teachers and culture).

The effectiveness of pedagogical communication depends on the formation of teachers have clear ideas about the nature and structure of communicative skills, their readiness, among them gnostic, design, constructional and organizational skills. Necessary condition for the successful process of communication is the communicative competence of its participants, while important aspects are the willingness of teachers to educational work, development of socio-psychological skills, interpersonal relations, continuity of pedagogical process, pedagogical communication, designing effective possible reporting tools on the basis of foreseeing the possible consequences of its perception, the design of their own performance, taking students to the conclusions that can be drawn after the presentation, encourage the consolidation of productive action, the effective synthesis of the impacts on students. Important pedagogical conditions of effective communication is the ability of teachers to talk with children logically and clearly, the ability of teachers to assess the quality of transfering information, its completeness, content, form.

Key words*: educational communication, educational activities, professional identity, communication skills, communication.*

УДК 37.014.543:378.142:378.362

Н. А. Пасько
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
О. В. Пасько
Сумський національний аграрний університет

ІНСТИТУЦІЙНИЙ АЛЛОМОРФІЗМ ЯК АЛЬТЕРНАТИВА ІНСТИТУЦІЙНОМУ ІЗОМОРФІЗМУ УНІВЕРСИТЕТІВ У ДОБУ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ

Конкурентний, інституційний, коерсивний тиски та тиск наслідування, які є наслідками зростання глобалізації в секторі вищої освіти, призвели до необхідності

зміни моделі керівництва університетами. Адже, для того, щоб ефективно управляти змінами, необхідно добре організоване управління університетами. Метою статті є за допомогою монографічного методу довести необхідність вибору алломорфічного підходу до реформування управління університетами. Цей підхід дозволяє використовувати «глобальний шаблон» на основі внутрішніх українських традицій та послідовно модифікувати управління в українських університетах.

Ключові слова: *глобалізація, управління, врядування, ізоморфізм, алломорфізм, інституційні зміни, конкурентний тиск, інституційний тиск, коерсивний тиск.*

Постановка проблеми. В основі діяльності університетів лежать три основні функції: надання освітніх послуг, здійснення наукових досліджень та служіння суспільству. У сучасному світі ці напрями, під впливом зовнішніх і внутрішніх чинників, набувають нового виміру. Вища освіта на сьогодні стоїть перед серйозними викликами. Деякі з них настільки суттєві, що ставлять під загрозу існування самих університетів. Так, П. Друкер вважає, що «університети не виживуть» у вік революції електронних комунікацій [2, 10]. «Цілком можливо, – зазначає С. Ломанн, – що університет, який існував протягом 800 років, не виживе в найближчі тридцять років» [2, 26], оскільки існує значна кількість факторів, що впливають на інституційний розвиток університетів. Одним із найбільш значних є глобалізація. Однак, ми вважаємо, що на відміну від інституційного ізоморфізму (бути подібними один одному), слід віддавати перевагу інституційному алломорфізму (урахування середовища функціонування кожного окремого університету) у намаганні реформувати систему управління університетами.

Аналіз актуальних досліджень. Зважаючи на дослідження, присвячені впливу глобалізації на освітні процеси, значний інтерес викликають праці, у яких розкривається необхідність і причини інституційних змін у світлі глобалізаційних процесів. Серед них, фундаментальними для розуміння аналізованих нами процесів, заслуговують на увагу праці С. Ломана, С. Маргінсона, Ж. Шольта [2–4; 6]. Під іншим кутом зору аналізуються ці процеси у працях Л. Картера та А. Макгру [1; 5]. Дослідження Б. Кларка [8] та М. Вайре [7] присвячені управлінню університетами та розкривають зміст інституційної складової реформування вищої освіти. У зазначених працях описується вплив глобалізаційних процесів на управління університетами, вказуються напрями реформування цих систем.

Метою статті є визначення концептуальної схеми тиску на університети, що змушує їх вдаватися до реформування системи управління на рівні закладу та сформувати в такий спосіб схему алломорфічного процесу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Вища освіта на сьогодні переживає кілька значних перетворень, які різняться за формою та інтенсивністю прояву в усьому світі: глобалізація й інтернаціоналізація, масовість вищої освіти та професійна її спрямованість, різноманітність

навчальних закладів зі змішаним фінансуванням, корпоратизація управління вишами, квазі-ринкова конкуренція між вишами, ринковізація викладання й наукових досліджень [3].

Як зазначає Л. Картер, на сьогодні глобалізація стала поняттям, через яке ми інтерпретуємо наш світ [1, 223], водночас глобалізаційні процеси у вищій освіті, на думку С. Маргінсона та Ґ. Роудза, є мало дослідженими та недотеоретизованими [4, 228]. Ж. А. Шольте зазначає, що термін «глобалізація» є синонімом слів «надтериторіальний», «транссвітовий», «транскордонний», і тим не менше відрізняється від інтернаціоналізації, лібералізації або вестернізації [6, 48]. Дослідник відрізняє стан і процес глобалізації та вважає, що «глобалізація стосується детериторіалізації суспільного життя» [6, 50].

С. Маргінсон під глобалізацією розуміє «розширення, поглибнення та прискорення взаємозв'язків у всьому світі». Глобалізація є гео-просторовим процесом зростання взаємозалежності й конвергенції [3, 37]. Глобалізація – це прискорення обміну. Ефект глобалізації викликає до життя конвергенційні процеси. Хоча багато університетів досі сприймають себе як об'єкти глобалізаційних процесів, вони, насправді, є одними з агентів (провідників) глобалізації [3, 38].

С. Маргінсон виділяє два ефекти глобалізації, пов'язаних із університетами. По-перше, глобалізація призвела до того, що основні механізми в багатьох університетах і навколо них стали «вирваними» з національного контексту у зв'язку з посиленням транснаціональних потоків людей, інформації та ресурсів. «Виривання» (*Disembedding*), як зазначає С. Маргінсон, підсилює тенденцію автономії ВНЗ відносно уряду. Ця тенденція також пов'язана зі зростанням ваги виконавчого керівництва університетів та університету як інституції стосовно факультетів. Чим більшим є зростання обсягу активності у глобальній сфері, тим більшим є потенціал «виривання», і тим більше накопичується потенціал корпоратизації та автономії університетів, створюючи більше простору для глобальної діяльності» [3, 39].

На думку Ж. Шольте, виникненню глобалізації сприяли такі фактори, як: поширення раціоналізму як домінуючої основи знання, зміни в розвитку капіталізму, технологічні інновації у сфері комунікацій та обробки даних, а також формування належної законодавчої бази [6, 94] (рис. 1).

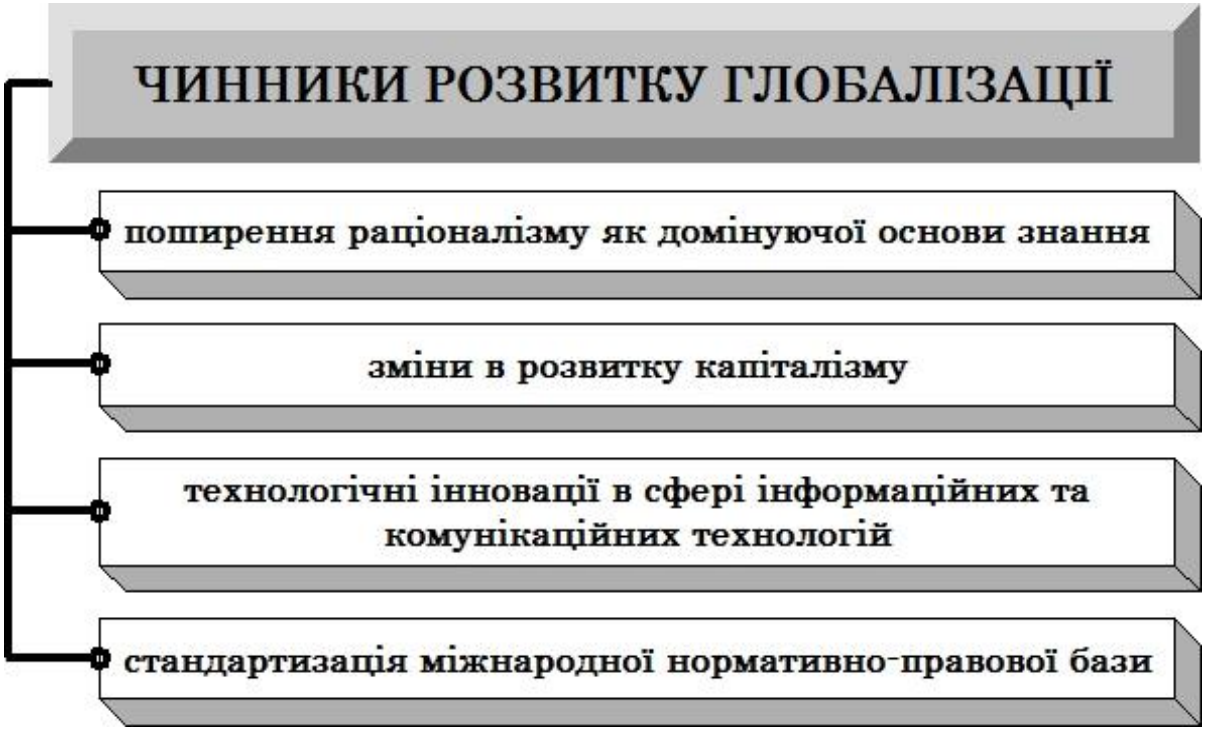


Рис. 1. Чинники розвитку глобалізації [6, 94]

Вплив глобалізації на вищу освіту зумовив зміну характеру та влади національних держав та поширенням неоліберальної ідеології. Поняття національної держави у вік глобалізації зазнало змін. Держава втрачає владу над своєю територією, оскільки різноманітні квазідержавні, транснаціональні і наднаціональні суб'єкти конкурують з нею. «Влада, як зазначає А. МакГру, більше не здійснюється на національному рівні, вона все частіше набуває транснаціонального, регіонального або глобального виміру» [5, 135]. Вибудовується нова архітектура управління, яка за словами Ж. Шольте, стала «багаторівневою» [6, 22]. Багаторівневий характер глобального управління в сучасному світі відзначає й А. МакГру. Він указує на той факт, що «можливості держав для самоврядування, тобто державної автономії, знаходяться під загрозою» [5, 163]. Вестфальська система міжнародних відносин, на думку А. МакГру, також уже не пояснює всіх фактів сьогоднішнього дня [5].

У той самий час важливо визнати, що глобалізація у вищій освіті є менш приємною для університетів країн, що розвиваються та неангломовних країн [3, 41]. «Глобальний обмін не є симетричним між університетами різних країн… Відтік мізків є значним питанням для багатьох країн і становить серйозні труднощі для країн, що розвиваються. Наукові дослідження, здійснені мовами іншими, ніж англійська, значною мірою виключені із загальної глобальної дискусії» [3, 41].

Загальновизнаною є думка, що глобалізація впливає на вищу освіту в усьому світі. Саме завдяки своїм основним характеристикам сектор вищої освіти найбільш схильний до змін під тиском глобалізації та

інтернаціоналізації. Для України постає дуже важливе питання – до чого ми повинні прагнути з точки зору інституційної організації університетів: до повної конвергенції, відповідності тому, чого від нас вимагають, чи повинні виважено вбудовувати елементи управління університетами, які є важливими на сьогодні в уже існуючу структуру управління.

Вважаємо, що це завжди є процес, у якому, з одного боку, є глобальний тиск, з іншого боку, є локальна відповідь на нього. Оскільки на глобальний тиск ми вплинути не можемо, звернемо увагу на локальний вимір, тобто українську відповідь на цей тиск. Ми виділяємо два основні варіанти відповіді – ізоморфізм та алломорфізм. Ізоморфізм – це схожість, повторювання, копіювання, точне наслідування. У той самий час, алломорфізм – це диференціація, різноманітність, відмінність. Ми використовуємо поняття алломорфізм у сенсі, близькому до лінгвістичного його розуміння. У науці про мову алломорфізм є морфологічним варіантом тієї самої морфеми залежно від контексту використання. Іншими словами, алломорфізм припускає, що щось перетворюється на щось відмінне від певного шаблону або схеми формально, залишаючись, по суті, цим самим шаблоном, схемою.

Для кращого розуміння поняття алломорфізму можна звернутися до музики. З огляду на те, що існує багато симфоній, можна сказати, що це різні композиції. Однак, це поверхневий висновок, адже, для того, щоб бути симфонією, музична композиція повинна бути структурованою, певним чином організованою та відтворювати певну картину. У симфонії мають бути наявні деякі композиційні артикуляції (наприклад, увертюра, алегро, адажіо, фінал), певний вид організації (оркестр, солісти, диригент), певні інструменти (струнні, дерев'яні та мідні духові, ударні). Іншими словами, хоча симфонії Бетховена, Моцарта або Брамса різняться для нашого слуху, насправді вони алломорфні, ураховуючи той факт, що особливості гармонії вбудовані в архетиповому складі й виконанні [7].

Вважаємо, що джерелами, які спонукають до змін, є конкурентний, інституційний, коерсивний тиски та тиск наслідування (рис. 1), які мають вплив на університет з усіх сторін. Як результат, університет залишається перед вибором обрати ізоморфічний чи алломорфічний підхід адаптації до змін.

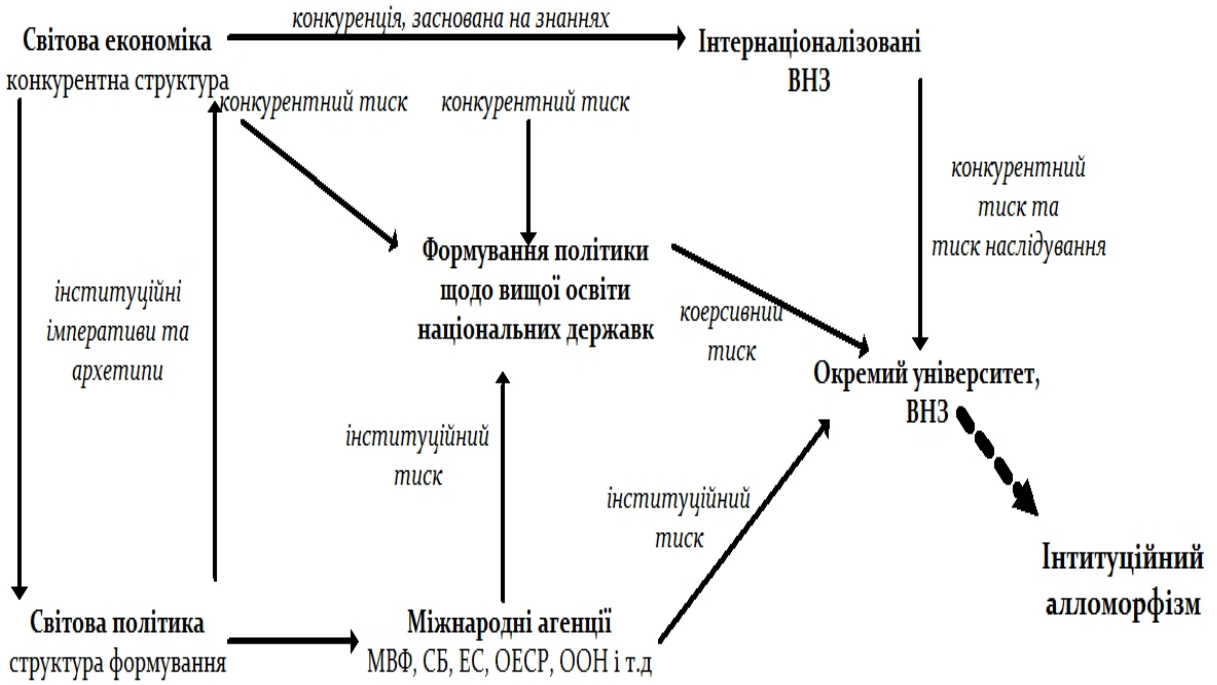


Рис. 1. Джерела алломорфічного тиску та процес алломорфічних змін [складено авторами на основі 7]

На нашу думку, алломорфічний підхід є бажаним вибором для українських університетів, оскільки саме такий підхід дозволяє одночасно зі збереженням певних традицій та усталених підходів застосовувати нові, прогресивні форми.

Вважаємо, що основами інституційного алломорфізму, які підтримують «глобальний шаблон» для українських університетів на сьогодні є застосування механізмів врядування (саме врядування, а не управління), запровадження моделей управління, схожих на бізнесові (дієві наглядові ради з представництвом усіх зацікавлених сторін), активна співпраця, навіть кооперація, з реальним сектором економіки.

Висновки. Вища освіта на сьогодні стоїть перед серйозними викликами. Конкурентний, інституційний, коерсивний тиски та тиск наслідування, які є наслідками зростання глобалізації в секторі вищої освіти, призвели до необхідності зміни моделі управління університетами. Для того, щоб ефективно управляти змінами, необхідне добре організоване управління університетами. Із двох альтернативних підходів, що їх може обрати університет, доцільним, вважаємо, застосування саме алломорфічного варіанту, який дозволяє використовувати «глобальний шаблон», ураховуючи українські традиції та послідовно модифікувати управління в українських університетах.

ЛІТЕРАТУРА

1. Carter L. Neoliberal Globalization and Learner-Centered Pedagogies: Posing Some Different Questions / L. Carter // Canadian Journal of Science, Mathematics & Technology Education. – 2010. – Vol. 10, Issue 3. – P. 223–231.

2. Lohmann S. Can't the university be more like business? / S. Lohmann // Economics of Governance. – 2004. – Vol. 5, Issue 1. – P. 9–27.

3. Marginson S. Globalisation, the «Idea of a University» and Its Ethical Regimes / S. Marginson // Higher Education Management and Policy. – 2007. – Vol. 19. – P. 19–34.

4. Marginson S. Beyond national states, markets, and systems of higher education: A glonacal agency heuristic / S. Marginson, G. Rhoades // Higher Education. – 2002. – Vol. 43, Issue 3. – P. 281–309.

5. McGrew A. Power shift: from national government to global governance? / A. McGrew // Held D. A globalizing world? Culture, economics, politics. – London : Routledge, 2000. – P. 127–166.

6. Scholte J. A. Globalization. A Critical Introduction / J. A. Scholte. – New York : St. Martin's Press, 2000. – 361 p.

7. Vaira M. Globalization and higher education organizational change: A framework for analysis Higher Education / M. Vaira // Higher Education. – 2004. – Vol. 48, No 4. – P. 483–510.

8. Clark B. Creating Entrepreneurial University. Organizational Pathways of Transformation / B. Clark. – London : Pergamon Press, 1998.

РЕЗЮМЕ

Пасько Н. А., Пасько О. В. Институционный алломорфизм как альтернатива институциональнному изоморфизму университета в эпоху глобализации.

Конкурентнное, институциональное, коерсивное давление и давление подражания, которые являются последствиями роста глобализации в секторе высшего образования, привели к тому, что необходимо также менять модель управления университетами, ведь для того, чтобы эффективно управлять изменениями, необходимо хорошо организованное управление университетами. Целью статьи является с помощью монографического метода доказать необходимость выбора алломорфичного подхода к реформированию управления университетами. Этот подход позволяет использовать «глобальный шаблон» на основе внутренних украинских «традиций» и последовательно и методично модифицировать управление в украинских университетах.

***Ключевые слова**: глобализация, факторы глобализации, управление, изоморфизм, алломорфизм, конкурентное давление, институциональные изменения, институциональное давление, коерсивное давление.*

SUMMARY

Pasko N., Pasko O. Institutional allomorphism as an alternative to institutional isomorphism in universities in the age of globalization.

Universities' mission is three-faceted: teaching, research and public service. In today's world, these areas under influence of both external and internal factors are changing rapidly. Enormous changes are occurring in the governance of universities as well. As a result of being long time behind the iron curtain Ukrainian universities have got a lot to catch up, especially in the realm of governance. Changes in this area are long overdue as some threats universities are facing now are so serious that endanger the existence of the universities themselves. The Globalisation as the process of the widening, deepening and speeding up of world wide interconnectedness is a cause of immense changes in universities.

The aim of the paper is with the help of monographic method mainly to dash off to work out the allomorphic model of changes in the governance of universities. We argue that there are two alternatives there, using either isomorphic or allomorphic model. The former one is restrictive, prescribing up to details, the later one allowing universities use the 'global template' taking into account the circumstances, the base it is going to be build on. Using the

allomorphic model universities reforming themselves based on that is their core, and they do so in an active and creative way.

We believe that the competitive, institutional, coercive and mimetic pressures universities are under press them to change themselves. In order those changes be efficient they must be based on something native, something that best meets the requirement of the environment the university is in. Putting one 'global template' on all seems to as inadequate. This approach lacking the diversity the world is full of. We are all living in different circumstances, so we must adjust the global approach to the local base.

So, in order to effectively manage the changes universities must be well governed. Of the two alternative approaches that they can opt for, we believe it is appropriate to use allomorphic option that allows the use of «global template» based on internal Ukrainian «base» and consistently and methodically modify governance in Ukrainian universities.

Universities' mission is three-faceted: teaching, research and public service. In today's world, these areas under influence of both external and internal factors are changing rapidly. Enormous changes are occurring in the governance of universities as well. As a result of being long time behind the iron curtain Ukrainian universities have got a lot to catch up, especially in the realm of governance. Changes in this area are long overdue as some threats universities are facing now are so serious that endanger the existence of the universities themselves. The globalisation as the process of the widening, deepening and speeding up of worldwide interconnectedness is a cause of immense changes in universities.

***Key words**: globalization, the forces of globalization, governance, management, isomorphism, allomorphism, competitive pressures, institutional change, institutional pressure coercive pressure.*

УДК 373.2/.3.016:796

Н. О. Пахальчук
Вінницький державний педагогічний
університет імені Михайла Коцюбинського

ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІЗ ДОШКІЛЬНОЇ ТА ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ ВИКЛАДАННЯ МЕТОДИКИ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ

Мета статті полягає в представленні методів і прийомів роботи з майбутніми педагогами дошкільної та початкової освіти у процесі викладання методики фізичного виховання у ВНЗ. У процесі емпіричного дослідження встановлено, що у значної частини респондентів відсутній пізнавальний інтерес до методики фізичного виховання дітей. Це негативно впливає на набуття студентами професійних компетенцій. Презентовані в статті підходи до організації навчальної діяльності майбутніх фахівців можуть бути успішно адаптовані та використані під час викладання інших професійно орієнтованих дисциплін. Подальшого дослідження потребують питання розробки мультимедійного практикуму з методики фізичного виховання дітей.

***Ключові слова**: методика фізичного виховання, методи та прийоми роботи, фахівці дошкільної та початкової освіти.*

Постановка проблеми. Сьогодні значна кількість дітей, які приходять до початкової школи, вже мають функціональні порушення, виявляються психологічно й фізично не готові до опанування шкільної програми. Тому актуалізуються питання підготовки майбутніх фахівців, здатних

компетентно вирішувати завдання фізичного виховання дітей дошкільного та молодшого шкільного віку в різних організаційних формах.

Аналіз актуальних досліджень. У контексті нашого дослідження особливого значення набувають філософсько-методологічні засади підготовки майбутніх фахівців до освітньо-виховної діяльності (В. Андрущенко, С. Гончаренко, Л. Загородня, І. Зязюн, Л. Калуська, В. Краєвський, В. Лутай, І. Підласий, Г. Тарасенко, С. Сисоєва, О. Сухомлинська та ін.); удосконалення професійної підготовки майбутніх педагогів до фізичного виховання особистості (В. Ареф'єв, О. Богініч, Е. Вільчковський, М. Зубалій, Н. Денисенко, О. Дубогай, О. Курок, Л. Сущенко, Б. Шиян та ін.).

Значний інтерес у межах досліджуваної теми становлять дисертаційні роботи, у яких предметом спеціального дослідження стала підготовка майбутніх учителів початкових класів і вихователів ДНЗ до фізичного виховання дітей (С. Іванников, С. Ігнатенко, С. Корнієнко, О. Кругляк, Н. Левінець, Н. Мацкевич, З. Нестерова, С. Петренко, А. Степанко та ін.). Зокрема, дослідники наголошують, що професійно-педагогічну спрямованість потрібно розглядати як особистісне утворення, що інтегрує в собі всю систему мотивів, переконань особистості педагога, які актуалізуються в педагогічній діяльності та зумовлюють цілеспрямованість, наполегливість при вирішенні проблеми, готовність до прийняття відповідальності за кінцевий результат [3, 7].

На слушну думку науковців, умови й сучасні технології навчання у школі провокують подальше зниження показників здоров'я дітей, розвиток хронічних захворювань, депресію тощо. При вступі дитини до початкової школи суттєво збільшується її інтелектуальне навантаження, водночас значно знижується об'єм рухової активності, що негативно позначається на її фізичному розвиткові та зміцненні здоров'я [2, 3]. Зважаючи на це, загострюється проблема збереження здоров'я дітей як дошкільного віку, так і молодших школярів як суб'єктів навчальної діяльності, і, відповідно, підготовки педагогів до виховання в дітей культури здоров'я та здорового способу життя під час усіх напрямів навчально-виховного процесу.

Мета статті полягає в представленні методів і прийомів роботи з майбутніми педагогами дошкільної та початкової освіти у процесі викладання методики фізичного виховання у ВНЗ.

Методи дослідження. Аналіз психолого-педагогічної літератури [1–3; 6–8 та ін.] дозволив виявити вплив різних чинників на якість навчальної діяльності майбутніх фахівців. Серед визначених чинників (стиль керівництва, загальна атмосфера студентського життя, педагогічна майстерність викладачів тощо) важливе місце відводиться пізнавальному інтересу. У процесі емпіричного дослідження 312 майбутніх фахівців дошкільної та початкової освіти (анкетування, тестування, виконання практичних завдань та ін.) було встановлено, що в значної частини

респондентів (48,4 %) відсутній пізнавальний інтерес до методики фізичного виховання дітей. Результати порівняльного аналізу рівня пізнавального інтересу та рівня навчальних досягнень студентів із методики фізичного виховання виявили прямопропорційну залежність визначених якостей. Таким чином, низький рівень зацікавленості майбутніх педагогів навчальною дисципліною негативно впливає на набуття професійної компетентності в галузі фізичного виховання дітей.

Виклад основного матеріалу. З метою активізації пізнавального інтересу майбутніх фахівців дошкільної та початкової освіти в контексті викладання методики фізичного виховання дітей нами використовуються різні методи та прийоми роботи [4–6 та ін.]. Наведемо приклади ще не висвітлені в наукових роботах.

На слушну думку Г. Тарасенко, гра має стати безальтернативною формою організації дитячого життя, навіть учителю початкових класів не потрібно поспішати переводити «дитину на рейки вербально-логічного освоєння навколишнього світу, забуваючи про її вікові потреби» [8, 68]. Таким чином, з метою набуття студентами досвіду створення ігрового середовища доцільно залучати майбутніх фахівців в ігрову навчальну діяльність. Так, на рис. 1 подано приклади слайдів мультимедійної презентації з використанням ігрових ситуацій на занятті (тема «Методика навчання загальнорозвивальних вправ дітей дошкільного віку»):

1. «Підняття прапора». Завдання: визначити, при яких рухах необхідно робити вдих та видих. Якщо відповідь правильна, то прямокутник піднімається вверх, а попередня інформація зникає (2 а-б).

2. «Кури на сідалі». Завдання: з двох однакових відповідей про особливості виконання загальнорозвивальних вправ у молодшій групі обрати правильну та «посадити» курку в курник. Якщо відповідь правильна, то, при накладанні рисунка курки та курника, курка зникне. Якщо відповідь неправильна, то курка автоматично повертається на своє місце (рис. 2 в-г). Виконання завдання супроводжується фоновою музикою «Кури і півні» К. Сен-Санса з сюїти «Карнавал тварин», яка починає грати при натисканні на словосполучення «молодша група».

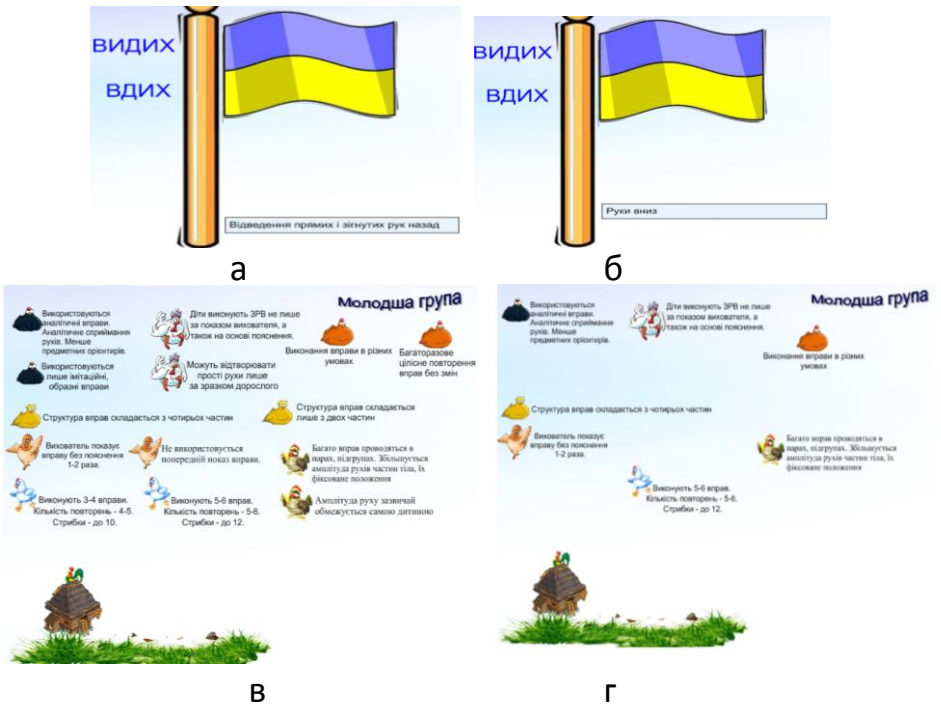


Рис. 1. Приклади слайдів мультимедійної презентації.

З метою активізації в майбутніх педагогів пізнавального інтересу у процесі викладання навчальних дисциплін необхідно здійснювати міжпредметні зв'язки, пов'язувати фізичне виховання з естетичним, моральним, розумовим тощо. Так, у процесі викладання методики фізичного виховання нами проводиться робота з формування естетичного досвіду майбутніх педагогів. Зокрема, студентам пропонуються завдання типу:

- розробити плани-конспекти фізкультурно-оздоровчих заходів для дітей дошкільного віку та молодших школярів із використанням творів мистецтва та естетичного потенціалу природи;
- взяти участь у батьківських зборах із виступом на естетико-педагогічну тематику: «Мистецтво фізичного виховання в родині», «Взаємозв'язок естетичної та фізкультурно-оздоровчої діяльності сім'ї», «Фізична культура та світ прекрасного» тощо.

Також нами вносяться естетико-зорієнтовані питання у зміст тем навчальної дисципліни. Так, до теми «Забезпечення рухової активності дітей у повсякденному житті» додано питання «Використання ігор-подорожей у фізичному вихованні дітей дошкільного (молодшого шкільного) віку». Наведемо фрагмент інформаційного забезпечення питання:

«*1. Фізкультурно-оздоровча тематика ігор-подорожей: «Мандрівка на острів Футболяндію», «Туристичний похід спортивними стежинами», «Велика фізкультурна мандрівка», «Дорогами козацьких звитяг», «У пошуках здоров'я», «Подорож у країну Олімпійську», «В місто Чарівних Гімнастів», «Регата «Фізкультурні цікавинки», «Турнір фізкультурників», «Фізкультурно-оздоровче авторалі», «Музично-руховий Уїмблдон»,*

«Фізкультмандрівка до оздоровчого водоспаду», «Подорож до дивосвіту Силачів», «Подорож танцювально-ігровими планетами», «Стройовий слалом», «Авторалі «Козацькі забави» та ін.

2. Назви станцій:

Перший варіант (назви можуть складатись з одного слова або з цілого речення, вони не прив'язані до природних або архітектурних об'єктів): станція «Стройова», станція «Загальнорозвивальна», станція «Зможеш – пробіжи», станція «Ігрова», станція «Переможна»; зупинка «Вітальна», зупинка «Наші улюблені вправи», зупинка «Пограйся з Сонцеграйчиком», зупинка «Дихальна» тощо.

Другий варіант (назви мають бути прив'язані до природних, архітектурних, географічних об'єктів залежно від назви гри-подорожі): місто «Туристичне», вулиця «Лікувальна», будинок «Евритмічний», театр «Здоров'я», село «Гімнастичне», міст «Руховий», ліс «Загартувальний», галявина «Ритмічна», гори «Спортивно-оздоровчі», поле «Баскетбольне», річка «Сили і Грації», озеро «Суперпостави», острів «Рухливих ігор», мис «Біговий», залив «Пластик-шоу», бухта «Олімпійська», планета «Ковзанярська» та ін.».

Необхідною передумовою успішного фізичного виховання дітей дошкільного та молодшого шкільного віку є набуття майбутніми педагогами здатності відчувати й засвоювати ритм. Тому на кожному занятті зі студентами розучуються та проводяться *«ритмічні руханки»* без музичного супроводу та фізкультхвилинки з музичним супроводом. У процесі вивчення руханок використовуються різні методи навчання (практичні: навчання вправ в цілому, по частинах; наочні: пряма та опосередкована демонстрація; словесні: рахунок, вказівки та інструкції, бесіда, опис, пояснення) та різноманітні прийоми вправляння (ідеомоторне тренування, вправляння в обидва боки, з безпосередньою фізичною допомогою), що сприяє переведенню теоретичного матеріалу в практичну площину. Подамо послідовність виконання «Ритмічного батлу» (назва наша) з ботмерівської гімнастики, який складається з трьох частин (табл. 1). Вправу можна виконувати сидячи та стоячи.

Таблиця 1

Зміст частин «Ритмічного батлу»

Рахунок	Зміст частин вправи		
	Перша частина	Друга частина	Третя частина
В.п	о.с., ноги нарізно		
1.	Оплеск об стегна зверху одночасно двома долонями (ліва рука – ліве стегно, права рука – праве стегно)	1 – оплеск об стегна зверху одночасно двома долонями, «і» – оплеск долонями одна в одну перед собою	Тупнути лівою ногою

2.	Оплеск долонями одна в одну перед собою	2 – оплеск долонями одна в одну перед собою, «і» - оплеск долонями одна в одну перед собою	Оплеск долонями одна в одну перед собою
3.	Клацнути великим і середнім пальцями лівої руки в лівій площині	3 «і» – оплеск долонями одна в одну перед собою	Тупнути правою ногою
4.	Клацнути великим і середнім пальцями правої руки в правій площині	4 «і» – оплеск долонями одна в одну перед собою	Оплеск долонями одна в одну перед собою
5.	Повторити рухи 1–4 першої частини	Повторити рухи 1–4 другої частини	Повторити рухи 1–4 третьої частини
6.			
7.			
8.			
9.	Оплеск об стегна одночасно зверху двома долонями (ліва рука – ліве стегно, права рука – праве стегно)	9 – оплеск об стегна зверху одночасно двома долонями, «і» – оплеск долонями одна в одну перед собою	Повторити рухи 1-4 третьої частини
10.	Оплеск долонями одна в одну перед собою	10 «і» – оплеск долонями одна в одну перед собою	
11.	Клацнути одночасно великими і середніми пальцями лівої та правої руки збоку (кожна рука знаходиться в своїй площині)	Повторити рухи 9 «і» та 10 «і» другої частини	
12.	Оплеск долонями одна в одну перед собою		
13.	Повторити рухи 9–11 першої частини		
14.			
15.			
16.	В.п.		

Після засвоєння руханки відбувається варіативне виконання вправи, що відповідає третьому етапу навчання рухових дій. Зокрема, студентів можна об’єднати в три групи, які будуть виконувати свою частину батлу (табл. 2). Критерій правильного виконання вправи – одночасне виконання 13–16 рахунків вправи, які ідентичні для всіх груп.

Таблиця 2

Послідовність виконання «Ритмічного батлу» трьома групами студентів

№ групи	Частини вправи, які виконуються		
I	перша	перша	перша
II	–	друга	друга
III	–	–	третя

Необхідною умовою засвоєння студентами навчальної інформації та

активізації пізнавального інтересу вважаємо *укладання практикумів із навчальних дисциплін*. Подаємо структуру тем «Практикуму з методики фізичного виховання дітей»: тема, мета, обладнання, ключові слова, зміст; основна література, додаткова література; контрольні запитання; завдання до практичного заняття, завдання до лабораторного заняття; інформаційне забезпечення заняття: теоретичний блок (представлена коротка відповідь на питання зі змісту теми), практичний блок (представлені розробки різних форм фізичного виховання відповідно до теми заняття). Таке структурування характерне для кожної теми навчальної дисципліни. У кінці практикуму подаються завдання для самоперевірки до кожної теми, додатки, основну та додаткову літературу до навчальної дисципліни за такими групами: державні освітянські документи, підручники та посібники, статті в періодичних виданнях. У практикумах доцільно використовувати різни види подання інформації: текстові, графічні, схематичні (рис. 2) тощо. Практикум можна використовувати під час лекційних, практичних та лабораторних занять. На нашу думку, визначений вид друкованої продукції сприятиме зменшенню часу на пошук відповідної інформації та збільшенню часу для творчого опрацювання та засвоєння студентами навчального матеріалу.

Рис. 2. Схематичне подання інформації до теми «Теоретико-практичні основи виховання рухових якостей» (питання «Фізичне навантаження: дефінітивний аналіз»).

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Таким

чином, стратегія розвитку сучасної педагогічної освіти спрямована на вдосконалення якості підготовки студентів, оптимізацію навчально-виховного процесу у ВНЗ. Необхідність підвищення зацікавленості педагогів проблемами фізичного виховання особистості та поглиблення професійної компетентності студентів у цій галузі обумовлена необхідність збереження та примноження здоров'я підростаючого покоління. Презентовані в статті підходи до організації навчальної діяльності майбутніх фахівців дошкільної та початкової освіти можуть бути успішно адаптовані та використані під час викладання інших професійно орієнтованих дисциплін. Подальшого дослідження потребують питання розробки мультимедійного практикуму з методики фізичного виховання дітей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2 кн. Кн. 2 : Особистісно-орієнтований підхід: науково-практичні засади : навч.-метод. посіб / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2003. – 344 с.

2. Іванников С. І. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до застосування індивідуально-диференційованого підходу у фізичному вихованні учнів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Іванников Сергій Іванович ; Держ. закл. «Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського». – О., 2013. – 24 с.

3. Мацкевич Н. М. Формування готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи з фізичного виховання : автореф. дис. ... канд. наук з фізичного виховання та спорту : 24.00.02 / Мацкевич Нінель Матвіївна ; Волинський державний ун-т ім. Лесі Українки. – Рівне, 2001. – 24 с.

4. Пахальчук Н. Використання мультимедійних технологій у підготовці студентів до фізичного виховання дошкільників / Наталя Пахальчук // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи / ред. кол.: Побірченко Н. С. (гол. ред.), Коберник О. М. та ін. ; МОН України, Уманський держ. пед. ун-т ім. П. Тичини. – 2014. – № 8. – С. 132–137.

5. Пахальчук Н. Використання опорних конспектів у підготовці студентів до фізичного виховання дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку / Н. Пахальчук // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 15: Науково-педагогічні проблеми фізичної культури. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. – Вип. 6 (32). – С. 113–119.

6. Пахальчук Н. О. Підготовка майбутніх вихователів ДНЗ та учителів початкових класів до організації фізичного виховання в закладах освіти / Н. О. Пахальчук // Вісник Прикарпатського університету. Серія «Педагогіка». – Івано-Франківськ : Вид-во Прикарпатського університету імені Василя Стефаника, 2012. – Вип. 43/44. – С. 99–103.

7. Психологія : підруч. для студ. вищ. навч. закл. / Ю. Л. Трофімов [та ін.] ; за ред. Ю. Л. Трофімова. – Вид. 6-те, стер. – К. : Либідь, 2008. – 560 с.

8. Тарасенко Г. Творчі ігри у виховній роботі з дошкільниками і молодшими школярами: аспект наступності / Галина Тарасенко // Її величність гра: теорія і методика організації дитячої ігрової діяльності в контексті наступності дошкільної та початкової освіти : збірник статей / за ред. Г. С. Тарасенко. – Вінниця : ВДПУ, 2009. – С. 68–83.

РЕЗЮМЕ

Пахальчук Н. А. Организация учебной деятельности будущих специалистов дошкольного и начального образования в контексте преподавания методики физического воспитания.

Цель статьи заключается в ознакомлении с методами и приёмами работы с будущими педагогами дошкольного и начального образования в процессе преподавания методики физического воспитания в вузе. В процессе эмпирического исследования установлено, что у значительной части респондентов отсутствует познавательный интерес к методике физического воспитания детей. Это негативно воздействует на приобретение профессиональных компетенций. Представленные в статье подходы к организации учебной деятельности студентов могут быть успешно адаптированы к преподаванию других профессионально ориентированных дисциплин. Необходимо дальнейшее исследование вопроса разработки мультимедийного практикума по методике физического воспитания детей.

***Ключевые слова**: методика физического воспитания, методы и приёмы работы, специалисты дошкольного и начального образования.*

SUMMARY

Pahalchuk N. Organization of the educational activity of future specialists in preschool and primary education in the context of teaching methods of physical education.

The purpose of the article is to present methods and techniques of work with future teachers of preschool and primary education in the process of teaching methods of physical education in the higher school.

The next fact can be found in the process of the empirical study: a significant proportion of respondents aren't interested in the methods of physical education of children, and as a result of it, this fact causes a harmful influence on the acquirement of professional skills.

A necessary prerequisite of the successful physical education of children of preschool and early school age is acquiring by future teachers the ability to feel and absorb the rhythm. This work shows an example of the rhythmic exercise without music and another option of this exercise. Different teaching methods may be used in the study of rhythmic exercises (practical, verbal, visual) and practice techniques are popular as well, that transfer theoretical material in practice. The effective form of gaining the information by students is laying workshops on subjects. The article presents the structure of the topics «Workshop on Methodology of Physical Education of Children» and examples of the multimedia slide-show presentations, using game situations.

In order to form future teachers' professional competence in the process of teaching of some educational subjects, it is necessary to make interdisciplinary connections, tying physical education with aesthetic one, moral, intellectual and so on. The work presents forms of work in order to create aesthetic experiences for future teachers of preschool and primary education. In particular, students are offered to recognize some aesthetic-oriented issues in the content of the course topics. Thus, the topic «Ensuring motor activity of children in everyday life" gives a piece of information support towards the question "Using travel-games in physical education of preschool children (primary school)».

Methods of the organization of learning activities of students, presented in the article, can be successfully adapted to the teaching of other professionally oriented courses. The developing of multimedia workshops needs a further research towards the methodology of physical education of children.

***Key words**: methodology of physical education*

УДК 811.161.1’243’36:378.147.091.33

И. В. Петров
Харьковский национальный
университет имени В. Н. Каразина

ГРАММАТИЧЕСКИЕ НАВЫКИ КАК КОМПОНЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ

Мета статті – проаналізувати, як представлений граматичний аспект мовної компетенції у програмах навчання РМІ на початковому етапі; систематизувати програмні вимоги до рівня сформованості граматичних навичок як компонента формування комунікативної компетенції. Для досягнення мети дослідження у статті були використані теоретичні методи дослідження. Результати дослідження можуть мати практичне значення при розробці й модернізації програм навчання РМІ з урахуванням виявлених переваг і недоліків існуючих навчальних програм.

***Ключові слова**: російська мова як іноземна, граматичний аспект, початковий етап навчання, принцип комунікативності, граматичний мінімум, програма навчання, освітній стандарт, завдання навчання, програмні вимоги.*

Постановка проблемы. В методике преподавания иностранных языков, в том числе и в методике преподавания русского как иностранного (далее – РКИ), на протяжении нескольких последних десятилетий превалирует следующая тенденция: важнейшую роль в обучении играет принцип коммуникативности. Согласно этому принципу обучение организуется в естественных для общения условиях или максимально приближенных к ним. Главной задачей при обучении иностранному языку является «научить студентов общаться на этом языке в соответствии с коммуникативными потребностями, свободно выражать свои мысли» [5, 31]. Как отмечают исследователи Э. Г. Азимов и А. Н. Щукин, принцип коммуникативности предполагает такую направленность занятий, при которой цель обучения (овладение языком как средством общения) и средство достижения цели (речевая деятельность) выступают в единстве [1, 213]. Иными словами, целью обучения является формирование умений общения, т.е. коммуникативной компетенции, важной составляющей которой, в свою очередь, являются грамматические навыки как часть языковой компетенции.

Языковая компетенция представляет собой «владение системой сведений об изучаемом языке по его уровням: фонемному, морфемному, лексическому, синтаксическому» [1, 362] и умение пользоваться этой системой на практике. Следовательно, владение грамматическими навыками необходимо для формирования языковой и, в более широком смысле, коммуникативной компетенции.

Анализ актуальных исследований. Задачи обучения иностранному языку (в том числе РКИ) требуют освоения учащимися всех аспектов языка – фонетики, лексики, грамматики, словообразования и стилистики. Все названные аспекты играют важную роль в процессе обучения неродному

языку и формировании языковой личности, но все же грамматика среди них занимает центральное место: овладение этим аспектом языка помогает участнику коммуникации как ориентироваться в конкретной ситуации, так и создавать, моделировать её. Владение грамматикой – своеобразный код, дающий возможность понимать и строить различные сообщения, отображающие внеязыковую действительность. Грамматика больше других аспектов языка выполняет систематизирующую функцию, подразделяя слова по их обобщённым значениям на части речи, а также создавая модели соединения слов в предложения [14].

В долговременной памяти человека, владеющего каким-либо языком, хранятся не отдельные высказывания, соответствующие каждой ситуации общения, в которой может оказаться коммуникант, а систематизированные, упорядоченные ряды форм и отдельные случаи отступлений от общих закономерностей – исключения [10, 56]. Благодаря тому, что в сознании учащегося выстраивается такая система, смысловые отношения соотносятся с языковыми способами их выражения, формируется коммуникативная компетенция – способность использовать изучаемый языковой материал в новых ситуациях речевого общения при выполнении разных речевых задач [Там же].

Особенно важно использование грамматики на начальном этапе обучения, так как «в этот период закладываются основы правильной речи, создается < … > фундамент, на котором должно в дальнейшем прочно держаться все здание» [7, 17]. Таким образом, начальный этап, с одной стороны, характеризуется «завершенностью», а с другой – «открытостью», т.е. способностью к развитию, что определяет преемственность приемов и методов работы на последующих этапах по отношению к начальному [7, 17], а именно на основном и продвинутом [1, 357].

Исходя из сказанного выше, сформулируем **цель** данной **статьи**: проанализировать, как представлен грамматический аспект языковой компетенции в программах обучения РКИ на начальном этапе, и систематизировать программные требования к уровню сформированности грамматических навыков как компонента формирования коммуникативной компетенции.

Для решения поставленных задач в статье были использованы теоретические **методы исследования**, а именно: изучение и анализ научной литературы по вопросам лингвистики, методики преподавания иностранных языков, синтез проанализированной информации в соответствии с задачами исследования.

Изложение основного материала. В первую очередь, считаем необходимым определить, что подразумевается под грамматическим навыком в современной методике обучения. Грамматический навык – «автоматизированный компонент сознательно выполняемой речевой деятельности, обеспечивающий правильное употребление грамматической

формы в речи» [1, 53]. Учащийся владеет грамматическим навыком в том случае, если он способен производить речевое действие по выбору модели, адекватной речевой задаче в конкретной ситуации общения, и осуществлять правильное оформление речевой единицы с соблюдением норм языка. В состав грамматического навыка входят: морфологические навыки (правильное употребление в речи грамматических явлений на морфологическом уровне), синтаксические навыки (правильное расположение слов в предложениях), графические навыки (правильное употребление букв на письме), орфографические навыки (навыки безошибочного письма) [1, 53]. Исходя из данного выше определения, можно отметить, что грамматическому навыку присущи автоматизм, сознательность и правильность при выполнении коммуникативных задач.

Таким образом, грамматический навык, являясь компонентом формирования языковой, а значит и коммуникативной компетенции, играет важную роль в обучении: с помощью этого навыка вырабатывается необходимый при изучении иностранного языка автоматизированный механизм сознательной речевой деятельности, который способствует минимизации количества ошибок в речи, что, как упоминалось выше, особенно важно на начальном этапе обучения.

Начальный этап обучения – «цикл или период обучения, который обеспечивает достижение целей обучения на самом элементарном уровне» [1, 158]. На этом этапе оправдана традиция включения в учебный материал лексико-грамматических явлений, которые признаются типичными и наиболее частотными с точки зрения их применения. В русском языке это категории рода, числа, падежа, времени, вида, наклонения, степени сравнения. Принцип представительного и адекватного отражения системы языка теснейшим образом связан с принципом коммуникативности обучения.

При отборе грамматического материала для начального этапа следует помнить, что сюда должны войти наиболее употребительные морфологические формы и синтаксические конструкции русского языка. Важной особенностью отбора грамматического материала для начального этапа обучения является и то, что такой материал должен включать в себя стилистически нейтральные явления [7, 47]. Другими словами, в грамматический минимум должны входить только те грамматические формы и конструкции, которые не имеют эмоционально-экспрессивного оттенка. Таким путем создается некая определенная образцовость, под которой понимается возможность использования той или иной грамматической формы или конструкции в качестве эталона, образца для образования новых форм по аналогии [7, 47]. В. С. Девятайкина уточняет, что данный минимум грамматических явлений должен представлять систему русского языка в ее основных чертах, чтобы учащийся смог обобщить и

систематизировать отдельные языковые факторы, и на основании этого построить в своем сознании правила использования языкового материала в речи [10, 59], применяя приобретенные грамматические навыки.

В грамматический минимум начального этапа должны войти следующие морфологические темы: 1) имя существительное: род, число, одушевленность/неодушевленность, типы склонений существительных; 2) имя прилагательное: типы склонения прилагательных, изменение прилагательных по родам и числам, качественные и относительные прилагательные; образование сравнительной и превосходной степени, полные и краткие прилагательные и их роль в предложении; 3) имя числительное: числительные количественные, порядковые и собирательные; изменение числительных по падежам, употребление числительных в сочетании с существительными и прилагательными; 4) местоимение: классификация местоимений; личные местоимения, притяжательные, указательные, вопросительные, относительные, отрицательные и неопределенные; употребление личных, притяжательных и указательных местоимений в предложении; 5) глагол: спряжение глаголов; формы времен; причастие и деепричастие; употребление в речи видов глагола и некоторых групп возвратных глаголов; 6) наречие: разряды наречий; обстоятельственные и определительные наречия; степени сравнения наречий; 7) предлоги, союзы, частицы и модальные слова [7, 47–48].

В грамматическом минимуме также должны быть отражены некоторые синтаксические темы, например типы простого и сложного предложения, словосочетания и типы синтаксической связи. Словообразование в грамматическом минимуме должно быть представлено относительно небольшим числом словообразовательных моделей: *читать – чтение – читатель*; *дерево – деревянный* и т.п. [7, 48].

Г. И. Дергачева и М. В. Ляховицкий выделяют пять принципов работы на начальном этапе: интенсивность начальной стадии обучения; обучение на основании речевых образцов, представляющих собой типовые предложения, по модели которых можно, варьируя лексическое наполнение, построить многочисленные однотипные фразы [7, 17–18]; доминирующая роль упражнений во всех сферах овладения иностранным языком; устное опережение на начальной стадии обучения чтению; аппроксимация иноязычной деятельности [5, 35–38].

Главной задачей начального этапа обучения, по мнению Г. И. Дергачевой, является развитие навыков устной и письменной речи на строго ограниченном языковом (грамматическом) материале [7, 46]. Грамматические навыки при отработке на начальном этапе должны проходить в своем формировании и развитии следующие стадии: 1) восприятие модели; 2) имитация модели (действие по аналогии); 3) подстановка; 4) трансформация; 5) репродукция (изолированное и

самостоятельное употребление усвоенной модели); 6) комбинирование (перенос с модели на модель) [1, 53].

Важной задачей является определение минимальной единицы обучения: существует проблема дифференциации понятий «предложение», «высказывание» и «речевой образец». Не совсем четко, на наш взгляд, разграничивают термины «предложение» и «высказывание» авторы «Нового словаря методических терминов и понятий», где дается следующее определение предложения: «Предложение – это минимальная единица речи, представляющая собой грамматически организованное соединение слов (или слово), обладающее смысловой и интонационной законченностью. В широком смысле предложение – это любое высказывание, являющееся сообщением о чем-либо и рассчитанное на слуховое или зрительное восприятие» [1, 210]. Согласимся с Г. И. Рожковой, которая дифференцирует упомянутые термины, советуя в процессе подачи грамматического материала опираться на основную единицу языка – предложение, которому в речи соответствует высказывание [13].

В практике обучения предложение рассматривается как комплексный речевой образец, представляющий собой конкретизацию расширенной структурной схемы предложения за счёт включения в неё лексических характеристик компонентов, которые её составляют, характеристик, необходимых для отображения типа отношений в ситуации, которая описывается в предложении [4, 9].

Речевой образец обязательно должен содержать в себе следующие характеристики: смысловая завершённость, информативность, наличие коммуникативной установки, соотнесённость с ситуацией употребления и контекстом [1], а исходной единицей для построения системы речевых образцов служит простое нераспространенное предложение с глаголом в форме настоящего времени с нейтральным типом фразового ударения [7, 52].

Базисной категорией методики являются задачи обучения, которые объективно отражают цели обучения применительно к конкретным условиям и этапу обучения и формулируются в виде перечня знаний, навыков и умений [1, 70]. В образовательной системе РФ задачи обучения строятся на основе Государственного образовательного стандарта по русскому языку как иностранному [3]. Такие стандарты действуют в большинстве стран, и, как правило, в них описываются минимальные обязательные требования к целям и содержанию обучения. На основе образовательных стандартов разрабатываются программы обучения, учебники, учебные пособия [1, 165].

В Украине на данный момент отсутствует образовательный стандарт по языку обучения для иностранных студентов, в том числе по РКИ, в связи с чем процесс подготовки иностранных граждан осуществляется по учебным программам. Программа обучения представляет собой инструктивно-

методический документ, определяющий содержание и объем знаний, навыков, умений, подлежащих усвоению, а также содержание разделов и тем с распределением их по годам обучения. Программа обучения сопровождается объяснительной запиской, в которой раскрываются задачи обучения, характеризуется структура программы, последовательность изучения материала, организационные формы обучения [1, 223].

Для начального этапа обучения иностранных студентов вузов созданы программы, включающие описание требований не только по русскому языку, но и по специальным предметам (химии, математике, географии, биологии и т.д.) [8; 11].

В «Программе дисциплины «Русский язык»…» отмечается, что обучение РКИ преследует, преимущественно, практическую цель и способствует решению основных образовательных задач в области учебно-профессиональной, социально-культурной и социально-бытовой деятельности [11, 79]. Основные цели обучения РКИ, предусмотренные в программе, интерпретируются в строгом соответствии со структурой и объемом конечных целей обучения, которые, в свою очередь, включают следующие основные уровни конечных умений: 1) овладение русским языком как «рабочим языком» для дальнейшего обучения в вузах Украины по избранной специальности; 2) овладение русским языком как средством общения; 3) овладение русским языком как средством ознакомления с русскими и украинскими страноведческими реалиями [11, 79].

Анализируемая программа [11] состоит из двух разделов: 1) требования к уровню владения основными видами речевой деятельности (чтение, аудирование, говорение и письмо); 2) языковой материал, представленный в виде фонетического, морфологического, словообразовательного минимумов и комплекса типичных моделей синтаксических структур. Что касается программных требований к грамматическому аспекту, следует отметить, что основой презентации синтаксических структур служит модель предложения, под которой понимается конкретный синтаксический образец, на основе которого может быть построено множество других предложений с той же синтаксической структурой, но с другим лексическим наполнением [11, 80]. Морфологический минимум включает в себя основные сведения о частях речи. Особенно большое внимание уделено временным формам глагола и глаголам движения, меньше – причастиям и деепричастиям. Словообразовательный минимум представлен наиболее продуктивными способами образования различных частей речи современного русского языка.

Остановимся подробнее на содержании первого раздела «Программы…» – описании требований к уровню владения основными видами речевой деятельности. В качестве объективных показателей удовлетворительного уровня владения навыками и умениями чтения

выделены: полнота, точность и глубина понимания; степень выявления структурно-смысловой организации текста; самостоятельность и обоснованность интерпретации основного содержания текста; скорость чтения (указана скорость чтения текстов «без словаря», «со словарем», «при изучающем чтении», «при ознакомительном чтении»). Показателями владения навыками и умениями аудирования в достаточном объеме являются полнота, точность и глубина понимания содержания аудиотекста [11, 82–84].

Объективные показатели удовлетворительного уровня владения навыками и умениями письма разделены на пять критериев, каждый из которых имеет свои требования: 1) при записи основного содержания воспринимаемого на слух сообщения (соответствие содержанию, полнота передачи основных положений, соответствие языковой норме); 2) при составлении плана (последовательность, взаимосвязь и взаимозависимость подтем, правильное с точки зрения языковой нормы оформление плана (назывного, вопросительного)); 3) при изложении основного содержания прочитанного текста (соответствие пунктам плана, отражение основных положений (письменно), логичность, связность и т.д.); 4) при конспектировании печатного текста (применение разных способов трансформации текста, логичность, связность, свернутость и т.д.); 5) при составлении собственного высказывания (адекватность теме, полнота раскрытия, четкость, связность, использование соответствующих лексико-грамматических средств) [11, 84–85].

Объективные показатели удовлетворительного уровня владения навыками и умениями говорения разделены: 1) для монологической речи (при пересказе, при построении собственного высказывания по теме, при воспроизведении текста по специальности и текста публицистического стиля, при интерпретации художественных текстов: соответствие и полнота передаваемой информации, логичность, связность, соответствие языковой норме, темп речи и т.д.); 2) для диалогической речи (соответствие речевого поведения заданной ситуации, достижение цели диалога, наличие логической связности диалога, степень понимания собеседника, отсутствие коммуникативно значимых ошибок языкового характера, темп речи) [11, 86].

Для грамматического материала (синтаксических структур) перечислены «Модели предложения» для 1-го уровня (начального), «Зависимые члены предложения» для 2-го уровня (среднего) и обстоятельственные отношения для 3-го уровня (основного). Морфологический и словообразовательный минимумы не структурированы в соответствии с этапами программы.

Необходимо отметить, что реализация всех перечисленных программных требований возможна только в том случае, если человек овладел в достаточной для решения коммуникативных задач степени

грамматическим минимумом, представленным в программе, но в этом и состоит проблема: в программе представлен когнитивный компонент (т.е. выделены полученные знания), но не учтен деятельностный компонент (т.е. каким образом эти знания превращаются в умения). Считаем это актуальной проблемой, требующей своего решения.

Выводы и перспективы дальнейших научных исследований. Ведущая роль, отведенная в современной методике преподавания иностранных языков цели обучения – формированию коммуникативной компетенции – обусловливает использование принципа коммуникативности. Владение грамматическими навыками в этом отношении сложно переоценить, поскольку они способствуют формированию языковой компетенции как необходимой составляющей коммуникативной компетенции.

В статье прослежено влияние грамматики на формирование коммуникативной компетенции на начальном этапе обучения, так как здесь определяющую роль играет уровень сформированности грамматических навыков учащихся. С целью выявления требований к формированию грамматических навыков и принципам отбора грамматического материала нами проанализированы учебные программы по РКИ для начального этапа обучения.

По результатам анализа можно сделать вывод о том, что требования, выдвигаемые к формированию грамматических навыков, и представленный в программах обучения РКИ для начального этапа грамматический материал соответствуют теоретическим положениям о принципах отбора и функционирования грамматического материала. Однако насколько реальный уровень владения учащимися грамматическим аспектом языка отвечает программным требованиям, еще предстоит выяснить, так как в программах обучения отсутствует деятельностный компонент, т.е. не представлена информация о том, как знания языковой компетенции превращаются в умения. Это и станет предметом наших дальнейших исследований.

ЛИТЕРАТУРА

1. Азимов Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М. : Изд-во ИКАР, 2009. – 448 с.

2. Вишнякова Т. А. Обучение русскому языку студентов-нефилологов / Т. А. Вишнякова. – М. : Русский язык, 1979. – 152 с.

3. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень. Общее владение / Т. Е. Владимирова [и др.]. – 2-е изд., испр. и доп. – М. – СПб. : Златоуст, 2001. – 28 с.

4. Лариохина Н. М. Обучение грамматике научной речи и виды упражнений / Н. М. Лариохина. – М. : Рус. яз., 1989. – 160 с.

5. Ляховицкий М. В. Методика преподавания иностранных языков : учебное пособие для вузов / М. В. Ляховицкий. – М. : Высшая школа, 1981. – 159 с.

6. Методика преподавания грамматики русского языка иностранным учащимся : учеб. пособие / [Вознесенская И. М. и др.]. – Л. : ЛГУ, 1989. – 95 с.

7. Методика преподавания русского языка как иностранного на начальном этапе обучения / Г. И. Дергачева и др. – М. : Русский язык, 1983. – 165 с.

8. Навчальні плани та програми: (довузівська підготовка іноземних громадян). – Ч. 2: Фізика. Хімія. Математика. Основи інформатики та обчисл. техніки. Креслення. Історія України. Російська мова. Українська і зарубіжна література. Основи психології. Образотворче мистецтво / Уклад.: Б. М. Андрущенко, Ю. М. Іваненко, Ю. О. Колтаков [та ін.]. – К. : ІВЦ «Вид-во «Політехніка», 2005. – С. 73–132.

9. Остапенко В. И. Обучение русской грамматике иностранцев на начальном этапе / В. И. Остапенко. – 3-е изд., испр. – М. : Русский язык, 1987. – 143 с.

10. Пособие по методике преподавания русского языка как иностранного для студентов-нефилологов / [В. С. Девятайкина, В. В. Добровольская, З. Н. Иевлева и др.]. – М. : Русский язык, 1984. – 183 с.

11. Программа дисциплины «Русский язык» для студентов-иностранцев подготовительных факультетов высших учебных заведений Украины / сост.: А. Н. Погребняк, Н. В. Ермоленко, Л. П. Харахаш, С. М. Яцюк. – К., 2004. – С. 78–132.

12. Программа по русскому языку для студентов-иностранцев, обучающихся на подготовительных факультетах вузов СССР / сост.: М. М. Галеева, Л. С. Журавлева, М. Д. Зиновьева [и др.]. – М. : Русский язык, 1984. – 80 с.

13. Рожкова Г. И. Вопросы практической грамматики в преподавании русского языка как иностранного / Г. И. Рожкова. – М. : Издательство МГУ, 1978. – 61 с.

14. Ушакова Н. И. Грамматика в учебнике по русскому языку для иностранных студентов / Н. И. Ушакова // В мире словесности : сб. науч. работ, посвящ. юбилею Л. В. Вознюк. – Тернополь, 2011. – С. 169–174.

15. Щукин А. Н. Методика преподавания русского языка как иностранного : учеб. пособие для вузов / А. Н. Щукин. – М. : Высшая школа, 2003. – 334 с.

РЕЗЮМЕ

Петров И. В. Грамматические навыки как компонент формирования коммуникативной компетенции иностранных студентов на начальном этапе.

Цель статьи – проанализировать, как представлен грамматический аспект языковой компетенции в программах обучения РКИ на начальном этапе; систематизировать программные требования к уровню сформированности грамматических навыков как компонента формирования коммуникативной компетенции. Для достижения целей исследования в статье были использованы теоретические методы исследования. Результаты исследования могут иметь практическое значение при разработке и модернизации программ обучения РКИ с учетом выявленных преимуществ и недостатков существующих учебных программ.

***Ключевые слова**: русский язык как иностранный, грамматический аспект, начальный этап обучения, принцип коммуникативности, грамматический минимум, программа обучения, образовательный стандарт, задачи обучения, программные требования.*

SUMMARY

Petrov I. Grammatical skills as a component of the formation of foreign students' communicative competence at the beginning educational level.

The purpose of the article is to analyze how the grammatical aspect of language competence is represented in teaching programmes in Russian as a foreign language at the beginning educational level, and to systematize the programme requirements to the level of formation of grammatical skills as a forming component of communicative competence.

In order to achieve the purposes of the research following theoretical research methods have been used in the article: studying and analyzing of research literature on linguistics, teaching methodology of foreign languages, the synthesis of analyzed information in accordance with the objectives of the research.

The grammar influence on the formation of communicative competence at the beginning educational level has been determined in the article, because foreign students' level of the formation of grammatical skills plays a crucial role at this stage. In order to identify the requirements for the formation of grammatical skills and principles of grammatical material selection the existing programmes in Russian as a foreign language for beginners are analyzed.

Results of the research may have a practical importance in the development and modernization of teaching programmes in Russian as a foreign language, because the research is revealed that the cognitive component (obtained knowledge is sorted out) is represented in analyzed teaching programmes, but the activity component (how the knowledge turns into ability) is not taken into account.

Thus the programme requirements which are proposed to the formation of grammatical skills and grammatical material which is represented in teaching programmes in Russian as a foreign language at the beginning educational level correspond to theoretical propositions about the principles of selection and functioning of grammatical material. But to what extent the real level of grammatical aspect of the language corresponds to the programme requirements remains to be seen, because in the programmes the activity component is not represented, that is to say there is no information about how communicative competence knowledge turns into ability. The decision of this problem will become the perspective direction for further research.

***Key words**: Russian as a foreign language, grammatical aspect, beginning educational level, communicativity principle, grammatical minimum, teaching programme, educational standard, objectives of teaching, programme requirements.*

УДК 37.02:37.035.6-057.875:373.3

О. М. Порохнавець
Загальноосвітня школа, м. Мукачево

ДИДАКТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

У статті визначено дидактичні основи, педагогічні умови формування національно-патріотичної компетентності майбутніх учителів початкової школи. Визначено завдання національно-патріотичного виховання, подано аналіз нормативної бази. Проведено аналіз сучасних досліджень щодо вказаної проблеми, схарактеризовано визначення сутності поняття «національно-патріотична компетентність», яка є базовою складовою компетентнісного підходу в сучасній освіті, яка є інтегративною характеристикою особистості, що включає й певний рівень психологічної готовності до активного здійснення суспільного життя – патріотичність, національну свідомість. Схарактеризовано завдання ВНЗ щодо формування національно-патріотичної компетентності.

***Ключові слова:** національно-патріотична компетентність, майбутні вчителі початкової школи, патріотичне виховання.*

Постановка проблеми. Зважаючи на ситуацію в Україні, апогею актуальності набула проблема національного виховання молоді. Патріотичне виховання – це сфера духовного життя – до чого прагне, що любить і ненавидить людина, яка формується [3]. Велика відповідальність покладена на навчальні заклади, а саме на педагога в широкому розумінні цього слова, особливо на вчителя початкової школи, який повинен не тільки надати учням знання з предметів, сформувати в них уміння й

навички, але й сформувати свідому особистість, яка буде мати стійку громадянську позицію, здатною захистити свою країну, забезпечувати її національну безпеку, сприяти встановлення миру та спокою в суспільстві. Для реалізації цих важливих завдань провідним напрямом виховання має стати національно-патріотичне.

Існують різні нормативні документи про важливість і необхідність національно-патріотичного виховання (Концепція національно-патріотичного виховання молоді (2009 р.), наказ Міністерства освіти і науки України «Про затвердження Рекомендацій щодо порядку використання державної символіки в навчальних закладах України» (2000 р.), програма патріотичного виховання учнівської та студентської молоді в навчальних закладах України (2013 р.)тощо, якими повинен керуватись учитель у своїй роботі, але тільки патріот може виховати патріота. Відповідно до цього, надзвичайно актуальним є питання формування національно-патріотичної компетентності майбутніх учителів початкової школи у ВНЗ.

Аналіз актуальних досліджень. Вказана проблема недостатньо вивчена, оскільки, в основному, в наукових дослідженнях зосереджено увагу на національному вихованні учнів, студентів, але не майбутніх учителів, учителів початкової школи. Деякі аспекти досліджено у працях С. Терпелюк – стан підготовки майбутніх учителів початкових класів до формування патріотичних цінностей у молодших школярів; Р. Осипець – виховання національної самосвідомості майбутніх учителів музики у процесі опанування українською народнопісенною культурою; О. Гевко – національно-патріотичне виховання студентів вищих навчальних закладів засобами декоративно-ужиткового мистецтва; О. Онопрієнко – патріотичне виховання майбутніх учителів фізичної культури в позааудиторній діяльності педагогічних університетів; А. Фрідріх – педагогічні умови формування національної свідомості студентів вищих педагогічних навчальних закладів; Н. Ревнюк – формування самосвідомості майбутніх учителів засобами педагогічного краєзнавства; О. Олійник – формування національної свідомості майбутніх учителів початкових класів у процесі фахової підготовки. Ґрунтовний аналіз наукових досліджень підтвердив відсутність наукових праць із заявленої проблематики.

Мета статті – висвітлити дидактичні основи формування національно-патріотичної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

Виклад основного матеріалу. Під національно-патріотичною компетентністю розуміємо національно-патріотичну компетентність, що є базовою складовою компетентнісного підходу в сучасній освіті. Дана компетентність є інтегративною характеристикою особистості, яка включає й певний рівень психологічної готовності до активного здійснення суспільного життя – патріотичність, національна свідомість [1].

Вважаємо, що однією з важливих умов формування національно-патріотичної компетентності в майбутніх учителів початкової школи є вдосконалення, оновлення та збагачення змісту професійної підготовки, а саме змісту навчальних програм. Актуальною є також розробка спецкурсів та спецпрактикумів, метою яких має стати формування національної свідомості, патріотизму, почуття обов'язку перед країною тощо.

Крім того, завданням ВНЗ є створення умов для впливу національних надбань (історії, культурних цінностей, стереотипів, традицій тощо) під час навчальної діяльності, а також позааудиторної роботи. Важливою умовою вважаємо посилення виховного впливу, адже виховній роботі у ВНЗ приділяється недостатньо часу.

Для реалізації поставлених завдань і створення визначених умов необхідно використовувати сучасні педагогічні інноваційні й інтерактивні технології, ефективні методи й форми навчання. Слід зазначити, що важливим фактором є всебічне ознайомлення з українознавчим матеріалом, який має стати основою матеріалу навчальних дисциплін, виховних годин, роботи гуртків та інших заходів тощо. Дане дослідження має будуватися на краєзнавчому матеріалі, що є важливим засобом формування патріотичної компетентності.

Важливим етапом є також проходження студентами педагогічної практики, оскільки саме в цей період майбутній учитель початкової школи набуває знання, уміння й навички для формування патріотичної свідомості в молодших школярів. Адже під час практики студенти виконують різні завдання, готують заняття, класні години, виховні заходи, виготовляють різні дидактичні засоби з використанням краєзнавчого матеріалу тощо. Слід зазначити, що процес формування комунікативної компетентності у студентів факультетів початкових класів повинен мати системний характер, що передбачає зв'язки всіх її компонентів. Важливим аспектом є взаємодія суб'єктів навчального процесу – викладача і студентів, що має базуватися на демократичних засадах, що сприятиме формуванню критичного мислення, творчого підходу, активності.

Дидактичні основи формування національно-патріотичної компетентності майбутніх учителів початкової школи полягають у виробленні цілої системи різних дидактичних категорій (методів, форм, прийомів, способів, принципів, закономірностей тощо). Так, під час організації навчально-вихованого процесу слід використовувати різноманітні форми, зокрема створення розвивального середовища, тематичні заняття, взаємодія з соціумом (екскурсії містом, відвідування музею, виставок, вечорів, театрів, та різних заходів тощо).

Відповідно до Концепції національно-патріотичного виховання молоді визначено основні принципи: національної спрямованості виховання (формування в молоді національної свідомості, любові до України, свого

народу, шанобливого ставлення до його культури, здатності зберегти свою національну ідентичність, пишатися приналежністю до українського народу, брати участь у розбудові та захисті своєї держави); принцип культуровідповідності (виховання як культуротворчий процес, спрямований на формування базової культури особистості, базуючись на набутому морально-етичному досвіді людства); принцип гуманізації виховного процесу зосереджує увагу на особистості як вищій цінності; принцип суб'єкт-суб'єктної взаємодії передбачає, що учасники виховного процесу виступають рівноправними партнерами у процесі спілкування, беруть до уваги точку зору один одного, визнають право на її відмінність від власної, узгоджують свої позиції); принцип цілісності (виховання організовується як системний педагогічний процес, спрямований на гармонійний та різнобічний розвиток особистості, формування в неї цілісної картини світу, передбачає забезпечення наступності напрямів та етапів виховної роботи); акмеологічний принцип (вимагає орієнтації виховного процесу на вищі морально-духовні досягнення й потенційні можливості особистості, створення умов для досягнення нею життєвого успіху, розвиток індивідуальних здібностей); принцип особистісної орієнтації означає, що загальні закони психологічного розвитку проявляються в кожної людини своєрідно і неповторно); принцип життєвої творчої самодіяльності (становлення особистості як творця свого життя, який здатен приймати особисті рішення, і нести за них відповідальність, повноцінно жити й активно діяти, постійно самовдосконалюватися, адекватно і гнучко реагувати на соціальні зміни); принцип толерантності (інтегрованість української культури в європейський та світовий простір, формування у вихованців відкритості, толерантного ставлення до цінностей, відмінних від національних ідей, до культури, мистецтва, вірувань інших народів, здатності диференціювати спільне та відмінне в різних культурах, сприймати українську культуру, як невід'ємну частину загальнолюдської) [2].

Так, під час організації навчального процесу з метою формування національно-патріотичної компетентності майбутніх учителів початкової школи доцільно використовувати різноманітні методи навчально-виховної діяльності, які стимулюють процес засвоєння патріотичних знань, вироблення волі в їх практичній діяльності. Так, у практиці роботи вчителів сучасної школи знайшов і виправдав себе бінарний підхід, який включає: методи організації навчально-пізнавальної діяльності (технологія навчання); методи формування свідомості особистості (технологія виховання); методи навчально-пізнавальної діяльності (технологія навчання); методи організації діяльності учнів і формування досвіду поведінки (технологія виховання); методи контролю та самоконтролю в навчальній діяльності; методи стимулювання діяльності, поведінки учнів [4].

Основними педагогічними умовами формування національно-патріотичної компетентності майбутніх учителів початкової школи є

реалізація проблемного підходу до змісту засвоєння патріотичних знань, що забезпечує розвиток національно-патріотичних рис, дослідницьких умінь учнів на основі їхньої пізнавально-пошукової діяльності; формування практичних умінь, які дають змогу проводити пізнавально-пошукові дослідження з елементами історизму, національної культури, традицій; систематичну активізацію пізнавальної діяльності учнів, гімназистів, ліцеїстів, спрямованої на формування патріотичних рис та самостійне здобуття знань і вмінь; зміцнення взаємозв'язку інформації на патріотичні теми, що надходить від телебачення, радіо, газет, журналів інших джерел.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, реалізація вищевказаних педагогічних умов формування національно-патріотичної компетентності, означає сформованість національної самосвідомості майбутніх учителів початкової школи, що характеризується стійкою мотивацією в поведінці та діяльності, ототожнення себе з нацією тощо.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у визначенні особливостей формування національно-патріотичної компетентності майбутніх учителів початкової школи у процесі їх фахової підготовки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Державний стандарт початкової загальної освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу :
http://www.mon.gov.ua.

2. Концепція національно-патріотичного виховання молоді [Електронний ресурс]. – Режим доступу :
http://www.mil.gov.ua/diyalnist.

3. Сухомлинський В. О. Виховання громадянина / В. О. Сухомлинський // Вибр. твори : в 5-ти. – К. : Рад. школа, 1997. – Т. 3. – 670 с.

4. Нісімчук А. Педагогіка [Електронний ресурс]. – Режим доступу :
http://pidruchniki.com/1056112756385/pedagogika/istoriya_rozvitku_pedagogichnoyi_tehnologiyi_nauki.

РЕЗЮМЕ

Порохнавец А. М. Дидактические основы формирования национально-патриотической компетентности будущих учителей начальной школы.

В статье определены дидактические основы, педагогические условия формирования национально-патриотической компетентности будущих учителей начальной школы. Кроме того, определены задачи национально-патриотического воспитания, осуществлен анализ нормативной базы. Проведен анализ современных исследований относительно указанной проблемы, определена сущность понятия «национально-патриотическая компетентность», которая является базовой составляющей компетентностного подхода в современном образовании, которая является интегративной характеристикой личности, которая включает и определенный уровень психологической готовности к активному осуществлению общественной жизни – патриотизм, национальное сознание. Охарактеризована задача вузов по формированию национально-патриотической компетентности.

***Ключевые слова**: национально-патриотическая компетентность, будущие учителя начальной школы, патриотическое воспитание.*

SUMMARY

Porohnavets A. Didactic basis for the formation of national-patriotic competence of primary school teachers.

The article outlines the basics of teaching, pedagogical conditions of national-patriotic competence of primary school teachers. In addition, the task of national-patriotic education is defined, the analysis regulations is conducted. An analysis of current research on this problem is made.

The essence of the notion of "national-patriotic competence" is defined, which is a basic component of competence approach in modern education, which is an integrated feature of the individual, and that includes some level of psychological readiness for active implementation of public life – patriotism, national consciousness. The tagerts of the Universities on the formation of national-patriotic competence are characterized.

The main pedagogical conditions of formation of national-patriotic competence of future primary school teachers are: to implement the problem-based approach to the content of the patriotic assimilation of knowledge, which ensures the development of national-patriotic qualities, research skills of students based on their cognitive and search activities; development of practical skills that allow for cognitive research with elements of historicism, national culture, traditions; systematic activation of cognitive activity of students, high school students, leading to the formation of patriotic and independent acquisition of knowledge and skills; strengthening the relationship of information on patriotic topics that comes from television, radio, newspapers, magazines and other sources.

Therefore, the implementation of the above mentioned pedagogical conditions of formation of national-patriotic competence means formation of national consciousness of future teachers of primary school, which is characterized by a steady motivation in behavior and activity, identifying themselves as a nation and the like.

The prospects for further research lie in determining perceived peculiarities of formation of national-patriotic competence of future primary school teachers in their professional training.

***Key words**: national-patriotic competence, future teacher, patriotic education.*

УДК 371.334:371.134-057.875:009

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

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ДІАЛОГОВОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН

У статті узагальнено змістово-процесуальні характеристики поняття «діалогічна культура» студентів – майбутніх педагогів у контексті сучасних стратегічних принципів модернізації їх загальнонаукової та професійно-педагогічної підготовки; обґрунтовано значення методологічної, інформаційної, дослідницької культури як основи розвитку діалогічної культури студентів у навчально-пізнавальній діяльності; визначено сукупність педагогічних умов, що забезпечують системний розвиток діалогічної культури у процесі вивчення педагогічних дисциплін.

***Ключові слова**: діалог, діалогічність, діалогічне спілкування, діалогічна взаємодія, навчальний діалог, діалогічна культура, майбутні педагоги, сучасні стратегічні принципи, навчально-пізнавальна діяльність.*

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку національної системи освіти характеризується кардинальними змінами. В освітній стратегії пріоритетною стає гуманістична парадигма. Сьогодні можна констатувати, що оформлюється ідеал гуманної демократичної школи, орієнтованої на особистість. Довіра до дитини, навчання без примусу й покарань, співпраця дітей і дорослих, творча праця, дослідницький пошук, можливість вибору діяльності й розуміння відповідальності за свій вибір – основні ціннісні установки нової школи.

З переходом до гуманістичної парадигми освіти, спрямованої на підтримку дитини в її розвитку й саморозвитку, на порядок денний виходять якісно нові вимоги до особистості вчителя. Перед вищою педагогічною освітою постає задача підготовки фахівців, які здатні розуміти та приймати внутрішній світ дитини, прагнуть організовувати взаємостосунки на основі діалогу, володіють уміннями будувати відкриті відносини, готові до адекватного педагогічного спілкування з учнем у процесі спільної з ним діяльності, до максимальної реалізації здібностей учня. Така професійна гуманістична позиція має забезпечуватися віддзеркаленням певних світоглядних поглядів педагога. У цьому контексті все більша увага надається педагогічній взаємодії, яку гуманістична педагогіка визнає найефективнішим засобом досягнення взаєморозуміння, узгодженості позицій учасників навчально-виховного процесу, де базовою формою комунікації виступає саме діалог.

Новим концептуальним орієнтиром сьогодення виступає й компетентнісно орієнтований підхід до формування змісту освіти як один із шляхів інтеграції до світового освітнього простору. Саме набуття життєво важливих компетентностей може дати людині можливості орієнтуватись у сучасному суспільстві, інформаційному просторі, швидкоплинному розвиткові ринку праці, подальшому здобутті освіти, що сприятиме формуванню творчої особистості, здатної саморозвиватися. При цьому компетентність визначається як результативно діяльнісна характеристика освіти; як сукупність взаємопов’язаних компонентів (когнітивного, операційно-технологічного, мотиваційного, етичного, соціального й поведінкового); як здатність ефективно та творчо застосовувати знання й уміння в міжособистісних відносинах – ситуаціях, що передбачають взаємодію з іншими людьми в соціальному контексті так само, як і в професійних ситуаціях [2, 7].

Безперечним стає той факт, що вчитель, у якого не сформований певний рівень діалогічної культури, не буде здатним реалізувати особистісно компетентісний підхід у своїй практичній діяльності.

Специфікою сучасного освітнього процесу є і його полікультурність, коли викладач виступає посередником у діалозі культур, реалізує та спрямовує його відповідно до гуманістичних цілей. В умовах сучасного полікультурного простору діалогічна культура стає ключовою професійною й

особистісною компетенцією педагога. Культурологічний підхід в освіті вимагає зміни у змісті діяльності вищої школи, у підготовці студентів – майбутніх педагогів до роботи в полікультурній освітній установі. Саме у процесі навчально-пізнавальної діяльності у ВНЗ майбутні вчителі повинні оволодіти навичками міжособистісної взаємодії, способами, формами й культурою організації діалогу, набути досвіду діалогового спілкування, щоб і надалі реалізовувати його у своїй професійній діяльності. Крім того, співпраця й діалог у навчальному процесі забезпечать особистісно-смисловий розвиток суб'єктів взаємодії, де вступають у дію механізми саморозвитку, самореалізації, саморегуляції, самовиховання, необхідні для становлення особистості.

Проте розвиток діалогічної культури не завжди передбачається в умовах професійної підготовки студентів – майбутніх педагогів.

Аналіз актуальних досліджень. Для сучасної теорії та практики велике значення мають: філософська концепція діалогу (М. Бубер, М. Бахтін, В. Біблер); психологічна теорія особистості (Б. Ананьєв, Л. Виготський, О. Леонтьєв, О. Петровський, С. Рубінштейн); соціально-психологічні теорії співвідношення спілкування й діяльності (Б. Ананьєв, Г. Андрева, М. Каган, Б. Ломов, С. Рубінштейн та ін.); психолого-педагогічні концепції взаємодії у процесі навчання (І. Котова, Є. Шиянов, І. Зимова, С. Смирнов); дослідження проблем культури педагогічного спілкування, комунікативної компетентності педагога, шляхів підвищення ефективності педагогічної комунікації (А. Бодальов, Н. Бордовська, О. Даниленко, І. Ісаєв, В. Кан-Калик, Н. Кузьміна, О. Мудрик, А. Реан, В. Сластьонін, Н. Щуркова та ін.). Значну роль виконує осмислення діалогу з погляду мовної культури (Л. Антропова, О. Баскаков, Ю. Жуков, М. Смирнова, В. Соколова, З. Смєлкова, Н. Колетвинова та ін.

Широке коло зазначених досліджень дозволяє стверджувати, що ця проблема є значущою для сучасної педагогічної науки й освітньої практики. Проте не можна сказати, що в педагогічному процесі школи взаємовідношення в діаді «вчитель – учень» зазнають радикальних змін. Дотепер учитель у своїй роботі нерідко орієнтується на знеособлений характер і регламентованість навчально-виховного процесу, хоча в системі шкільної освіти є і значні досягнення (школа «Діалогу культур»). Проблема такої розбіжності полягає в недостатній сформованості в майбутніх учителів комунікативної компетентності в контексті гуманістичної парадигми освіти, ціннісними установками якої є: емпатія, педагогічна підтримка школяра, висока культура спілкування, здатність до співпраці з дитиною з позиції діалогу, співтворчості. Оволодіння гуманістичними ідеалами безпосередньо пов'язане з особистісно-професійним розвитком педагога, припускає визначення системи цінностей і ціннісних відносин як програмного змісту професійної підготовки майбутнього вчителя.

Таким чином, є протиріччя між необхідністю ефективного використання діалогу в навчально-пізнавальній діяльності для формування

у студентів комунікативних і особистісних, професійно-значущих компетенцій та недостатньою розробленістю теоретико-методологічних засад формування діалогової культури студентів – майбутніх педагогів, що мають місце у структурі їх професійної підготовки.

Отже, **метою статті** є узагальнення змістово-процесуальної характеристики поняття «діалогічна культура» студентів – майбутніх педагогів у контексті сучасних стратегічних принципів модернізації їх загальнонаукової та професійно-педагогічної підготовки.

Виклад основного матеріалу. У зв'язку з тим, що однією з провідних стратегій удосконалення професійної підготовки студентів – майбутніх педагогів є гуманізація освіти, то пріоритетною в освітньому процесі стає орієнтація на формування нової культури взаємодії педагога зі студентами – культури діалогу, основу якого становлять ідеї особистісно діяльнісного підходу. Інтенсивний розвиток педагогічної науки та практики, поява нових концепцій, парадигм, інноваційних технологій супроводжується змінами трактування основних понять, категорій, взаємозв'язків і залежностей між ними, що зумовлює необхідність постійного уточнення та всебічного аналізу робочих термінів, вихідних понять, складових діалогічної культури, їх диференціації. Без цього неможливе правильне розуміння сутності діалогу, його структури, функцій, педагогічних умов формування діалогічної культури в майбутніх учителів.

У контексті нашого дослідження ключовими поняттями виступають: «діалог», «діалогічність», «діалогічне спілкування», «діалогічна взаємодія», «навчальний діалог», «діалогічна культура».

Аналіз наукової літератури з проблеми дослідження показав, що серед науковців, педагогів-практиків, представників управлінської сфери єдиного підходу до тлумачення цих понять немає. Це призводить до неоднозначного розуміння одних і тих самих педагогічних явищ, розбіжності у трактуванні сутності діалогічної культури, шляхів її формування та, як результат, низька ефективність упровадження наукових досягнень щодо зазначеної проблеми у практику сучасної вищої школи.

Так, М. Бахтін, В. Біблер, Л. Баткін та ін. діалог визначають як основу людського взаєморозуміння; Е. Сайко, І. Яковенко, А. Пилипенко та ін. – як особливий соціокультурний феномен, засіб спілкування й відтворення суб'єктів культури; С. Бєлова – як спосіб вирішення гуманітарних проблем, у результаті чого відбувається співвідношення різних точок зору, різних контекстів мислення; В. Сєриков – як специфічне соціокультурне середовище, що створює сприятливі умови для набуття особистістю нового досвіду, переоцінки цінностей. М. Каган акцентує увагу на тому, що поняття «діалог» використовується у двох аспектах – побутовому (розмова двох осіб) та науково-філософському (інформаційна взаємодія людей як суб'єктів незалежно від мовних або інших семіотичних засобів, метою якої є

підвищення ступеня їх духовної спільності або досягнення цієї спільності). Він зазначає, що в першому розумінні діалог ніякого педагогічного значення не має, оскільки будь-яке спілкування вчителя й учня (викладача та студента) є їх співбесідою – обміном репліками відомою їм мовою, за участю паралінгвістичних засобів, а в особливих ситуаціях і графічних, звукоінтонаційних, пластично-демонстраційних, кінематографічних засобів. Що стосується другого аспекту, то звернення до такого діалогу стає серйозною педагогічною проблемою [2].

Особливий інтерес, на нашу думку, становить філософський підхід до розуміння проблеми діалогу, висловлений В. Степіховою. Підкреслюючи специфічну роль діалогу («взаємне слухання один одного, відсутність взаємної корекції, тільки самокорекція»), автор зазначає, що діалог – це рівність позицій, де немає домінування однієї людини над іншою, немає одностороннього сходження однієї особистості до логіки іншої; це справжній і єдиний спосіб саморозвитку людини [4]. На основі аналізу праць, присвячених проблемі спілкування (М. Абалакиної, В. Агєєва, М. Бахтіна, В. Біблера, М. Бубера, М. Кагана, Г. Кучинського, С. Петрової), В. Степіхова зосереджує увагу на п’яти основних компонентах, які необхідно враховувати при організації діалогічної взаємодії: структура діалогу, його основні функції, правила ведення, джерела діалогу, основи загальних принципів інтерпретації контексту. Так, найскладнішою ланкою в діалозі дослідниця визнає його структуру, зміст якої визначають такі компоненти: предмет обговорення містить невизначеність (звідси випливає завдання – здійснити переорієнтацію невизначеності у визначеність); учасники знаходяться в стані співмислення; кожен, виходячи зі своєї позиції, пропонує власний варіант думки, рішення, висловлює власну позицію; кожен варіант думок збагатить контекст співмислення; виникає взаємна напруженість думки, пов’язана з осмисленням поліваріантних думок, з пошуками ефективного рішення, усвідомлюється продуктивність пауз; виникає співзвучність партнерів, їх толерантність при різних смислових позиціях; діалог розвивається від правдоподібних думок – через становлення сутності – до усвідомлення причетності, що становить істинну цінність діалогу. У психологічних дослідженнях Ю. Лотмана, О. Матюшкіна та ін. діалог розглядається як взаємодія позицій, механізм роботи свідомості, особистого зростання. Безперечний інтерес для сучасної теорії та практики становлять педагогічні праці, пов’язані з особистісно орієнтованим діалогом як засобом формування суб’єкт-суб’єктних відносин (Є. Гаспарович), діалоговими технологіями навчання (І. Полушкін), із впливом характеру педагогічної взаємодії викладача та студентів на професійно-особистісний розвиток майбутнього вчителя (В. Ільїчова), із формуванням конкурентоздатної особистості в контексті розвитку професійно-комунікативної компетенції студентів педвузів (Н. Колетвінова), із розвитком культури людського спілкування як елементу

професійної культури викладача вищої школи (В. Соколова), з підготовкою майбутнього педагога до діяльності в полікультурній освітній установі (Л. Ткач) та ін. Вивчення психолого-педагогічної літератури свідчить про те, що діалог в основному розглядається з погляду мовних конструкцій. Для усвідомлення сутності діалогу важливим, на нашу думку, є розуміння різниці двох способів духовних контактів людини з людиною, пов'язаних із «розподілом праці». У першому випадку передбачається передача людиною іншим особам інформації (відбувається ставлення суб'єкта до іншої особи як до об'єкта), що називають комунікацією. А в другому – спільне вироблення нової інформації (ставлення суб'єкта до іншого, як до рівного партнера, тобто до суб'єкта), що є безпосередньо діалогічним спілкуванням. Так, І. Виноградова зазначає, що діалогічне спілкування – це особливий вид мовленнєвої діяльності, який принципово відрізняється від комунікації в систематизованому освітньому процесі. Діалог – глибоко особистісне явище (освітня комунікація – явище суспільне), у якому передбачається добровільне входження суб'єктів у комунікацію, а також участь рівнозначних і рівноправних індивідів, які одночасно є і адресантами, і адресатами. Своєрідністю відрізняється позиція автора щодо неможливості використання діалогічного спілкування (суб'єкт-суб'єктні відносини між викладачем – студентом, учителем – учнем) в освітньому просторі сучасного навчального закладу (ВНЗ, школи), оскільки студент (учень) знаходиться в підлеглому стані, відчуває постійний контроль із боку викладача (вчителя), тоді як останній виступає інстанцією влади, контролюючою, підкоряючою та дисциплінуючою особою, яка встановлює ритм засвоєння матеріалу, спонукає до чітко визначених занять, приводить дискурс студента (учня) у відповідність до загальноприйнятого наукового дискурсу (стандартизація та систематизація його мислення) [1].

На відміну від І. Виноградової, О. Тармаєва розглядає діалог як особливий рівень комунікативного процесу, що відповідає потребі людини в глибокому особистісному контакті; як організацію особливих комунікативних взаємозв'язків у освітньому процесі, які сприяють розв'язанню завдань розвитку та становлення комунікативної культури майбутнього педагога. Під комунікативною культурою вона розуміє здатність встановлювати й підтримувати контакти з іншими людьми на основі внутрішніх ресурсів, необхідних для побудови ефективної комунікативної дії в ситуаціях міжособистісного спілкування [4, 17].

На основі вивчення психолого-педагогічної літератури можна констатувати, що оволодіння студентами комунікативною культурою, на думку більшості науковців, припускає розвиток, як мінімум, трьох груп умінь: 1) комунікативних або мовних (уміння ясно й чітко висловлювати думки; уміння переконувати; уміння аргументувати; уміння будувати доказ; уміння виношувати думки; уміння аналізувати вислів); 2) умінь сприйняття, тобто перцептивних (уміння слухати й чути – правильно інтерпретувати

інформацію, у тому числі й невербальну, розуміти підтексти; уміння зрозуміти почуття й настрій іншої людини – здібність до емпатії, дотримання такту, співпереживання; уміння аналізувати – здатність до рефлексії та саморефлексії); 3) умінь взаємодії у процесі спілкування, тобто інтерактивних (уміння проводити бесіду, переговори, обговорення, уміння ввічливо висловлювати думки, уміння ставити питання, уміння захопити собою, уміння сформулювати вимогу, уміння спілкуватися в конфліктних ситуаціях, уміння управляти своєю поведінкою у спілкуванні) [3]. Слід відмітити, що необхідність розвитку вищезазначених умінь, на думку О. Даутової, Н. Лапіної, зумовлює організацію «особливих комунікативних зв'язків у освітньому процесі, які можуть бути охарактеризовані як діалог». Цю позицію підтримує й О. Тармаєва, яка зазначає, що саме організація діалогічної взаємодії виступає головною умовою формування комунікативної культури, комунікативної компетентності майбутніх фахівців як сукупності взаємопов'язаних компонентів (мотиваційного, аксіологічного, інформаційно-змістового, операційно-діяльнісного) [4, 16].

Зазначимо, що аналізуючи практику сучасної освіти, О. Даутова характеризує три форми діалогічної взаємодії – непродуктивну (взаємодія здійснюється на формальному рівні, переважає монологічна форма, викладач-учитель не створює умов для співпраці, відсутній рух до співтворчості по лінії комунікативного зв'язку студент – викладач), передпродуктивну (взаємодія здійснюється за домінуючої ролі педагога, за переважання монологічної форми, частково вводиться діалог, студент привласнює окремі факти, знання) та продуктивну (взаємодія здійснюється на особистісному рівні, виникають відносини рівноправної співпраці, переважає діалогічна форма, досягається співтворчість, піднесення до єдиних значень і цінностей). Автор справедливо зазначає, що тільки у процесі реалізації третьої, продуктивної форми, взаємодія викладача та студента може бути охарактеризована як «інтерактивна, духовна, дієва, а отже – дійсно діалогічна» [4].

О. Коновалова у своєму дослідженні використовує поняття «навчальний діалог» і визначає його як особливу форму суб'єкт-суб'єктної взаємодії в навчально-пізнавальній діяльності, що передбачає зіткнення поглядів, оцінок, ідей, позицій, активне емоційне спілкування, прагнення до співпраці в рішенні освітніх і творчих задач, сприяє розвитку творчого мислення, особистісних якостей студента в цілому. Автор наголошує на тому, що в навчальному діалозі викладач і студент виступають як суб'єкти, що володіють особистісним потенціалом, власною культурою, які вдосконалюються у процесі взаємодії, взаємовпливу. Високий рівень діалогової культури суб'єктів взаємодії сприяє продуктивному, науково-пізнавальному діалогу в навчальній діяльності, стимулюючи студента активно мислити, добувати необхідну наукову інформацію з різних джерел, аргументовано доводити свою точку зору [3, 211].

Висновки. Таким чином, затвердження пріоритетів навчального діалогу в освітньому просторі вищої школи, продуктивних форм педагогічного спілкування є актуальною проблемою сучасного етапу розвитку вітчизняної освіти й суспільства в цілому. Тому діалогічна культура стає ключовою професійною та особистісною компетенцією педагога.

Діалогічна культура як складовий компонент професійно-педагогічної культури є рівнем розвитку методологічної, інформаційної, дослідницької культур, що формують сукупність комунікативних та інтелектуальних умінь. Системному формуванню діалогічної культури в процесі вивчення педагогічних дисциплін сприятиме дотримання таких умов: розвиток системи ціннісних орієнтацій на творчий саморозвиток, самовизначення й самореалізацію, на формування професійної самосвідомості, заснованої на ціннісному ставленні до професійної діяльності; створення проблемно-пошукового простору, атмосфери співтворчості, співдіяльності, що сприяють інтелектуальному й особистісному розвиткові студентів – майбутніх педагогів, підвищенню рівня їх методологічної, дослідницької та інформаційної культур; інтеграція принципів проблемності, варіативності в освітньому процесі, застосування різних форм і методів навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бондаревская Е. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания : учеб. пособие для педвузов / Е. В. Бондаревская. – М.–Ростов н/Д, 1999. – 560 с.

2. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : «К.І.С.», 2004. – 112 с.

3. Коновалова Е. В. Диалоговое взаимодействие в процессе обучения / Е. В. Коновалова // Мониторинг качества образования и творческого саморазвития конкурентноспособной личности : материалы XIV Всероссийской научной конференции. – Казань, 2006. – С. 211–212.

4. Тармаева Е. В. Развитие коммуникативной компетентности у будущих учителей : автореф. ... канд. пед.наук / Е. В. Тармаева. –Улан-Удэ, 2007. – 20 с.

РЕЗЮМЕ

Проценко И. И. Теоретико-методологические основы формирование диалоговой культуры будущих учителей гуманитарных дисциплин.

В статье обобщены содержательно-процессуальные характеристики понятия «диалогическая культура» студентов – будущих педагогов в контексте современных стратегических принципов модернизации их общенаучной и профессионально-педагогической подготовки: обосновано значение методологической, информационной, исследовательской культуры как основы развития диалогической культуры студентов в учебно-познавательной деятельности; определена совокупность педагогических условий, которые обеспечивают системное развитие диалогической культуры в процессе изучения педагогических дисциплин.

***Ключевые слова**: диалог, диалогичность, диалогическое общение, диалогическое взаимодействие, учебный диалог, диалогическая культура, будущие педагоги, учебно-познавательная деятельность, современные стратегические принципы.*

SUMMARY

Protsenko I. Theoretical and methodological foundations the dialog formation of culture of future teachers of the humanities.

The article generalizes profound-processional characters of the concept «dialogic cultwe» of the students – future teachers in the context of contemporary strategic principles of modernization of their global science and professionally-pedagogical preparation; substantiates sense of methodological, informative, exploratory culture as base of development of dialogic culture of the students in the educational-cognitive action; determines totality of pedagogical conditions, which provide the system development of dialogic culture in the process study pedagogical disciplines.Claim of priorities of educational dialogue in educational space of higher school, productive forms of pedagogical commonunication is the issue of the day of the modern stage of development of home education and our society on the whole. Therefore a dialogic culture becomes the key professional and personality competense of teacher.

A dialogic culture as component of professionally-pedagogical culture is the level of development of methodological, informative, research cultures that form totality of communicative and intellectual abilities. The system forming of dialogic culture in the process of study of pedagogical disciplines the observance of next terms will assist: development of the system of the valued orientations on creative саморозвиток, self-determination and self-realization, on forming of the professional consciousness based on the valued attitude toward professional activity; creation of problem-searching space, that assist to intellectual and personality development of students – future teachers, to the increase of level them methodological, research and informative cultures; integration of principles of problem, варіативності in an educational process, application of different forms and methods of studies. Certainly, that for forming of competent teacher it is extraordinarily important to inculcate the integral system of bringing in of students to dialogic co-operation. Therefore in the process of teaching of pedagogical disciplines we use such methods and forms studies of problem and interactive character, that will assist creation of valued-semantic, problem-searching space; will provide forming of proof interest of students to the process of development of personality dialogic culture and requirement in саморозвитку and self-education (problem lecture, діалог-micro-examination, binary lecture, seminar-dialogue, lectures-discussions, internet-dialogue, role pedagogical plays, analysis of pedagogical situations, group discussions on the analysis of the different going near the decision of pedagogical tasks and their self-examination, defence of pedagogical projects).

***Key words**: dialog, dialogic intercourse, dialogic interaction, educational dialog, dialogic culture.*

УДК 37.013.42:81’246.2

С. М. Ситняківська
Житомирський державний
університет імені Івана Франка

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ БІЛІНГВАЛЬНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІЗ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

У статті охарактеризовані методологічні засади формування білінгвальної професійної компетентності майбутніх фахівців із соціальної педагогіки. Доведено, що для розвитку білінгвальної професійної компетентності майбутніх соціальних педагогів потрібна спеціальна педагогічна система, з постановкою цілей, завдань, відповідним

набором педагогічних підходів і принципів. Реалізувати цю систему можливо шляхом її втілення у відповідну технологію навчання. Тому подальші дослідження вбачаємо в розробці технології, яка буде базуватися на зазначених теоретико-методологічних основах білінгвального навчання майбутніх соціальних педагогів.

***Ключові слова**: білінгвальне навчання, професійна компетентність, фахівці із соціальної педагогіки, педагогічна система, технологія навчання.*

Постановка проблеми. Українське суспільство на сьогоднішній день знаходиться у складній ситуації нестабільності політичної, економічної, правової системи. За таких обставин зростає значення соціально-педагогічної роботи, мета якої полягає в регулюванні правових, економічних відносин людини із суспільством, наданні всебічної допомоги й підтримки кожному громадянинові. Успішна реалізація завдань соціально-педагогічної роботи неможлива без висококваліфікованих фахівців соціальної сфери, які повинні володіти відповідними професійними вміннями. Особливо важливе значення мають комунікативні вміння, оскільки професійна комунікація є основним інструментом технології професійної діяльності соціального педагога.

Підготовка майбутніх соціальних педагогів до білінгвального професійного спілкування особливого значення набуває в контексті Болонського процесу, оскільки володіння нормами міжкультурної професійно орієнтованої комунікації є важливою умовою налагодження міжнародних ділових контактів, мобільності студентів, викладачів і дослідників з метою доступу до можливості здобуття освіти, організації досліджень, викладання та стажування у європейських країнах. Володіння вміннями білінгвального професійного спілкування набуває економічної цінності і розглядається як обов'язковий компонент професійної підготовки сучасних фахівців будь-якого профілю, у тому числі й соціальних педагогів, оскільки сприяє більш ефективному формуванню їх професійної компетентності.

З огляду на ці обставини у проекті «Концепції розвитку освіти України на період 2015–2025 років» наполягають на запровадженні практики участі іноземних викладачів у навчальному процесі українських університетів – 15 % до 2020 року, 30 % до 2025 року освітніх програм, у реалізації яких беруть участь іноземні викладачі з країн ЄС та ОЕСР. Оволодіння вітчизняними викладачами новітніми інтерактивними, індивідуалізованими, командними та проектними навчальними технологіями спільного вироблення нового знання.

Це можливо, на нашу думку, лише за умови попереднього успішного вивчення студентами вищих навчальних закладів фахових предметів білінгвальним способом, що дасть їм можливість наростити категорійно-понятійний базис для ефективного сприйняття спеціального матеріалу, який будуть презентувати іноземні викладачі.

Отже, навчання іноземній мові й іноземною мовою стає невід'ємною складовою процесу формування сучасного фахівця, особливо на рівні магістра. Про це свідчить і те, що показник рівня володіння іноземною

мовою в більшості вищих навчальних закладів України включено до кваліфікаційної характеристики випускника ВНЗ на рівні бакалавра, а спеціальною іноземною мовою (за фахом підготовки) – на рівні магістра. Сучасна європейська мовна політика України також орієнтує майбутніх фахівців на багатомовність, без вирішення цієї проблеми успішна їх конкуренція на ринку праці неможлива. Це стосується і майбутніх фахівців із соціальної педагогіки, адже знання декількох мов на професійній основі є надійною інвестицією в умовах ринкової економіки.

Таким чином, володіння сучасними фахівцями соціально-педагогічної сфери навичками білінгвальної професійної комунікації – суспільна необхідність, соціальне замовлення суспільства. Тому цілком очевидно, що українські ВНЗ повинні готувати соціальних педагогів, як і фахівців інших галузей, комунікативно-мобільних, тобто здатних володіти на професійному рівні принаймні однією з поширених європейських мов (англійська, німецька, французька). Проте сьогодні існує суперечність між соціальним замовленням суспільства на фахівців різних галузей, які володіють уміннями білінгвального професійного спілкування, і реальним незадовільним станом вирішення цієї проблеми.

Тому **метою статті** є: окреслити методологічні засади формування білінгвальної професійної компетентності майбутніх фахівців із соціальної педагогіки.

Аналіз актуальних досліджень. На філософському рівні розглядалися соціально-філософські теорії співвідношення процесів діяльності та спілкування (М. Коган, А. Леонтьєв, В. М’ясищев та ін.) та теоретичні аспекти поняття «комунікативна компетенція» (М. В’япотнев, Н. Ларіохіна, Д. Щаренков, В. Кашкін, Ч. Харченкова).

З методологічної точки зору вивчалися як принципи аналізу сучасних педагогічних систем (П. Селевко, С. Смірнов), так і методологічні підходи розробки педагогічних технологій (М. Кларін, В. Монахов, Г. Пендюхова та ін.).

Теорію та практику професійної підготовки фахівців соціально-педагогічної сфери у своїх роботах розглядали В. Бочарова, Р. Вайнола, Ю. Галагузова, І. Звєрєва, О. Карпенко, Л. Міщик, І. Мигович, В. Поліщук, Н. Сейко, С. Харченко та ін.

Слід також відзначити, що загальні аспекти комунікативної діяльності розглядаються у працях В. Васильєва, А. Капської, А. Москаленко, Г. М’ясоїд, В. Поліщук, Н. Скотної, М. Тимченко та ін. Питань підготовки фахівців до іншомовного спілкування частково торкаються у своїх працях Н. Гайдук, І. Ключковська, Л. Клочко, Н. Микитенко, Л. Нагорнюк, Л. Онуфрієва, Н. Соболь та інші.

Значний вклад у розробку проблеми білінгвальної освіти зробили новгородські вчені, які створили наукову школу, основним акцентом якої став діалог культур при формуванні інтегративних, комунікативних умінь

міжкультурного спілкування. Становлення цієї школи включало три етапи: теоретичне осмислення педагогічних аспектів білінгвізму як міждисциплінарного феномена (М. Певзнер, А. Ширін); концептуальне обгрунтування інтегративної моделі білінгвальної освіти в сучасній російській школі (Л. Плієва, Н. Сорочкін, Ю. Кодочігова та ін.); розробка теоретичних основ білінгвальних освітніх програм у вищій школі як засобу полікультурної освіти студентів (М. Певзнер, І. Алексашенкова, Г. Александрова, Н. Кузнєцова, О. Орлов, І. Дмитрієва, С. Шубін, Н. Шайдорова).

В Україні педагогічні дослідження білінгвальної освіти з'явилися нещодавно. Їх поява спричинена тим, що починаючи з 90-х років ХХ століття нові соціально-економічні реалії, прагнення інтеграції в європейський простір викликали появу хвилі нових досліджень, присвячених у тому числі й проблемам формування фахівця-білінгва, а також вивченню зарубіжного досвіду білінгвального навчання та можливостей перенесення такого досвіду на вітчизняну систему освіти, його адаптації з урахуванням наявних соціокультурних умов (А. Гусак, А. Ковальчук, Ф.Моісеєва). У дисертаційному дослідженні О. Худзей були представлені загальнопедагогічні засади навчання профільних предметів у спеціалізованих школах із поглибленим вивченням іноземних мов в Україні.

Проте всі ці аспекти розглядаються найчастіше без достатнього системного зв'язку один з одним, досі не склалося системного наукового уявлення про цілісний характер білінгвальної освіти. Необхідно також констатувати певну фрагментарність і відсутність системного наукового аналізу й узагальнення вітчизняного досвіду білінгвального навчання засобами рідної (української) та іноземної мов (у школах з викладанням окремих предметів іноземними мовами, у вищих навчальних закладах, на курсах підвищення кваліфікації).

Систематичне вивчення процесу предметно-орієнтованого білінгвального навчання тільки розпочато. Не розроблено методологічні, теоретичні та технологічні основи білінгвального навчання дисциплін соціально-педагогічного спрямування, що і зумовило вибір теми дослідження.

Методи дослідження: теоретичний аналіз філософської, методологічної, лінгвістичної, педагогічної та психологічної літератури з проблеми формування білінгвальної професійної комунікативної компетенції; вивчення програмних документів, стандартів освіти, підручників і методичних посібників з іноземної мови та соціальної педагогіки в аспекті розглянутої проблеми; аналіз та узагальнення педагогічного досвіду кафедри соціальної педагогіки та педагогічної майстерності Житомирського державного університету імені Івана Франка і власного педагогічного досвіду проведення занять з фахових соціально-педагогічних дисциплін білінгвальним способом.

Виклад основного матеріалу. Теоретико-методологічний базис підготовки соціальних педагогів на білінгвальній основі має ґрунтуватися на спеціально розробленій для цього завдання педагогічній системі [3; 6].

Реалізувати цю педагогічну систему можливо шляхом втілення неї у відповідну технологію навчання, що і викликало необхідність розробки теоретико-методологічних основ білінгвального навчання соціальних педагогів, з постановкою цілей, завдань, відповідним набором принципів і педагогічних підходів [4].

Цільова орієнтація полягає в оволодінні студентами у процесі вивчення окремих предметів за фахом засобами іноземної мови високим рівнем компетенцій, що забезпечує як високий рівень володіння іноземною мовою, так і глибоке засвоєння предметного змісту. Тому у випадку підготовки студентів у ВНЗ, особливо на рівні магістрів, під метою білінгвального навчання може розглядатися не тільки розвиток комунікативних компетенцій, а й розвиток предметних компетенцій, у яких відображається специфіка фахових навчальних дисциплін, що вивчаються білінвальним методом.

У процесі такого навчання вирішуються завдання не лише білінгвальної професійної компетентності майбутнього фахівця, а й здійснюється формування особистості, готової до взаємодії з оточуючим світом, діалогу культур, інтеграції в єдиний культурно-освітній простір [2].

Мовні проблеми в адаптації студентів, пов’язані із засвоєнням понятійно-термінологічного апарату фахової дисципліни, сприяли вибору педагогічних підходів, що приводять у відповідність потенційні можливості студента засвоювати дисципліну та ступінь структурованості змісту дисципліни, тим самим прискорюють вихід студентів на новий рівень розвитку. До підходів, що допускають структурування змісту дисципліни до найпростіших навчальних елементів, що легко засвоюються, можна віднести модульний, словниковий і лексико-термінологічний. До підходів, спрямова-них на задоволення потреб та інтересів кожного студента, на подолання особистісних труднощів у навчальній діяльності, у тому числі мовного бар’єру, відносяться особистісно-орієнтований і соціокультурний підходи [5].

Принципами, відповідними цільовій орієнтації на адаптацію студентів до навчальної діяльності на білінгвальній основі, були обрані домінуючі принципи наступності та професійної спрямованості, вхідного контролю, семантизації інформації, сприятливого емоційного клімату в навчанні, новизни і різноманітності форм, методів та засобів навчання.

У системі освіти України на сучасному етапі отримало широке розповсюдження модульне навчання, особливо на рівні вищої школи. У педагогіці модуль – це функціональний вузол навчально-виховного процесу, а навчальний модуль – це система занять у вигляді сукупності систем знань, норм цінностей. Виходячи з того, що модуль – це відносно

самостійна частина системи, що несе певне функціональне навантаження, в теорії модульного навчання є «навчальний пакет» (Дж. Рассел) або «відрізок» (А. М. Сохор) навчального матеріалу або дії, достатній для формування тих чи інших знань, умінь або навичок. У нашому дослідженні структурування змісту фахових дисциплін, що вивчаються білінгвально, проводилося в межах модульного підходу відповідно до його положень модульності, структуризації, динамічності. Сутність модульності полягає в тому, що навчання будується по окремих «функціональних вузлах» – модулях. Структуризація змісту передбачає подальше структурування навчального матеріалу в межах модуля на окремі елементи (для досягнення певної дидактичнї мети) – змістові модулі. Для досягнення кращих результатів при модульному підході структурування змісту дисципліни будується на основі аналізу її понятійно-термінологічного апарату, що призводить до виділення групи фундаментальних понять, системне засвоєння яких сприяє розвиткові білінгвальної професійної компетентності при вивченні фахових дисциплін білінгвальним методом. Динамічність у свою чергу дозволяє за потреби вільну зміну змісту змістових модулів з урахуванням зміни дидактичної мети [9].

У процесі організації вивчення фахових дисциплін білінгвальним способом модульний підхід повинен супроводжуватися словниковим (тезаурусним) підходом. Зважаючи на велику кількість трактувань самого поняття «тезаурус», у випадку розвитку професійних комунікативних компетенцій при підготовці майбутніх соціальних педагогів вважаємо доцільним (з огляду на вузьку професійно-термінологічну спрямованість) розглядати цей підхід як понятійно-термінологічний, що дозволяє представити понятійно-термінологічний апарат навчальних елементів у модулях у вигляді окремих описових блоків, що передбачає тлумачення спеціальних термінів на двох мовах.

Навчальний понятійно-термінологічний словник з дисципліни дає можливість представити зміст дисципліни у вигляді сукупності описових блоків, між якими існує чіткий логічний та ієрархічний зв’язок. Навчальними описовими блоками виступають базові категорії, поняття, ключові слова та словосполучення. Описовий блок повинен відповідати певним критеріям: мати стале наукове визначення; наявність чіткої семантичної структури; здатність до створення однокореневих термінів для створення семантичного гнізда [8].

Слід зазначити, що розробка понятійно-термінологічного блоку спеціальної дисципліни повинна здійснюватися поетапно: спочатку здійснюється підбір навчально-методичних джерел, з яких будуть виокремлені ключові слова, з яких потім формується перелік описових блоків. Для обробки такої інформації найбільш ефективним вважаємо експертні методи (А. Мірошніченко, В. Черепанов).

Взаємозв'язок модульного та понятійно-термінологічного підходів при білінгвальній підготовці майбутніх соціальних педагогів виражається у відповідності набору описових блоків певному модулю. Зважаючи на те, що деякі навчальні елементи одного модуля можуть бути частиною інших модулів, то між описовими блоками різних модулів встановлюється тісний взаємозв'язок, що дає змогу студентам краще засвоїти ключові терміни, поняття, визначення, систематизувати, прискорити та полегшити засвоєння матеріалу та, як результат, наростити білінгвальну професійну компетентність у зазначеній предметній сфері.

Для полегшення сприйняття матеріалу при білінгвальному навчанні понятійно-термінологічний підхід має доповнюватися лексико-термінологічним, сутність якого полягає у класифікації, структуризації та термінологізації категорійної бази рідної мови та іноземної (англійської у нашому випадку), виділяються міжнародні терміни і поняття.

Структурування категорійного апарату певних фахових дисциплін представляється у вигляді білінгвальних понятійно-термінологічних словників, у яких термін і похідні від нього словосполучення пояснюються спочатку рідною мовою (більш розширено), а потім цей термін і похідні від нього словосполучення з поясненням (більш звужено) представлено іноземною мовою.

Однак, вищеперераховані підходи не будуть ефективними при розвитку білінгвальної комунікативної компетентності студентів, без урахування особисто-орієнтованого підходу, який передбачає не лише розвиток, а й саморозвиток студентів на основі їх власної зорієнтованості, виявленні їх особистісних якостей, використовуючи суб'єктний досвід життєдіяльності особистості, який дозволяє створити ситуацію вибору навчальної діяльності студента відповідно до його можливостей, у тому числі й комунікативних, лінгвістичних можливостей при білінгвальному навчанні [1].

На наш погляд, для ефективного нарощування білінгвальної комунікативної компетенції майбутніх фахівців соціальної сфери особистісно-орієнтований підхід слід поєднувати із соціокультурним, сутність якого полягає в розгляді суспільства як єдності культури та соціальності, утворених і перетворених завдяки діяльності людини. Ця єдність, згідно з принципами системного підходу, на основі якого й базується соціокультурний підхід, утворює єдине ціле, властивості якого не виводяться з характеристик частин. Сама особистість при соціокультурному підході розглядається як пов'язана із суспільством системою відносин і культурою, так і сукупністю цінностей і норм. Кожен студент – це особистість, носій цінностей, норм, певних ознак культури, мови своєї нації, разом із тим він пов'язаний із суспільством певною системою відносин, частиною яких є його професійна діяльність, яка буде більш ефективною, якщо буде здійснюватися на білінгвальній основі, адже таке навчання забезпечує більш високий рівень розвитку особистості та

розширює можливості професійних досягнень у сучасному мультикультурному середовищі [1; 5].

Спираючись на вищеперераховані педагогічні підходи, можемо визначити низку принципів, найбільш значущих для розвитку білінгвальної професійної компетентності при підготовці майбутніх соціальних педагогів: принцип вхідного контролю (який передбачає організацію навчання відповідно до наявного рівня навчально-пізнавальних умінь студентів, забезпечення потреби в підвищенні знань, набутих на молодших курсах, формуванні у студентів позитивного відношення до майбутньої професії); принцип професійної спрямованості (розрахований на формування та розвиток професійних компетенцій студента, однією із яких є білінгвальна професійна компетентність); принцип семантизації інформації (який полягає в поясненні значення спеціальних понять, термінів, правил їх використання та перекладу, що призведе до цілісного уявлення предметів і явищ у процесі білінгвального навчання); принцип різноманітності форм та методів навчання (зважаючи на специфіку білінгвального навчання, цей принцип спонукає викладача на розробку, пошук, використання найбільш ефективних, інноваційних форм і методів, способів і засобів навчання задля підвищення рівня навчальної діяльності студентів); принцип міжкультурності та функціональної діяльності студентів (передбачає використання інтернаціональної термінології, що полегшує її семантизацію, а також певний рівень міжкультурної обізнаності взагалі, що дасть можливість студентам у майбутньому досягти певного рівня сумісності із соціокультурними феноменами різних країн; функціональна діяльність студентів передбачає врахування можливостей кожного студента засвоювати знання білінгвальним способом) [7].

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Таким чином, для розвитку білінгвальної професійної компетентності майбутніх соціальних педагогів потрібна спеціальна педагогічна система, яка реалізується шляхом її втілення у відповідну технологію навчання, з постановкою цілей, завдань, відповідним набором педагогічних підходів і принципів.

Під час вивчення фахових дисциплін білінгвальним способом відбір і структурування змісту спеціальних дисциплін здійснюється на основі модульного, словникового й лексико-термінологічного підходів з урахуванням необхідності семантизації їх понятійно-термінологічного апарату на двомовній основі. Успішність засвоєння фахових дисциплін залежить від послідовного накопичення фахової термінології (при вивченні спеціальних дисциплін білінгвальним способом) шляхом її семантизації. Формування білінгвальної професійної компетентності студентів базується на особистісно-орієнтованому та соціокультурному підходах, які сприяють мотиваційній стратегії білінгвального навчання. На основі педагогічних підходів були виокремлені найбільш значущі для розвитку білінгвальної професійної компетенції майбутніх соціальних педагогів принципи:

вхідного контролю, професійної спрямованості, семантизації інформації, наукової новизни, різноманітності форм та методів навчання, принцип між культурності та функціональної діяльності студентів.

Подальші дослідження вбачаємо у розробці технології навчання, яка буде базуватися на вищезазначених теоретико-методологічних основах білінгвального навчання майбутніх соціальних педагогів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бех І. Д. Особистісно-орієнтоване навчання / І. Д. Бех. – К. : ІЗМН, 2008. – 204 с.

2. Дмитриева И. И. Теория и практика билингвального обучения : учебно-методическое пособие / И. И. Дмитриева, О. С. Коровина. – Великий Новгород : НовГу им. Ярослава Мудрого, 2001. – 52 с.

3. Карташов В. А. Система систем. Очерки общей теории и методологии / В. А. Карташов. – М. : Прогресс-Академия, 1995. – 325 с.

4. Кондратьев В. В. Методология системного исследования / В. В. Кондратьев. – Казань : Изд-во Казан. гос. технол. ун-та, 2007. – 236 с.

5. Мифтахова Н. Ш. Методологические основы адаптационного обучения студентов младших курсов на двуязычной основе в технологическом вузе / Н. Ш. Мифтахова // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 2. – С. 94–99.

6. Сластенин В. А. Педагогическая система и ее виды [Електронний ресурс] / В. А. Сластенин // Вопросы образования. –- 2009. – Режим доступу : http://libraru.by/portalus/modules/pedagogics/readme.php?subaction=showfull&.

7. Феклистов Г. С. Входной контроль как основа адаптации к обучению в вузе студентов-первокурсников : дис. ... канд. пед. наук / Г. С. Феклистов. – Сочи, 2001. – 199 с.

8. Черепанов В. С. Экспертные оценки в педагогических исследованиях / В. С. Черепанов. – М. : Педагогика, 1989. – 152 с.

9. Юцявичене П. А. Теоретические основы модульного обучения : дис. ... д-ра пед. наук / П. А. Юцявичене. – Вильнюс, 1990. – 406 с.

РЕЗЮМЕ

Ситняковская С. М. Теоретико-методологические основы формирования билингвальной профессиональной компетентности будущих специалистов по социальной педагогике.

В статье охарактеризованы методологические основы формирования билингвальной профессиональной компетентности будущих специалистов по социальной педагогике. Доказано, что для развития билингвальной профессиональной компетентности будущих социальных педагогов требуется специальная педагогическая система, с постановкой целей, задач, соответствующим набором педагогических подходов и принципов. Реализовать эту систему возможно путем внедрения ее в соответствующую технологию обучения. Поэтому дальнейшие исследования видим в разработке технологии, которая будет базироваться на указанных теоретико-методологических основах билингвального обучения будущих социальных педагогов.

***Ключевые слова**: билингвальное обучение, профессиональная компетентность, специалисты по социальной педагогике, педагогическая система, технология обучения.*

SUMMARY

Sytnyakivska S. Theoretical and methodological foundations of formation bilingual professional competence of the future social pedagogues.

In the article it is described the methodological principles of formation bilingual professional competence in future social pedagogues.

It is proved that for the development of bilingual professional competence in future social pedagogues we need a special educational system, which could be implemented through the appropriate training technology, with its aims, goals, objectives, appropriate set of pedagogical approaches and principles. It is described that in the process of studying the professional subjects by bilingual method the selection and structuring content of specific courses are based on modular, vocabulary and lexico-terminological approaches. Successful mastering of learning the professional courses depends on the sequential accumulation of specific terminology by its semantization.

The formation of bilingual professional competence of students is based on self-oriented approach which includes not only the development but also self-development of students based on their own orientation, revealing their personal qualities, gives students the possibility to create a situation of choice in learning activities in accordance with its capabilities, including communicative, and sociocultural approach that promotes motivational strategies for bilingual education. On the basis of pedagogical approaches it have been singled out the most important principles for the development of bilingual professional competence of future social pedagogues: the incoming inspection principle (that provides training in accordance with the existing level of training and cognitive skills of students), the principle of professional orientation (based on the formation and development of professional competencies of students, among which is bilingual professional competence), the principle of semantization information (special explanation the meaning of concepts, terms, the rules of their usage and translation, leading to a holistic understanding of objects and phenomena in the bilingual education), the principle of scientific innovation, diversity of forms and methods of teaching, the principle of cross culture and functional activities of students.

Further studies we considered in the development of learning technology, which will be based on the above mentioned theoretical and methodological foundations of bilingual education of future social pedagogues.

***Key words**: bilingual education, professional competence, experts in social pedagogy, educational system, technology training.*

УДК 378.011.3-057.175

О. Г. Смольнікова
Національний педагогічний університет
ім. М. П. Драгоманова

ОСОБИСТІСТЬ ВИКЛАДАЧА В СИСТЕМІ АВТОНОМНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

У статті розглядається проблема професійної автономії викладача в контексті технології автономного навчання іноземних мов, його місце, роль і взаємодія зі студентом як педагогічний діалог у системі вищої освіти. Проаналізовано поняття «автономія викладача» в освітньому процесі вищого навчального закладу. Досліджено, що автономія викладача розглядається в декількох вимірах: як свобода у вираженні власного бачення стосовно навчального плану та методів його опанування й автономія викладача як професійного атрибуту з метою розвитку власної автономії, самокерованого професійного розвитку, та як наслідку – автономії учня.

***Ключові слова**: «автономія», «автономне навчання», «професійна автономія викладача», «фасилітатор», «порадник».*

Постановка проблеми. Перехід до компетентісної парадигми освіти повністю змінює систему взаємодії викладача та студента як суб'єктів навчання. Зазначимо, що відповідно до теорії керування навчальною діяльністю, щодо організації самостійної роботи, у методиці викладання іноземної мови, яка розвивалась у радянські часи, головним суб'єктом навчання виступав викладач. Це визначало розвиток окремих умінь і навичок, досягнення відповідних практичних результатів, формування технологічної основи навчальної діяльності, але не сприяло розвитку особистості та її автономних якостей. Головна роль викладача ставила студента на позицію залежного об'єкта навчальної діяльності. Це призводило до того, що студент втрачав зацікавленість, задоволення від процесу навчання, ініціативність, активність, творчий потенціал, внутрішню мотивацію, не мав можливості реалізувати себе як самостійна особистість. Він виступав у ролі пасивного виконавця. Таким чином, відповідальність за результати навчання покладалася на викладача.

З розвитком ідей автономного навчання формується нова концепція організації навчання. Викладач стає не просто транслятором знань. Головне його завдання − навчити студента здобувати їх самостійно найбільш ефективними засобами: навчитися вчитися, створити клімат співробітництва, взаємоповаги, взаємодопомоги та підтримки. Якість організації автономного навчання студента напряму залежить від того, наскільки сам викладач вірить у ефективність такого навчання та його здатності спрямувати цей процес у потрібному напрямі, володіння відповідними якостями самим викладачем.

Аналіз актуальних досліджень. Розвиток концепції автономного навчання, викликав зростання зацікавленості до феномену автономності викладача як головної запоруки його тісної взаємодії і співробітництва зі студентом, розвитку його автономних якостей та нової ролі в сучасному навчальному процесі. Обговорення цієї проблематики стало центральним на багатьох міжнародних конференціях, присвячених автономному навчанню (Ноттінгем (1998), Токіо (1999), Единбург (2001), Сінгапур (2002) та ін.).

Необхідність підвищення професійного потенціалу та розвитку автономності викладача доводиться багатьма дослідниками (О. А. Гаврилюк, Є. І. Соколова, Н. Аокі, Ф. Бенсон, П. Воллер, Д. Гаднер, Д. Літтл, Д. Оллрайт, Г. Рейндерс та ін.).

Мета статті – визначити роль і сутність професійної автономії викладача, його взаємодію зі студентом у системі автономного навчання іноземних мов.

Виклад основного матеріалу. Ідею автономності викладача вперше було представлено Д. Оллрайтом у його праці «Автономія в педагогіці мовної освіти» (Autonomy in language pedagogy (1990)), де автор наголосив на важливості розділяти відповідальність за результат навчання між усіма

його суб'єктами. Ці ідеї були розвинуті Д. Літтлом та іншими науковцями в середині 90-х рр. XX ст.

Автономність викладача в сучасних дослідженнях має різні визначення. Н. Аокі визначила автономію викладача як здатність, свободу та/чи відповідальність щодо вміння зробити правильний вибір відносно власного викладання [3, 110]. Британські дослідники Т. Лем та Г. Рейндерс охарактеризували автономію викладача як здатність покращити власне викладання через власні дослідження, що включає в себе як здатність викладача приймати правильні рішення стосовно персонального викладання, так і його професійний розвиток [10, 17]. Ф. Бенсон визначає цей феномен як право на свободу від контролю (чи здатність до виховання цієї якості) [4, 115]. Д. Літтл підкреслює, що викладач зможе розвинути автономію студента, якщо сам стане автономним. Він наголошує, що автономія студента залежить від автономії викладача. В усіх педагогічних діях викладачі мають бути здатними правильно використовувати власні професійні навички автономно [8, 25].

Таким чином, на підставі аналізу визначень науковцями феномену «автономія викладача», ми дійшли висновку, що це здатність викладача до правильної професійної самостійної організації власного викладання, відповідальності за визначення правильних навчальних дій і стратегій із метою навчити студентів брати під контроль власне навчання та полегшити його через запровадження методів та прийомів автономного навчання, шляхом саморозвитку, критичної рефлексії та самооцінювання академічної діяльності.

Зауважимо, що важливим аспектом розуміння взаємозв'язку автономії викладача та студента є розуміння ролі викладача, оскільки вони взаємопов'язані та впливають один на одного (інтерактивні). Д. Літтл наголошував, що автономне навчання не означає навчання без викладача, а навпаки – це здатність узяти контроль над власним навчанням, яке може розвиватися та досліджуватися великою кількістю підходів та навчальних ситуацій. С. Шерін, з приводу цього зауважує, що парадокс незалежного навчання полягає в тому, що майже всі студенти потребують підготовки та підтримки викладача на шляху до підвищення рівня автономності в навчанні [11, 112].

Учені Е. В. Гончарова та Т. С. Шевченко вважають, що взаємодія характеризується обопільною підтримкою та зв'язком явищ, а педагогічна взаємодія – безпосередній чи опосередкований уплив суб'єктів цього процесу один на одного, що породжує їх взаємну обумовленість та зв'язок і виступає як інтегруючий фактор педагогічного процесу, який сприяє появі особистісних новоутворень у кожного з суб'єктів цього процесу [2, 55–53]. Відповідно, викладач повинен розуміти важливість процесу діалогу, бути здатним моделювати весь процес навчання і комунікативну поведінку, з метою розвитку необхідних навчальних якостей студентів, бути спроможним планувати не тільки уроки, а й траєкторії навчання.

Д. Гаднер і Л. Міллер уважають, що з метою організації автономного вивчення іноземної мови викладач повинен оволодіти новими навичками, що допоможуть йому опанувати нову роль радника, менеджера, організатора, розробника навчального матеріалу, оцінювача тощо. Разом із тим, викладач повинен реконцептуалізувати власну роль задля розвитку автономності студента, завдяки зменшенню авторитаризму [5, 23].

П. Воллер проаналізував питання ролі викладача у працях учених і визначив його функціональні ролі – як помічника (helper), фасілітатора (facilitator), знавця (knower), винахідника (resource), консультанта (consultant), порадника (counselor), координатора (coordinator), наставника (adviser). Він класифікував роль викладача на три категорії: викладач як фасилітатор, порадник, винахідник [12, 109]. На його думку, фасилітатор – це помічник, який полегшує процес навчання, пропонуючи технічну та психолого-педагогічну підтримку. Викладач − порадник, на думку П. Воллера, надає необхідні поради студентам, які вже вийшли на більш високий рівень самокерованості в навчанні. Роль викладача зводиться здебільшого до наглядовості. П. Воллер розглядає викладача як винахідника в ролі компетентного фахівця, який передає свої знання [12, 110].

Важливо відзначити, що на думку Д. Літтла, автономне навчання стає об’єктом для опанування викладачами. Перший шлях – це запровадження викладацьких тренінгів з метою надання викладачам необхідних знань щодо розвитку автономних навичок у студентів. Другий – уміле надання студенту першого досвіду автономного навчання так, щоб це сприяло власному розвиткові автономних якостей. Разом із тим, освіта майбутнього викладача іноземної мови повинна включати (одночасно з іншими компонентами) вивчення емпіричних досліджень, навчальних стратегій та обговорень, застосування немасштабних дослідницьких проектів, що допоможе здобути нові знання у співпраці з викладачем і одногрупниками. Необхідно надати всю інформацію стосовно важливості автономного навчання й організовувати навчальний процес таким чином, щоб студенти могли стати автономними [7, 180]. Важливим у цьому зв’язку є застереження С. Макнеір про те, що кожний індивід отримує вищу освіту з абсолютно різним рівнем персональної автономії, його попередній досвід навчання зазвичай так само не сприяє розвиткові цих якостей. Завдяки недостатній підтримці викладачем, розвитку автономного навчання на ранніх стадіях, виникає загроза, що автономні якості студента залишаться на недостатньому рівні розвитку персональної автономності [9, 3].

Оскільки, залежно від сформованості кожного компоненту навчальної автономії, існує два її ступеня: обмежена/напівавтономія та повна автономія, Л. Дікінсон стверджує, що на першій стадії − напівавтономії (semi-autonomy) студенти тільки готуються до другої стадії − повної автономії, де втручання в навчальний процес студента з боку викладача абсолютно відсутнє та є

ідеальною метою. Це дозволило встановити, що взаємодія викладача-студента, у широкому розумінні, відбувається на першій стадії – напівавтономії. Для студентів, які вийшли на високий ступень автономності, викладач виступає в ролі помічника та порадника.

Британський науковець П. Хьюджес погоджується, що для досягнення студентом повної автономії, викладачеві необхідно ознайомити його з перевагами цього навчання й підтримувати розвиток усіх необхідних когнітивних, метакогнитивних та афективних стратегій задля успіху в навчанні. Зокрема, серед прийомів, методів, підходів, які необхідно при цьому застосовувати, він виділив такі: чітка індукція й керівництво, відповідно до інституційних структур, тренування необхідних навичок і їх підтримка, забезпечення необхідними умовами для навчання у співробітництві, проектне навчання, проблемне навчання, застосування індивідуально розроблених модулів навчання, забезпечення можливості самоконтролю й самозабезпечення можливості групової роботи та оцінки рівня знань, навчання через наукові журнали чи потфоліо з метою стимулювання рефлексії, забезпечення необхідних умов навчання з метою стимулювання критичного мислення [6, 5].

Зазначимо, що Н. Аоки наголошує на тому, що освіта викладача, з метою розвитку його автономних якостей, повинна бути гнучкою, щоб гарантувати свободу і можливість вибору, і психологічно підтримана щодо персонального зростання та взаємної довіри між майбутнім учителем і викладачем. На відміну від автономії студента, де можливий різний рівень персональної автономії, всі викладачі, на її думку, повинні мати високий ступінь викладацької автономії [3, 115].

О. А. Гаврилюк висвітлила результати опитування, у якому взяли участь 200 викладачів російських ВЗН, з метою виявлення самооцінки ступеня актуальної та бажаної автономності педагогів, та типу контролю їх діяльності. Результати показали збільшення ступеня автономії та одночасного зростання зовнішнього контролю над діяльністю викладачів. Дослідниця вважає, що конфлікт між проявами професійної автономії та адміністративним контролем діяльності можна попередити стимулюванням розвитку в педагогів професійної автономії, шляхом модернізації існуючих форм контролю та управлінням діяльністю педагогів. Нею з’ясовано, що автономія викладача має великій освітній потенціал, оскільки він здатний забезпечити розвиток автономності студентів, власний особисто-професійний саморозвиток, що, у свою чергу, забезпечить, підвищення рівня інституціональної автономії університету [1, 75].

Таким чином, важливість автономії викладача підтверджується міжнародною освітньою політикою, яка визначила автономію як освітню мету, що має значний ефект в опануванні іноземної мови. Освіта викладача, при цьому, відіграє вирішальну роль у підготовці майбутніх фахівців для

запровадження педагогічних стратегій автономного навчання в їх подальшій професійній діяльності, що призводить до зміни ролі викладача у процесі навчання, до зміни стилів поведінки та спілкування між викладачем і студентом. Педагог повинен застосовувати різні методи та форми організації навчання, з метою розвитку автономних якостей студентів. Зокрема, окрім безпосереднього передавання знань, викладач створює гармонійну атмосферу співробітництва та взаємодопомоги, виступає в ролі помічника, організатора, керівника, фасілітатора, кооператора, консультанта тощо. Стимулює зацікавленість студента й заохочує до вивчення іноземних мов, мотивує їх до активних навчальних дій, здійснює моніторинг і оцінку прогресу навчання, рекомендує необхідну навчальну літературу та корисні інтернет-ресурси.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок Отже, за результатами проведеного логіко-системного аналізу науково-педагогічної літератури досліджено, що автономія викладача розглядається в декількох вимірах. З одного боку, як свобода у вираженні власного бачення стосовно навчального плану та методів його опанування. З іншого – наголос робиться на важливості автономії викладача як професійному атрибуті з метою розвитку власної автономії, самокерованого професійного розвитку, і як наслідок − автономії учня. Встановлено, що рівень і розвиток автономії студента залежить від рівня професійної автономії викладача. Натомість розвиток автономії викладача відбувається на основі синергетичних принципів діалогу викладача та студента, як систем, які самоутворюються, що призводить до вміння самостійно орієнтуватися в навчальному процесі та правильно вибудовувати його траєкторію. Іншим важливим результатом цього процесу є розвиток навичок рефлексії, а, відповідно, здатності до прийняття правильних рішень, відповідальності за ці рішення та готовності до самоосвіти протягом усього життя. Зокрема, самоорганізація викладача сприяє актуалізації його внутрішніх резервів щодо опанування різних рівнів фахової культури, бажанню до акумуляції нових знань і підняття рівня власного професіоналізму. Слід наголосити, що автономність викладача не є незалежністю від зовнішніх соціальних і культурологічних факторів.

Роль викладача у процесі автономного навчання є складною та різноманітною. У першу чергу, викладач не є авторитарним керівником, який просто ретранслює знання. Це не слухняний виконавець навчального плану, а людина, яка здатна його скоригувати відповідно до навчальної ситуації та намагається творчо підійти до його виконання. Разом із тим, це не означає відсутність контролю за його педагогічною діяльністю, а лише зміщення акцентів відповідальності викладача за кінцевий результат навчання, рефлексію власної професійної діяльності, стандартизації навчального процесу, шляхом зменшення бюрократичних перепон і зайвого адміністративного втручання, що призводить до зменшення автономних якостей викладача.

Встановлено, що взаємодія викладача та студента, як педагогічний діалог, є інтегрувальним фактором освітнього процесу та одним із головних аспектів розвитку автономного навчання, оскільки воно є інтерактивним. Акцентуємо на розділенні відповідальності у співробітництві в навчанні. Головним завданням викладача стає розвиток стратегій навчання, що сприяють умінню планувати, управляти, оцінювати, контролювати власне навчання та приймати правильні рішення.

Отже, розвиток професійної автономії викладача є важливим чинником підвищення якості всієї вітчизняної освіти, а перспективним напрямом наступних наукових досліджень має бути запозичення педагогічного зарубіжного досвіду щодо розроблення методичних підходів до формування автономії викладача.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гаврилюк О. А. Контроль и автономность деятельности преподавателя вуза / О. А. Гаврилюк // Вестник ТГПУ. – 2013. – № 9 (137). – С. 71–77.

2. Гончарова Е. В. Сопровождение индивидуальной образовательной траектории обучения студентов / Е. В. Гончарова, Т. С. Шевченко // Вестник НГГУ. –2012. – № 2. – С. 50–53.

3. Aoki N. Aspects of teacher autonomy: Capacity, freedom and responsibility / N. Aoki // Learner autonomy 7: Challenges to research and practice / P. Benson & S. Toogood (Eds.). – Dublin, Ireland : Authentik. – 2002. – P. 110–124.

4. Benson P. Autonomy as a learners' and teachers' right / P. Benson // Learner autonomy, teacher autonomy: Future directions / B. Sinclair, I. McGrath and T. Lamb (eds.). – London : Longman. – 2000. – P. 111–117.

5. Gardner D. Establishing Self-Access: from Theory to Practice / D. Gardner, L. Miller. – Cambridge : Cambridge University Press, 1999. – 203 p.

6. Hughes P. Autonomous Learning Zones [Електронний ресурс] / P. Hughes // University of Durham UK Paper presented to 10th European Conference for Research on Learning and Instruction (Padova, Italy, August 26–30, 2003). – Режим доступу : https://www.york.ac.uk/media/staffhome/learningandteaching/documents/keyfactors/autonomous_learning_zones_hughes.pdf.

7. Little D. Learning as dialogue: The dependence of learner autonomy on teacher autonomy / D. Little // System 23/2. – 1995. –P. 175–182.

8. Little D. Learner autonomy: why foreign languages should occupy a central role in the curriculum/ D. Little // New Perspectives on Teaching and Learning Modern Languages / S. Green (ed.). – Clevedon : Multilingual Matters, 2000. – P. 24–45.

9. McNair S. Getting the most out of HE: Supporting learner autonomy / S. McNair. – Sheffield : Department of Education and Employment, 1997. – P. 2–6.

10. Reinders H. Learning to foster autonomy: The role of teacher education materials Studies / H. Reinders, C. Balcikanli // Self-Access Learning Journal. – 2011. – № 2 (1). – P. 15–25.

11. Sheerin S. An exploration of the relationship between self-access and independent learning / S. Sheerin // Autonomy and Independence in Language Learning / P. Benson & P. Voller (Eds.). – London : Longman, 1997. – P. 54–65.

12. Voller P. Does the teacher have a role in autonomous language learning? / P. Voller // Autonomy and Independence in Language Learning / Benson P. & Voller P. (eds.). – Harlow : Longman, 1997. – P. 98–113.

РЕЗЮМЕ

Смольникова Е. Г. Личность преподавателя в системе автономного обучения иностранных языков.

В статье рассматривается проблема профессиональной автономии преподавателя в контексте технологии автономного обучения иностранных языков, его место, роль и взаимодействие со студентом как педагогический диалог в системе высшего образования. Осуществлен анализ понятия «автономия преподавателя» в образовательном процессе высшего учебного заведения. Рассматривается функциональное назначение преподавателя в роли компетентного специалиста, передающего свои знания.

Ключевые слова: *«автономия», «автономное обучение», «профессиональная автономия преподавателя », «фасилитатор», «советчик».*

SUMMARY

Smolnikova O. The personality of the teacher in the autonomous learning of foreign languages.

The article deals with the problem of professional teacher autonomy in the context of foreign languages autonomous learning technology, its place, the role and interaction with the student as a pedagogical dialogue in higher education. Categorical analysis of the notion "teacher autonomy" in the educational process of high school is highlighted. The functional purpose of the teacher as a competent professional who transfers knowledge is shown. It's revealed that teacher autonomy is seen in several dimensions: freedom to express their own vision regarding the curriculum and methods of mastery and autonomy of the teacher as a professional attribute to develop his/her own autonomy, self-directing of professional development, and as a consequence –learner autonomy. The main task of the teacher becomes the development of learning strategies that promote the ability to plan, manage, assess, monitor their own learning and take correct decisions. Emphasis is on sharing responsibility between a teacher and a learner, as well as their cooperation in educational process.

The role of the teacher in the process of autonomous learning is complex and diverse. First, the teacher is not an authoritarian leader who basically transfers knowledge. This is not an obedient executor of the curriculum, but the person who is able to adjust according to the learning situation and tries to implement approaches creatively. However, this does not mean lack of control over teaching, but only shift of the responsibility for the outcome of teacher training, reflection on their own professional activity, standardizing educational process and excessive administrative intervention, which reduces the autonomous teacher qualities.

Teacher autonomy promotes updating of his own internal resources for acquiring various levels of professional culture, the need to accumulate new knowledge and raising his own professionalism. It was recognized that the level and development of learner's autonomy depends on the professional autonomy of teachers. It should be emphasized that teacher's autonomy is not independence from external social and cultural factors.

It is concluded that development of professional teacher autonomy is an important factor of improving of the national education quality.

Key words*: autonomy, autonomous learning, professional autonomy of the teacher, facilitator, counselor.*

УДК 378.016:[373.2.015.31:502]

Г. С. Тарасенко
Вінницький державний педагогічний
університет імені Михайла Коцюбинського

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ АКСІОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ У ВИХОВАННІ ДОШКІЛЬНИКІВ ЗАСОБАМИ ПРИРОДИ

Стаття розкриває методологічний аспект проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти. Акцентовано роль аксіологічного підходу до освітньої роботи з майбутніми вихователями ДНЗ. Обґрунтовано роль екологічних та естетичних цінностей у системі виховних пріоритетів, які належить реалізовувати педагогам у роботі з дошкільниками. Виокремлено шляхи корекції ціннісного ставлення майбутнього вихователя до природи у процесі вивчення нормативних та вибіркових дисциплін. Практичне значення результатів дослідження визначається можливістю їх упровадження в підготовку майбутніх фахівців дошкільної освіти з метою збагачення аксіологічного потенціалу виховної діяльності.

Ключові слова: *майбутні педагоги, дошкільники, природа, пріоритетні виховні цінності, аксіологічний потенціал вихователя.*

Постановка проблеми. Пошук аксіологічних підходів до проблеми взаємодії людини та природи – це гармонійний рух від минулого, сучасного до майбутнього, де відчутно зв'язок часу, де культурні традиції та новації взаємодіють, утворюючи якісно нове підґрунтя екологічного світогляду. Історія розвитку людської цивілізації містить численні аксіологічні підходи до проблеми взаємозв'язку людини та природи, різниця яких зумовлена, по-перше, релігійними протиріччями, що особливо гостро виявилось у протистоянні позицій щодо природи в межах язичницького та християнського світогляду. По-друге, ціннісну кризу не можна вивчати поза кризою ментальною – аксіологічні орієнтації на зв'язок із природою значною мірою залежать від кардинальних відмінностей між західним і східним світовідчуттям. Багатим джерелом регулювання відносин будь-якого народу з природою є, насамперед, етноцінності. Характер ставлення до природи зумовлюють також гносеологічні орієнтації – спосіб пізнання природи як об'єкта діяльності або ж суб'єкта взаємодії.

Численні філософські концепції здатні вказати людству шлях до осягнення «софійності» світобудови, тобто до повного прийняття Всесвіту в складній гармонії його взаємозв'язків. Сьогодні потрібно шукати відповіді на складні питання взаємодії людини та природи у творчому осягненні всієї духовної спадщини, в глибинному синтезі, який відбувається в межах усіх форм суспільної свідомості. Проте будь-який аналіз не спроможний охопити всього розмаїття думок і підходів до такої складної проблеми, як характер відносин людини з природою. Але нагальна необхідність їх гармонізації зумовлює пошук екологічно цінних орієнтацій у всіх формах суспільної свідомості, у тому числі в освіті. Діалог аксіологічних підходів до цієї проблеми народжує зваженість, раціональну узгодженість позицій, зумовлює

народження ноосферного мислення, яке набуває потрібного універсально-космічного значення. Утім такий діалог стає можливим лише в межах взаємодії культури й освіти як систем трансляції загальнолюдських цінностей.

Проблему цінності можна тлумачити як фундаментальну методологічну проблему гуманітарних наук, педагогіки в тому числі. Формування особистості вихователя як суб'єкта культури, по суті, починається з моменту фіксації ним проблеми цінності. Зокрема, категорія цінності є необхідною передумовою розуміння педагогом сутності природи, її духовних вимірів, а також перетворюється на фактор осмислення педагогічної стратегії в межах загальнолюдських ціннісних орієнтирів ставлення до природи. Саме воно здатне перетворитись на могутнє підґрунтя аксіологічного потенціалу вихователя. Без розуміння природи як цінності будь-яка діяльність по відношенню до неї, вияв будь-якої потреби набувають буденно-утилітарного характеру. Відповідно педагогічна інструментовка виховного впливу за таких обставин неминуче примітивізується. Це обумовлює нагальну необхідність професійної освіти визначити аксіологічні орієнтири фахової підготовки майбутніх педагогів з метою формування в них готовності до трансляції екологічних цінностей у процесі виховання дітей засобами природи.

Аналіз актуальних досліджень. Аксіологічні проблеми розвитку сучасної освіти, у тому числі й професійної, активно досліджуються у вітчизняних і зарубіжних наукових дослідженнях. Оновлений підхід до виховання виокремлюється з низки вагомих розробок філософсько-освітньої парадигми (Б. Гершунський, С. Гончаренко, Е. Гусинський, А. Джуринський, І. Зязюн, П. Ігнатенко, В. Краєвський, В. Кремень, В. Огнев'юк, С. Сисоєва, В. Трухачев, А. Тягло, С. Клепко, В. Корженко, В. Лутай, М. Романенко, В. Шадриков, П. Щедровицький та ін.). Предметом окремої уваги стали механізми зміни ціннісних парадигм і модернізації архаїчних догм і установок у контексті сучасних вітчизняних і зарубіжних моделей виховання (Л. Ваховський, І. Гавриленко, О. Іонова та ін.). Значно активізувався концептуальний пошук у царині виховання (І. Бех, А. Богуш, А. Бойко, Є. Бондаревська, О. Вишневський, О. Кононко, В. Моляко, О. Савченко, О. Сухомлинська, М. Таланчук, Г. Троцко, Н. Щуркова та ін.). Вельми перспективними в розробці ціннісної філософії виховання є ідеї дослідників соціальної поведінки людини (П. Бурдьє, Г. Зіммель, Л. Кольберг, М. Мід, Т. Парсонс, Б. Скіннер та ін.). Значний внесок в осмислення нових аксіологічних підходів до виховання належить філософським дослідженням культури (В. Бєскіна, В. Біблер, В. Давидов, В. Зінченко, Е. Ільєнков, М. Каган, В. Кудін та ін.).

Психолого-педагогічні дослідження концептуалізували природний компонент освітнього середовища як максимально наближений до психофізіологічних особливостей розвитку дитини, який слід використовувати у процесі формування її ціннісних орієнтацій (О. Барліт, В. Вілюнас,

С. Дерябо, М. Дробноход, І. Звєрєв, А. Захлєбний, С. Іващенко, О. Лазебна, С. Михайлюк, Л. Пєчко, В. Ясвін та ін.). Не надто чисельні дослідження (С. Жупанин, В. Ільченко, О. Кононко, Н. Лисенко, З. Плохій, Н. Пустовіт, Т. Пушкарьова та ін.) піднімають проблему формування екологічного мислення дітей саме на основі ціннісного підходу до пізнання природи. У той самий час залишаються маловивченими механізми підготовки майбутніх педагогів до трансляції екологічних цінностей у процесі виховання дітей засобами природи.

Метою статті є презентація методологічного аспекту проблеми професійної підготовки фахівців дошкільної освіти в контексті домінування аксіологічного підходу до освітньої роботи з майбутніми вихователями ДНЗ, зокрема обґрунтування ролі екологічних та естетичних цінностей у системі виховних пріоритетів, які належить реалізовувати педагогам у роботі з дошкільниками, а також формулювання шляхів корекції ціннісного ставлення майбутнього вихователя до природи у процесі фахової підготовки.

Методи дослідження. З метою формулювання та обґрунтування методологічного аспекту обраної проблеми використано теоретичні методи, пов'язані з опрацюванням літературних джерел (державних документів про освіту, філософсько-концептуальних досліджень у царині методології парадигмального пошуку шляхів розвитку освітніх процесів, історико-педагогічної та наукової літератури із суміжних наук, педагогічної періодичної преси тощо). Формулювання шляхів підготовки майбутніх педагогів до реалізації аксіологічного підходу у вихованні дошкільників засобами природи зумовило використання причинно-наслідкового аналізу педагогічних явищ, компаративістське зіставлення вітчизняних та зарубіжних наукових підходів до пріоритетних цінностей виховання, узагальнення і продукування висновків.

Виклад основного матеріалу. Ми виходимо з того, що поза проблемою цінностей вивчати педагогічний процес на сучасному рівні абсолютно не можливо. Цінності й ціннісні орієнтації, на думку Э. Фромма, дозволяють знайти сенс життя, і тому суспільство в усі часи має потребу в системі ціннісних орієнтацій [9, 359].

Цінність завжди тлумачать багатозначно: по-перше, як предмет, що здатний задовольнити ту чи іншу потребу людини; по-друге, як ідеал, до якого прагне людство; по-третє, як норму, якої необхідно дотримуватися; по-четверте, як значущість чого-небудь для особистості або соціальної групи; зрештою, як культурний код, систему ідентифікації особистості з національною культурою тощо.

Виховні цінності є провідними аксіологічними орієнтирами взаємодії вихователя й вихованців у контексті «педагогічного людинотворення». Серед детермінант виховних цінностей, як правило, визначають: політичну, соціально-економічну, релігійну, національно-культурну, філософсько-екзистенційну, педагогічно-технологічну тощо [3; 5].

Перед сучасною українською педагогікою, як і перед світовою спільнотою, постало важливе завдання – визначити систему пріоритетів виховання, виходячи із загальнолюдських фундаментальних цінностей. Зокрема, німецькі дослідники пропонують поділ таких цінностей на проблемні блоки, наприклад: виховання толерантного ставлення до інших людей, рас, релігій, ідеалів виховання; виховання персональних етично високих якостей; виховання навичок співіснування з людьми – представниками іншої раси, мови, релігії, етносу; виховання співчуття й готовності допомогти іншим людям; виховання в ім'я миру (В. Міттер). Американська педагогіка програму виховання пропонує базувати на біблейских цінностях і принципах. У Японії Закон про освіту серед головних цілей шкільного виховання виокремлює такі: виховання в дусі співпраці, взаєморозуміння й незалежності; розвиток розуміння традиційного та сучасного, готовності до міжнародної співпраці; формування навичок повсякденного життя; зміцнення духу й тіла як основи щасливого, гармонійного особистого життя [4].

Таким чином, виховні пріоритети виростають із пріоритетності загальнолюдських гуманістичних ідеалів. Пріоритетні виховні цінності є безальтернативними позитивно спрямованими аксіологічними орієнтирами виховного впливу на особистість у контексті культурно-ментальних особливостей суспільства. Неабиякого значення набувають національні, релігійні й педагогічні детермінанти. Виховні цінності визначають ціннісні відносини особистості в системах «людина – природа», «людина – суспільство», «людина – людина» та ін. Отже, сутність освіти й виховання складає набуття індивідом багатовимірної особистісної ідентичності у складній системі природних і соціальних зв'язків.

Незаперечною вважаємо думку О. Вишневського про те, що з гармонійності виховання випливає й гармонійне ставлення до природи [2, 453]. Правильне ціннісне ставлення молодих поколінь до довкілля є результатом системних зусиль педагогів (вихователів, учителів), а також родини в гармонізації стосунків дитини з навколишнім світом. Гармонія педагогічних впливів (В. Сухомлинський) народжує відповідну гармонію в стосунковій сфері, у тому числі у ставленні вихованців до природи. Саме гуманістичні цінності здатні сформувати в дитячій свідомості своєрідну «екологічну домінанту» (О.Вишневський), яка регламентуватиме її поведінку в природі.

Педагогу слід розуміти, що екологічні цінності тісно пов'язані з екологічними нормами. Найчастіше вони навіть ототожнюються. Але норма є раціональним і формалізованим, часто суто зовнішнім регулятором поведінки вихованців у природі. Діти мусять підкорятися такій нормі, навіть не розуміючи її смислу, доцільності, відповідності власним інтересам. Цінність, навпаки, – це внутрішній, емоційно сприйнятий і засвоєний особистістю орієнтир поведінки [6, 110]. Тому ознайомлення

дітей з екологічними нормами потрібно обов'язково гармонійно поєднувати з розумінням екологічних цінностей.

Особливого (домінантного) значення у виховному процесі набуває ставлення вихователя до природи. Тому аксіологічні домінанти освітнього процесу у ВНЗ [8] повинні спиратися на специфіку екологічно цінних орієнтацій, на їх особливу універсальність: вони охоплюють властивості природи не лише з точки зору практичної, утилітарної цінності, але й пізнавальної, естетичної, моральної тощо. Саме такі орієнтації на взаємодію з природою утворюють повноцінний аксіологічний потенціал у структурі професійної культури майбутнього педагога.

Ціннісна свідомість вихователя ДНЗ повинна стати об'єктом вдумливої корекції у процесі фахової підготовки, оскільки саме педагог є потенційним носієм і провідником екологічно виправданого ставлення до природи. Великого значення тут набуває свідоме визначення майбутнім фахівцем власних домінантних орієнтацій на зв'язок з навколишнім середовищем, адже кожна людина врешті-решт орієнтується чи на буденно-споживацький, чи на естетичний, чи на ідеально-творчий характер взаємовідносин з природою, або ж на еклектичний їх варіант. Переважання утилітарно-споживацьких орієнтацій є сигналом загального неблагополуччя у сфері ціннісної свідомості, яка за таких умов не може продукувати екологічно здорові установки діяльності.

Ми виходимо з того, що ціннісні орієнтації у структурі професійної культури педагога визначають не лише внутрішню основу його ставлення до природи як до матеріальної та духовної цінності, але й утворюють вищі диспозиції його особистості, які зумовлюють певну «концепцію» життя та «стратегічний план» професійної діяльності. Виконуючи функцію внутрішньої координації, ціннісні орієнтації спрямовують зміст усіх психічних процесів, активізують емоційно-вольову сферу вихователя, впливають на стиль педагогічного мислення [1, 9]. Крім того, вони виконують функції соціалізації, самовизначення, пошукову, інструментальну, мотивотворчу та ін. Така поліфункціональність зумовлює значення ціннісних орієнтацій як ядра суб'єктивної мотивації професійної поведінки педагога. Активно впливаючи на сферу почуттів та перебіг мотиваційних процесів, ціннісні орієнтації обумовлюють результат інтеріоризації певних соціально схвалених аксіологічних підходів до природи, що визначає загальну соціальну спрямованість особистості вихователя, детермінує акти професійної поведінки, надаючи для цього опорні критерії вибору форм і методів педагогічного впливу на ціннісну свідомість вихованців.

Особливого значення у процесі формування ціннісної свідомості педагога набуває його ціннісно-орієнтаційна діяльність, у результаті якої, на думку філософів, народжуються своєрідні зв'язки й відношення між об'єктом і суб'єктом, виникає не суто об'єктивна, а об'єктивно-суб'єктивна

інформація, тобто інформація про цінність, а не про сутність (М. Каган). Саме у процесі такої діяльності педагог усвідомлює поліфункціональну цінність природи – і це стає підґрунтям екологічно цінних і професійно значущих орієнтацій. Наділяючи той чи інший об'єкт природи статусом цінності, суттєвої у своїй неповторності, вихователь суб'єктивує цей об'єкт, визнаючи за ним право на самоцінне існування. Це зумовлює народження екологічно цінних орієнтацій, адже об'єктом орієнтації особистості завжди стають лише ті цінності, які суб'єктивуються у процесі засвоєння.

Вихователь у роботі з дітьми не повинен забувати про те, що основним об'єктом і предметом екологічного виховання має стати суб'єктивне, індивідуальне відображення соціальної цінності природи в свідомості вихованця, що відбувається в системі його ціннісних орієнтацій. Адже педагогічна діяльність набуває специфічно культурного смислу, стає фактором культури лише у зв'язку з визначенням тих цінностей, заради яких вона здійснюється. Отже, цінність виконує роль регулятора педагогічної діяльності, формує структуру особистості педагога. Вона виступає певним суспільним еталоном, критерієм виміру педагогічних дій. Ціннісному мисленню педагога притаманні риси філософської рефлексії, що перетворює його на смислову квінтесенцію «вищого» знання про природу та про свій людський і професійний обов'язок перед нею.

Зупинимося на пріоритетних ціннісних підходах до природи, що мають для вихователя професійно-стратегічне значення. Серйозною перешкодою для загальної екологізації мислення педагога є, на наш погляд, панування у суспільстві утилітарної психології, яка врешті-решт і визначає ціннісні параметри ставлення до природи. Це обумовлює неправильне розуміння її *вітальної* (*vita – життя*) цінності. Вітальна значущість природи в більшості випадків тлумачиться не як фундаментальна цінність, а як сукупність утилітарно спрямованих суб'єктивних значень. Ми вважаємо неприпустимим ототожнення цінності як соціального феномена й корисності як феномена біологічного, хоч одне й друге позначається суспільним поняттям «значущості». Вітальну цінність природи не варто спрощувати до цінності утилітарної, оскільки вона ємко включає і власне забезпечується цінностями моральними та естетичними. Надзвичайно плідною видається нам американська традиція (Декларація «Америка 2000 – стратегія освіти») виховання в дітях благоговіння перед життям у всіх його формах і виявах (відповідно до етичного імперативу А. Швейцера).

Вітальна цінність природи сама по собі, як показує суспільна практика, не може стати єдиною основою екологічного мислення педагога. Без опори на духовні цінності будь-яка життєва значущість об'єктів і явищ навколишнього світу не є гарантом їх «недоторканості» в межах байдужо-цинічного ставлення споживача. Домішок утилітарної, суто практичної зацікавленості може бути присутнім у багатьох формах пізнання природи.

Але домінування утилітарних цінностей навіть наукове знання про природу перетворює на бездуховне. Така наукова істина призводить до загибелі живого, стає причиною екологічного лиха.

Педагогу, який ознайомлює дітей із природою, потрібно зрозуміти, що всяке знання про природу повинно мати ціннісну основу, органічно поєднувати об'єктивно-наукове і суб'єктивно-ціннісне. Поза духовним осягненням цінності пізнання природи підкорюється однозначному детермінізму і вбачає в ній лише матеріал для реалізації людських потреб. Піднісши себе як людину на найвищий щабель в ієрархії суспільних цінностей, вихователь відразу ж викривляє перспективу власного погляду на природу та, як результат, підсвідомо заперечує її самоцінність і суб'єктивність. Такий ціннісний перекіс значно віддаляє його від природи і, відповідно, деформує професійні орієнтири.

Отже, з метою гармонізації мислення педагога варто вчасно коригувати його ціннісне ставлення до природи, максимально орієнтуючись на ідеальні детермінанти суспільної практики щодо вирішення екологічних проблем. У складній ієрархії цінностей і виховних пріоритетів належне місце повинна посісти *естетична* цінність природи, що, як у дзеркалі, відбивається в духовних цінностях суспільства. Важливо донести до свідомості вихователя істину про те, що естетичний потенціал природи спроможний концентровано виявити її самоцінність. Педагога конче потрібно ознайомити з філософським пошуком естетично значущих властивостей природи, які зумовлюють її гармонійність і красу. На нашу думку, найбільш гідними уваги майбутніх педагогів є спроби структурування природної краси в контексті комплексу матеріальних ознак (не йдеться про конкретні матеріально-речовинні особливості об'єкта, зумовлені певними фізичними, хімічними, біологічними та іншими можливостями). Краса природи обумовлена своєрідними зв'язками й відношеннями всіх фізичних, хімічних і біологічних якостей, які утворюють сукупність інформативно насичених ознак. Філософи, аналізуючи естетичні властивості природи, виділяють такі структурні компоненти її краси, як розмаїтість форм, звуків, запахів; світло й колір; пропорцію, симетрію, ритм (Г. Апресян); барвисті якості й закономірності пластичних форм (Б. Благодир); ритм і аритмію, гармонічність і дисгармонію (М. Киященко, М. Лейзеров); розмірність, єдність різноманіття, цілісність, доцільність (Л. Солодовніченко); характерну текстуру поверхні (Дж. Гібсон) тощо. Деякі дослідники пропонують оцінювати такі вияви естетичного у фізичних явищах природи, як краса декоративна (зовнішньочуттєві ознаки), конструктивна (вияв цілісності і доцільності), динамічна (наслідок ритмічності, впорядкованості й рівноваги) (О. Забаро-Прасолова). Учені завжди ретельно досліджували ознаки природної досконалості: світло й колір (М. Міннарт), красу форм (Е. Геккель), естетику пропорцій (М. Гіка),

доцільність симетрії (І. Шафрановський), виразність ритмічності, циклічності й вічного руху у природі (М. Дубінін) та ін.

Усі ці ознаки краси природних об'єктів і явищ часто вважають формальними, але така оцінка, на наш погляд, є несправедливою. Ці так звані «формальні» ознаки змістовно інформують про зв'язки у природі, про характерні особливості існування та розвитку природних об'єктів. Якщо виходити саме з цього, то така «формальність» якнайкраще доводить факт існування об'єктивних основ краси природи, стверджує її естетичну цінність, обумовлює естетичні аспекти екологічного сприйняття світу. Так звані «формальні» ознаки є свідоцтвом надзвичайної експресії форм вияву природної краси. Але ж форма чуттєво доводить до нашої свідомості сутність предмета і, завдяки образності естетичного сприйняття, набуває ніби самостійного значення (Д. Кучерюк). З огляду на це, певна формальність компонентів краси природи навіть допомагає осягнути глибинну сутність життєвих процесів. Отже, одним із підходів до естетичного оцінювання вихователями природи по праву можуть стати структурні ознаки її краси [7].

Корекція ціннісного ставлення педагога до природи можлива лише за умов поступового збагачення його аксіологічного потенціалу екологічно значущими ціннісними орієнтирами. Сучасні психолого-педагогічні дослідження вказують шлях: від співпереживання до народження життєвих (особистісних) смислів, а від них – до самостійних вільних і відповідальних дій. Реалізація цього шляху навряд чи може бути ефективною поза організацією повноцінного освоєння педагогом естетичної цінності природи. Таким чином, ціннісна свідомість вихователя не повинна бути представлена лише утилітарними чи емпіричними оцінками об'єктів та явищ природи – вона повинна реалізовуватись і в узагальнених оцінних судженнях, і в актах професійної поведінки у формі морально-естетичних норм відношення до світу.

Висновки. Вірогідними шляхами корекції ціннісного ставлення майбутнього вихователя до природи у процесі вивчення нормативних і вибіркових дисциплін, а також у ході педагогічної практики можуть стати такі:

- розширення аксіологічних підходів до природи за рахунок відмови від односторонньої утилітарної орієнтації та введення в аксіологічний потенціал майбутнього педагога широкого спектру морально-естетичних критеріїв оцінного ставлення до навколишнього;
- перетворення механізмів сприйняття й оцінювання природи в механізми мотивування ставлення до неї;
- збагачення ціннісної свідомості вихователя завдяки розвитку екологічно цінних орієнтацій, що можливо у процесі професійно вмотивованої ціннісно-орієнтаційної діяльності;
- підвищення статусу естетичної діяльності майбутнього вихователя, яка здатна забезпечити накопичення ціннісного досвіду на всіх можливих

рівнях вияву естетичного ставлення до природи – споглядально-чуттєвому, художньо-оцінному, художньо-творчому;

- формування індивідуально-образного ставлення майбутнього педагога до природи завдяки перетворенню естетичного досвіду в систему особистісних смислів, що забезпечує утворення екологічно-цінних установок педагогічної діяльності на основі найвищих виховних пріоритетів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бех І. Д. Цінності як ядро особистості / І. Д. Бех / Цінності освіти і виховання : наук.-метод. зб. / за заг. ред. О. В. Сухомлинської. – К., 1997. – С. 8–11.

2. Вишневський О. І. Теоретичні основи сучасної української педагогіки : навч. посібник / О. І. Вишневський. – Вид. 3-тє, доопрац. і доп. – К. : Знання, 2008. – 566 с.

3. Гершунский Б. С. Толерантность в системе ценностно-целевых приоритетов образования / Б. С. Гершунский // Педагогика. – 2002. – № 7. – С. 3–12.

4. Джуринский А. Н. Сравнительная педагогика / А. Н. Джуринский. – М. : Издательский центр «Академия», 1998. – 176 с.

5. Огнев'юк В. О. Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку : монографія / В. О. Огнев'юк. – К. : Знання України, 2003. – 450 с.

6. Сухомлинська О. В. Цінності у вихованні дітей та молоді : стан розроблення проблеми / О. В. Сухомлинська // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 1. – С. 105–111.

7. Тарасенко Г. С. Природа як цінність у контексті актуальних проблем екологічного виховання / Г. С. Тарасенко // Цінності освіти і виховання : наук.-метод. зб./ за заг. ред. О. В. Сухомлинської. – К., 1997. – С. 205–209.

8. Трухачев В. И. Аксиологические доминанты образования и воспитания молодежи в вузах : монография / В. И. Трухачев / под общ. ред. В. А. Авксентьева. – Ставрополь : АГРУС, 2005. – 148 с.

9. Фромм Э. Психоанализ и этика / Э. Фромм. – М. : ООО «Издательство АСТ-ЛТД», 1998. – 568 с .

РЕЗЮМЕ

Тарасенко Г. С. Подготовка будущих педагогов к реализации аксиологического похода в воспитании дошкольников средствами природы.

Статья раскрывает методологический аспект проблемы профессиональной подготовки будущих специалистов дошкольного образования. Акцентирована роль аксиологического подхода к образовательной работе с будущими воспитателями. Обоснована роль экологических и эстетических ценностей в системе воспитательных приоритетов, которые надлежит реализовывать педагогам в работе с дошкольниками. Выделены пути коррекции ценностного отношения будущего воспитателя к природе в процессе изучения нормативных и выборочных дисциплин. Практическое значение результатов исследования обусловлено возможностью их внедрения в подготовку будущих специалистов дошкольного образования с целью обогащения аксиологического потенциала воспитательной деятельности.

***Ключевые слова**: будущие педагоги, дошкольники, природа, приоритетные воспитательные ценности, аксиологический потенциал воспитателя.*

SUMMARY

Tarasenko G. Training of future teachers to implementation of axiological approach in the education of preschool children by means of nature.

The purpose of the article is to present the methodological aspect of the problem of professional training of preschool stuff in the context of domination of axiological approach to education work with future teachers, substantiation the role of environmental and

aesthetic values in the educational system of priorities that pedagogues are to realize during their work with preschool children, formulation the ways of correcting the future kindergarten teachers value treatment to nature during professional training.

Theoretical methods related to the study of the philosophical and conceptual research methodology in the field of educational paradigms, causal analysis of educational phenomena, comparative juxtaposition of foreign and native scientific approaches to value education priorities are used.

The author singled out the ways of correction of value attitude to nature of future kindergarten teachers in the studying the obligatory and optional courses and during teaching practice and extracurricular activities: rejecting of unilateral utilitarian focus on learning the basics of science and commissioning axiological potential of students a wide range of moral and aesthetic evaluative criteria relationship to reality; transforming the ways of students perceiving and evaluating nature into the motivation mechanisms of attitude towards it; raising the status of artistic and aesthetic activity of students to accumulate valuable experience through artistic and creative experiences; forming of individually-shaped attitudes of future kindergarten teachers to the nature with the transformation of them into educational activities settings based on the highest educational priorities.

The practical significance of the research results is determined with the possibility of implementing them into the process of training future preschool education professionals to enrich their educational activity axiological potential. During the process of professional training a teacher's value consciousness becomes at the thoughtful correction facility, since the teacher is a potential carrier and conductor of environmentally justifiable attitude towards nature.

As the prospects for further research studies suppose the adequate methods and educational technologies search for in the domestic and foreign experience of educational innovation.

***Key words**: future teachers, preschool children, nature, priority educational values, kindergarten teacher axiological potential.*

УДК 37.012:092:004.67:371.13

Л. І. Тимчук
Інститут інформаційних технологій і
засобів навчання НАПН України

МЕТОДИКА СТВОРЕННЯ БІОГРАФІЧНИХ ЦИФРОВИХ НАРАТИВІВ В КОНТЕКСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

У статті йдеться про важливість використання біографічних цифрових наративів у вітчизняному освітньому просторі на основі біографічних досліджень життєвого шляху людей, які внесли безцінний науковий доробок у скарбницю цивілізаційного розвитку людства. Представлено методику створення біографічних цифрових наративів, детально описано її структурні компоненти. Звертається увага на те, що застосування біографічних цифрових наративів повинно стати складовою частиною професійної підготовки педагогів, сприяти впровадженню в освітні практики нових методологічних підходів у ретрансляції знань. Доцільним є збагачення мультимедійного контенту Інтернет-простору інформацією про життєвий досвід інших видатних представників світової спільноти, що має сприяти поширенню гуманістичних ідей і відігравати важливу роль у навчанні підростаючих поколінь.

***Ключові слова:** біографічне дослідження, біографічний наратив, біографічний цифровий наратив, методика, творчість, наративно-цифровий підхід, освітній процес, компетентності, майбутні вчителі.*

Постановка проблеми. Зміни, що відбуваються в науковому та соціокультурному середовищі дедалі більше актуалізують проблему застосування біографічних досліджень у різних аспектах людського буття. Вони стають не тільки домінуючою темою мас-медійного простору, а й певним специфічним індикатором розвитку гуманістичних і демократичних процесів у державі, пріоритетом для якої повинно стати життя кожної окремої людини, її унікальне й неповторне буття. Тому, досить природним є той факт, що в соціогуманітарному просторі (література, історія, мистецтво, педагогіка, психологія, соціологія, мас-медіа та ін.) спостерігається підвищений інтерес до біографічних досліджень.

Знання, отримані в результаті біографічних досліджень, утверджують ідею пріоритетної ролі особистості в історії людства, були й залишатимуться безцінним життєдайним джерелом духовного та інтелектуального існування народу, що репрезентує вагомість свого внеску у світову скарбницю цивілізаційних надбань. Біографічні дослідження, допомагають не тільки у вивченні, а й у переосмисленні індивідуального шляху та особистого досвіду людини в різних життєвих контекстах і векторах розвитку, а й допомагають їй встановити взаємозв'язки між індивідуально-психологічними та соціальними факторами впливу на різних етапах онтогенезу.

Застосування в освітніх практиках біографічних досліджень дає можливість переосмислити залишений у спадок надзвичайно цікавий, вагомий і значущий пласт знань, досвіду видатних учених, дослідників, митців, які залишили яскравий, нетлінний слід на шляху розвитку людської цивілізації. Американський учений, доктор філософії Університету Рутгерса (США) Брайан Робертс (B. Roberts) зазначає: «Біографічні дослідження – це область, що швидко розвивається, є захоплюючою та стимулюючою, яка прагне зрозуміти мінливий досвід та погляди людей на власне щоденне життя, на те, що вони вважають важливим (цінним), і те як вони оцінюють (інтерпретують) своє сучасне, минуле й майбутнє» [1, 1].

У цьому контексті цікавою є думка відомого польського дослідника проблем виховання, професора Люблінського Католицького Університету Мар'яна Новака (M. Nowak), який говорить про важливість використання позитивних зразків у вихованні особистості, які б засвідчували чийсь досвід і допомагали: «у збудженні й вивільненні у вихованців механізму ідентифікації, що розглядається як підсвідоме сприймання певних характеристик (рис, властивостей тощо) іншої особи. Вихованець ототожнює себе з певною особою, тобто привласнює певні характеристичні властивості собі (або впроваджує у своє життя) та риси особистості іншої особи й використовує як свої власні, взяті за взірець, що даються йому через виховання (вчителя, викладача). Ідентифікація настає, вже навіть, при переосмисленні досвіду інших осіб, через включення цього досвіду у власне життя, що суттєво впливає на розвиток особистості…

Особистість – носій цінностей (є персональним символом цінностей), що допомагає іншій особі (учню, студенту) в набутті та привласнені собі таких самих цінностей. Це відбувається не тільки через пізнавальний процес, а й через представлення цінностей (системи цінностей), вказування на них і на спосіб (стиль) життя відповідно ним» [2, 380].

Доречно навести висловлювання професора соціології Університету штату Іллінойс (США) Н. Дензіна (Norman K. Denzin), що розкриває наукове бачення вченого проблеми біографічних досліджень: «Переосмислення життєвої долі інших людей, її інтерпретація може викликати процес інтерпретації власного досвіду в дослідника». Учений, також, зауважує на важливому мотиваційному аспекті в біографічних методиках, який полягає в тому, що: «…поведінка людей повинна досліджуватись і розглядатися в перспективі тих осіб, яких вона буде стосуватися» [3, 27].

Отже, біографічні дослідження трактуються нами як ключовий елемент наративно-цифрового підходу в навчанні, що визначає спрямування впливу на студента (учня) як суб'єкта освітньої діяльності з максимальним урахуванням нових тенденцій розвитку науки, культури, суспільства для його успішної самореалізації й інтеграції в соціум.

Аналіз актуальних досліджень. Як показало проведене дослідження, використання біографічних цифрових наративів сприяє гуманізації освіти й розширенню меж наукового пошуку, урізноманітнює навчально-виховний процес особливою, творчою атмосферою пізнання нового через переосмислення скарбниці безцінного особистісного досвіду накопиченого людством, що відіграє важливу роль у вихованні підростаючих поколінь. Особливий інтерес у контексті застосування біографічних наративів у педагогічних дослідженнях представляють праці американських науковців Нормана Дензіна (N. K. Denzin) [3], Брайана Робертса (B. Roberts) [1], також польських учених Гражини Пеньковської (G. Penkowska) [4], Магдалени Пьорунек (M. Piorunek) [5] та ін. Серед українських науковців слід відмітити дослідження Івана Андрійовича Зязюна [6], Вячеслава Олександровича Кудіна [7], Марії Петрівни Лещенко [8,9,10], Лариси Миколаївни Рубан [11], Ольги Василівни Сухомлинської [12] та ін.

Метою даної статті є представлення методики створення майбутніми вчителями біографічних цифрових наративів.

Виклад основного матеріалу. Сучасний розвиток інформаційно-комунікаційних технологій і використання потужної інформаційної бази Інтернет мережі дає можливість зробити біографічні наративи важливою складовою розкриття творчого потенціалу особистості, а навчально-виховний процес цікавим, науково-дослідницьким та особистісно-орієнтованим. Застосування біографічних наративів одухотворяє процес навчання, оскільки за датами, подіями біографії, історіями про героїзм, відвагу, честь і незламність духу постає Людина, яка живе, мріє, мислить,

помиляється, переживає злети й падіння, біль і радість, досягає успіху чи терпить розчарування, але так як і кожен, хто живе на Землі, отримує свій досвід, сподівається й вірить, роблячи свій щоденний вибір.

У світовому освітньому просторі вже більше 30-ти років функціонує Міжнародне Товариство Освітніх Біографій *(International Society for Educational Biography – ISEB)*, що займається дослідженням можливостей застосування навчальних біографій в освітньому процесі шляхом реалізації біографічних підходів та біографічних методів, результати досліджень якого публікуються в журналі «Жива наука» і оприлюднюються на щорічній науковій конференції (http://isebio.com/). «Завданням товариства є:

- сприяти науковому вивченню життів освітян і тих осіб, життя яких є повчальним;
- заохочувати обмін ідеями між ученими в галузі освіти й тими науковцями, з інших областей, які мають інтерес в освітньому полі, що пов'язаний з освітніми біографіями;
- подальше вдосконалення педагогічної освіти шляхом додавання біографічного виміру всім дослідженням у галузі педагогіки» [13].

Проблематикою біографічних досліджень займаються такі міжнародні організації: «Група авто/біографічних студій», «Британська соціологічна асоціація», дослідницька мережа «Біографічних перспектив європейських соціумів», «Європейська соціологічна асоціація», «Біографія і суспільство», «Міжнародна соціологічна асоціація», «Міжнародна асоціація усної оповіді».

Як справедливо зауважує директор Інституту інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України академік В. Биков, – щоб інформаційний простір був гуманістичним, позитивно спрямованим і виконував виховні функції, він повинен бути насиченим відповідним контентом і необхідно зробити все можливе для того, щоб кожний новий винахід не завдавав шкоди, а служив на благо людині. Такий підхід вимагає підвищення рівня якості професійної підготовки майбутніх учителів стосовно формування професійних, творчих та інформаційно-комунікаційних компетентностей у сфері використання сучасних цифрових технологій у педагогічному просторі [14].

На наш погляд, у цьому контексті особливої ваги набуває створення й використання в освітніх педагогічних практиках біографічних цифрових наративів, що повинні сприяти поширенню гуманістичних ідей та відігравати ключову роль у створенні необхідних умов у процесі духовних, когнітивних, творчих, інформаційно-комунікаційних, медіа й соціальних компетентностей сучасної людини. Відповідно завдань нашого дослідження на основі схарактеризованої моделі було розроблено ***методику навчання майбутніх учителів створення біографічних цифрових наративів***, яка пройшла експериментальну перевірку на базі вищих навчальних закладів України та Польщі.

Методика – це наука, що швидко реагує на зміни в суспільстві й перебуває в постійному пошуку найкращих, найновіших і найефективніших форм та методів передачі знань людині. Як зазначав видатний український учений у галузі педагогіки, академік С. У. Гончаренко: «Розвиток методичної науки в умовах розбудови національної системи освіти набуває особливо важливого значення. Вона має обґрунтовувати й будувати педагогічні процеси, виробляти нові педагогічні технології навчання, у яких реалізувалася б мета й принципи нашої освітньої системи, спрямувати вчителя в його повсякденній творчій діяльності, допомагати студентові (майбутньому вчителеві) оволодівати професією» [15, 7]. Саме ж поняття «методика» вчений трактує таким чином: «Методика – це галузь педагогічної науки, яка безпосередньо прокладає міст від теорії до практики. Вона поєднує знання конкретної науки та психології людини, яка розвивається, зі своїми специфічними законами, виробляє методи та прийоми найбільш раціонального навчання школярів, з тим щоб досягти засвоєння ними знань і розвитку їх пізнавальних здібностей» [15, 29].

До понятійно-категоріального поля методики навчання майбутніх учителів створення біографічних цифрових наративів належить чимало понять і термінів. зокрема: *наратив, біографічний наратив, біографічний цифровий наратив, біографічне дослідження* тощо. Зосередимо увагу на деяких з них.

Біографічний наратив – це оповідь про життя людини рефлексивного характеру, тобто розповідь відображає почуттєво-емоційні переживання, оцінки особи, яка створила наратив. ***Біографічний цифровий наратив*** передбачає представлення оповіді про історію людського життя за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій, що створює додаткові можливості для відтворення інформації за допомогою музики, фотографій, зображень, кольору, відеороликів, рефлексії автора щодо представленого матеріалу.

Для педагогів дуже важливо володіти методикою створення цифрових наративів, оскільки їх використання в навчально-виховному процесі створює сприятливі умови для розвитку кожного учня, оскільки кожне людське життя – це багата скарбниця досвіду, у якій можна знайти відповіді на різноманітні запитання. Успішне застосування методики створення біографічних цифрових наративів передбачає оволодіння *методикою біографічного дослідження*.

Біографічне дослідження – це науковий пошук спрямований на отримання біографічних даних з метою вивчення індивідуального шляху та життєвого досвіду людини в різних життєвих контекстах і векторах розвитку, а також взаємозв’язків між індивідуально-психологічними та соціальними факторами впливу на різних етапах онтогенезу особистості.

Особливістю біографічного дослідження є зосередження уваги на унікальних аспектах життя людини та суб’єктивному, особистісному підході

до його опису (дитинстві, кар'єрі, історії кохання тощо). Джерелами біографічних даних стають особисті документи (щоденники, мемуари, записки, нотатки, листи, фотографії, відеоматеріали, автобіографії, автобіографічних оповіді, описи, сповіді, автобіографічні анкети), а також художні твори, спогади, свідчення рідних, друзів, близьких, знайомих, учнів, сподвижників, матеріали інтерв'ю, бесід, відео зйомок, газетних повідомлень, протоколів, заяв, результатів анкетувань та ін.

Як правило, увага зосереджується на конкретних аспектах: різні періоди життя, сім'я, родина, школа, друзі, вчителі, постаті, знакові події, професійний шлях, міжособистісні стосунки, умови, що сприяли розвитку здібностей, обдарувань особистості (наприклад, вплив сім'ї, оточення, соціально-культурного середовища у виявленні та розвитку здібностей і обдарувань особистості; роль навчальних закладів, вихователів, учителів у набутті нових знань, вдосконаленні вмінь, розкритті талантів; значення особистісних ідеалів, цінностей, мотиваційних установок, сформованих комплексів у становленні та розвитку особистості). Слід відмітити, що у процесі біографічного дослідження використовуються різні інтерпретаційні моделі, які орієнтують не стільки на виведення загальних пояснень і причинних закономірностей, скільки на розуміння суб'єктивного сенсу подій з точки зору дослідника. При цьому вірогідність інтерпретації залежить від зіставлення інформації отриманої з різних джерел, а також критичної оцінки власних повідомлень.

У переважній більшості сучасних освітніх практик біографічні дослідження трактуються як аналіз життя особистості в певному контексті: особистісному, соціальному, творчому, професійному та ін. Такий підхід дає можливість дослідникам із різних точок зору вивчати фактори життєвого впливу на розвиток особистості й формувати свої уявлення та рефлексивні смисли. Як зазначає професор М. Лещенко: «Біографічні дослідження дають можливість визначати об'єктивні (сфери діяльності, контакти з іншими людьми, досягнення, звершення) й суб'єктивні (особистісний досвід, переживання, почуття, мрії, фантазії, стосунки й оцінки різних ситуацій) фактори розвитку особистості. Результатом проведення біографічних досліджень може бути наратив у різних формах: життєва історія (lifestory); опис певної життєвої ситуації або періоду з життя особистості (casehistory); вивчення життєвої ситуації або періоду (casestudy) з метою ілюстрації певних концептуальних положень» [8].

Методика біографічних досліджень передбачає реалізацію різних біографічних методів: вивчення історії життя (життєвого шляху) особистості, вивчення результатів діяльності, контент аналіз біографічних джерел тощо. Так, зокрема, американський соціолог Н. Дензін запропонував загальну схему методики дослідження та опису історії життя, яка може слугувати орієнтиром у роботі з біографічними даними в ході навчання вчителів:

1. Відбір дослідницьких проблем і гіпотез, які можуть бути досліджені за допомогою історії життя.

2. Відбір суб'єктів (та), визначення форми збору біографічних даних.

3. Опис об'єктивних подій і переживань з життя людини, що стосуються проблеми. Ці події підлягають оцінці, у результаті вивчення різних джерел, різних точок зору та перспектив таким чином, щоб існуючі протиріччя, непослідовність і нерегулярність стали очевидними.

4. Отримання інтерпретації подій від суб'єкта в хронологічному порядку.

5. Аналіз усіх тверджень і повідомлень щодо їх внутрішньої та зовнішньої валідності або ж перевірка достовірності джерел.

6. Прийняття остаточного рішення щодо достовірності джерел і встановлення пріоритетних джерел для подальшої перевірки гіпотез.

7. Перевірка попередньо сформульованих гіпотез, пошук прикладів, що їх спростовують, продовження модифікації гіпотез, висування й перевірка нових.

8. Попереднє представлення «історій життя» та ознайомлення з ними досліджуваних із метою отримання їх рефлексії.

9. Доопрацювання дослідницького звіту з викладенням подій у їх природній послідовності й зарахування зауважень досліджуваних суб'єктів. Представлення у звіті тих гіпотез і припущень, які отримали підтвердження. Акцентування на теоретичній значущості висновків і перспектив подальшого дослідження [3].

Результати біографічних досліджень є основою для створення біографічних цифрових наративів, які стають однією з важливих інтерактивних форм сучасної комунікації. До цифрових наративів відносять: цифрові тексти, презентації, розповіді, розміщені на блогах, відеоблоги, фотоколажі, відеокліпи, анімаційні фільми, описи подій у соцмережах тощо.

Методика створення біографічних цифрових наративів про життєвий шлях видатних особистостей передбачає поєднання методики біографічного дослідження (концептуалізація творчої ідеї про вибір персоналії – предмета вивчення; проведення біографічного дослідження; детермінізація умов, що позитивно й негативно вплинули на розвиток особистості) з технологіями створення та презентації цифрових наративів (проектування компонентної структури наративно-рефлексивного характеру, проблематизація тексту, реалізація навчально-творчого цифрового проекту).

Компонентна структура методики створення біографічних наративів відповідає моделі створення майбутніми вчителями цифрових наративів, передбачає наявність п'яти взаємопов'язаних між собою компонентів (концептів): *аксіологічно-мотиваційного*, *змістового*, *технологічно-базисного*, *праксеологічно-творчого*, *результативно-рефлексивного*.

Аксіологічно-мотиваційний компонент *– окреслює цінності, прагнення й устремління студентів, які реалізуються* у процесі створення біографічних цифрових наративів і серед яких базовими є розвиток професійної, інформаційно-комунікативної компетентностей, творчості, активізація процесів самопізнання й самовдосконалення. Аксіологічно-мотиваційний компонент методики увиразнює можливості, цінності й рушійні сили пізнавальної діяльності в ході створення біографічних наративів із використанням інформаційно-комунікаційних технологій.

Ціннісно-цільовий спектр компоненту містить:

- вивчення індивідуального шляху та життєвого досвіду людини в різних життєвих контекстах;
- пізнання, розуміння взаємозв'язків між індивідуально-психологічними та соціальними факторами впливу на різних етапах онтогенезу особистості;
- розвиток здібностей до аналізу чужого й отриманого власного досвіду;
- активізація процесів самопізнання, пошуку життєвих смислів, інтерес до життя як до явища;
- розвиток творчості;
- розвиток когнітивних, науково-дослідницьких, комунікаційних, колаборативних, технологічних умінь.

Змістовий компонент – включає навчально-інформаційний контент, що передбачає застосування суб'єктивно-особистісного підходу до створення матеріалів, що стосуються, не тільки загальновідомих, а й унікальних аспектів життя людини (народження, дитинства, кар'єри, історії кохання, цікавих випадків, зустрічей, та ін.) на основі вивчення особистих щоденників, мемуарів, записок, нотаток, листів, фотографій, відеоматеріалів, автобіографії, автобіографічних оповідей, описів, автобіографічних анкет, а також художніх творів, спогадів і свідчень рідних, друзів, близьких, знайомих, учнів, сподвижників, матеріалів інтерв'ю, бесід, відео зйомок, газетних повідомлень, протоколів, заяв, результатів анкетувань тощо.

Під час створення навчально-інформаційного контенту біографічного цифрового наративу, увага, як правило, зосереджується на конкретних аспектах: різні періоди життя, сім'я, родина, школа, друзі, вчителі, постаті, знакові події, професійний шлях, міжособистісні стосунки, умови, що сприяли розвитку здібностей, обдарувань особистості (наприклад, вплив сім'ї, оточення, соціально-культурного середовища у виявленні й розвитку здібностей і обдарувань особистості; роль навчальних закладів, вихователів, учителів у набутті нових знань, удосконаленні умінь, розкритті талантів; значення особистісних ідеалів, цінностей, мотиваційних установок, сформованих комплексів у становленні та розвитку особистості).

Крім навчально-інформаційного контенту змістовий компонент включає необхідні знання й уміння створювати різноманітні (текстові,

візуальні, звукові, анімаційні та інтегровані) біографічні цифрові наративи за допомогою застосування інформаційно-комунікаційних технологій, а також підготовку та навчання майбутніх учителів наративних технік, що сприяють ефективному використанню біографічних цифрових наративів у навчально-виховному процесі.

Технологічно-базисний компонент – характеризує *технологічні засоби* (комп'ютер, нетбук, смартбук, відеокамера, мікрофон (цифровий звуковий записувач), динаміки, навушники, доступ до Інтернету, цифрові фото або відео, засоби, на яких будуть зберігатися створені цифрові наративи) та *відповідне програмне забезпечення* (наприклад, програми PowerPoint, Microsoft's FotoStory, Windows Movie Maker та ін.), що використовуються при створенні, моделюванні й презентації біографічних цифрових наративів і дозволяють об'єднувати різні інформаційні джерела, зрозуміло й динамічно подавати інформацію.

Праксеологічно-творчий компонент – поєднує методику біографічного дослідження й технології створення та презентації біографічних цифрових наративів у ході алгоритмізованої діяльності, що передбачає послідовне виконання таких етапів:

Етап І. *Вибір особистості для створення біографічного цифрового наративу.*

Визначальною складовою процесу створення біографічного цифрового наративу є уміння вибрати особистість, життєвий шлях якої буде предметом дослідження, а також зосередити увагу на періоді її становлення (дитинство, підлітковий вік, юність тощо) описати умови та виокремити життєві факти, події, що позитивно чи негативно вплинули на виявлення й розвиток його здібностей та обдарувань.

Під час створення біографічного цифрового наративу про видатну особистість слід звернути увагу на важливі складові цього процесу, а саме: концептуалізацію творчої ідеї про вибір персоналії – предмета вивчення; проведення біографічного дослідження; детермінізацію умов, що позитивно й негативно вплинули на розвиток особистості; проектування компонентної структури наративно-рефлексивного характеру (проблематизація тексту), а якщо йдеться про мультимедійний наратив, то і про дизайн, естетичне оформлення матеріалів, технологічну реалізацію творчого проекту.

Етап ІІ. *Здійснення біографічного дослідження життя вибраної особистості.*

1. Створення на робочому столі папки, де можна зберігати всі матеріали до біографічного цифрового наративу.

2. Обдумуючи мету майбутнього біографічного цифрового наративу необхідно з'ясувати, на який аспект життя досліджуваної особистості звертається увага (наприклад, якщо йдеться про розвиток обдарованості особистості, то потрібно звернути увагу на роль родини в розвитку її

здібностей і талантів; вплив учителів, друзів, оточення; формальної та неформальної світи, життєвих ситуацій, зустрічей, випадків, що прямо чи опосередковано могли сприяти в цьому процесі та ін.).

3. Визначення джерел біографічного дослідження, використання яких дає можливість зрозуміти й уявити життєдіяльність досліджуваної особи в динаміці її розвитку.

4. Збір біографічних матеріалів, що містять важливу, своєрідну інформацію, яка відсутня в інших джерелах і використання якої дає змогу дослідникові отримати унікальну можливість переосмислити життєвий досвід особистості, детальніше розкрити історії та факти людської долі, докладніше відтворити окремі події, особливості епохи тощо.

5. У ході дослідження доцільно виокремити цікаву інформацію, яка була б маловідомою, емоційно забарвленою, становила інтерес для слухачів. Також необхідно звертати увагу на вікові особливості аудиторії, для якої він буде використовуватися (наприклад, для учнів молодшого шкільного віку найбільш відповідними аспектами біографічного наративу можуть бути: дитячі роки досліджуваної особистості, її захоплення в цей період, цікаві випадки та історії, успіхи й невдачі, стосунки в родині, спілкування з друзями, домашніми тваринами тощо).

6. Результати вивчення різних документів (нотаток, листів, щоденників, художніх творів, фото), інтерв'ювання, анкетування, свідчення інших людей, автобіографій дають можливість визначити об'єктивні (сфери діяльності, контакти з іншими людьми, досягнення, звершення) та суб'єктивні (особистісний досвід, переживання, почуття, мрії, фантазії, стосунки й оцінки різних ситуацій) фактори розвитку особистості й ефектно, в різних ракурсах представити їх у канві сюжету.

7. Трансформування необхідних біографічних матеріалів у цифрову форму.

Етап ІІІ. *Проектування сюжету біографічного цифрового наративу*.

1. Написання першого варіанту сценарію біографічного цифрового наративу, який стане основою цифрового наративу, остаточна версія якого буде створена й записана в електронному вигляді (на диску чи іншому цифровому носії) пізніше.

2. Сюжет біографічного цифрового наративу повинен нести не тільки *інформаційну* (інформаційне навантаження), а й *почуттєво-емоційну* (особисте ставлення автора наративу, його рефлексію, точку зору на досліджувані аспекти проблеми) складові. Матеріал, зібраний у ході біографічного дослідження, слід подавати в такій формі, щоб переконувати, провокувати чи спонукати до роздумів, дискусій, обговорення проблемних питань.

3. Під час створення біографічного цифрового наративу важливим є використання ефективних технологій, доцільно вибраних деталей і

обґрунтовано-структурованих зв'язків між подіями, щоб відобразити реальний чи уявний досвід досліджуваної особистості. При моделюванні ядра змісту майбутнього педагогічного наративу, необхідними є уміння вчителя використовувати інформаційно-комунікаційні технології для знаходження, відбору та створення різних матеріалів (аудіо, відео, фото тощо) в мультимедійному просторі.

4. У біографічному цифровому наративі важлива чіткість, проблемно-сконцентрована стислість, логічність у представленні подій, ситуацій, смислоутворюючих сцен, а також необхідний плавний перехід між ними. Це потрібно для того, щоб той, хто спостерігає (слухає), міг швидко визначити проблему, ключові моменти дослідження й включитись у безпосередню комунікативну взаємодію для з'ясування незрозумілих аспектів дослідження, висловлення своєї точки зору, своєї позиції щодо побаченого.

5. Під час створення сюжетної лінії біографічного цифрового наративу важливим є використання таких наративних технік як: діалог, стимулювання дискусії, опис, рефлексія, багатолінійний план сюжету для розвитку подій, персонажів і отримання досвіду.

6. Прочитання створеного сценарію біографічного цифрового наративу з метою перевірки наявності в ньому ясно окресленої мети й чітко виокремлених точок зору.

7. Для покращення створеного сценарію біографічного цифрового наративу доцільно провести колективне обговорення його з іншими (урахування різних точок зору, реакції, пропозицій, зауважень).

8. Чергове вдосконалення сценарію біографічного цифрового наративу до оптимального чи найкращого результату.

9. За необхідності доопрацювання й покращення створеного біографічного цифрового наративу за допомогою перепланування, редагування, переписування, внесення змін і знаходження нових підходів для реалізації творчого задуму й акцентуванні уваги на розв'язанні найсуттєвіших.

Етап IV. *Забезпечення ресурсів для образної інтерпретації сюжету біографічного цифрового наративу.*

1. Пошук, створення образів, які можуть бути використані в біографічному цифровому наративі включаючи: фотографії досліджуваної особистості, картинки, особисті замальовки, малюнки (виконані в різних художніх техніках), шаржі тощо, що тим чи іншим чином характеризують обрану особистість, світогляд, світ його захоплень, творчість, мрії, спогади, професійні здобутки, пережитий досвід, стосунки з іншими людьми, – й збереження цих ресурсів у створеній на першому етапі папці.

2. Локалізація аудіо ресурсів, таких як: музика, промови, інтерв'ю та інші звукові ефекти, – та збереження цих ресурсів у створеній папці.

3. Знаходження іншого інформаційного контенту, розміщеного на веб-сайтах, документах, слайдах PowerPoint, оброблених на комп'ютері

текстових документах і може бути використаний у біографічному цифровому наративі, збереження знайдених ресурсів у створеній папці.

Етап V. *Кадрове моделювання сюжету біографічного цифрового наративу.*

1. Вибір образів для ілюстрації конкретних моментів сюжетної лінії біографічного цифрового наративу.
2. Вибір аудіо для озвучування конкретних моментів сюжету біографічного цифрового наративу.
3. Вибір тексту й додаткового контенту для використання в біографічному цифровому наративі.
4. Проведення робіт із кадрового моделювання, що забезпечує текстуальний і візуальний огляд сюжету біографічного цифрового наративу.

Етап VI. *Завершальний дизайн (внесення, запис, завершення).*

1. Внесення образів у біографічний цифровий наратив (за допомогою відповідного програмного забезпечення).
2. Зміна, кількості образів або їх порядку (за необхідністю).
3. Використання мікрофону комп'ютера для запису наративу (наративу) на основі сценарію біографічного цифрового наративу.
4. Внесення наративу до біографічного цифрового наративу.
5. Додавання аудіо (музики або іншого звукового супроводу) до біографічного цифрового наративу.
6. Завершення біографічного цифрового наративу, збереження його у версії, яку можна переглянути.

Етап VII. *Демонстрація, оцінювання, відтворення біографічного цифрового наративу.*

1. Представлення біографічного цифрового наративу іншим, презентуючи інформацію, знахідки, докази ясно, зрозуміло та логічно (у такий спосіб, щоб слухачі могли слідувати за лінією доведення, а організація, розвиток і стиль відповідали меті, аудиторії та завданням).
2. Збір відгуків про те, як цей біографічний цифровий наратив можна покращити, поширити й використати в навчально-виховних цілях.
3. Навчання інших як створювати власні біографічні цифрові наративи застосовуючи стратегічне використання цифрових медіа (наприклад, текстуальні, графічні, аудіо, візуальні та інтерактивні елементи, щоб посилити розуміння результатів, висновків, доведень, а також щоб надати інформації цікавий характер).
4. Самооцінка результатів творчої діяльності.

Етап VIII. *Проектування подальшої творчої діяльності.*

1. На основі обговорення отриманих результатів й самоаналізу власних прагнень окреслення напрямів подальшої творчої діяльності;
2. Визначення шляхів удосконалення компетентностей необхідних для створення біографічних цифрових наративів;

3. Прогнозування можливого розширення сфер застосування біографічних цифрових наративів.

Результативно-рефлексивний компонент – окреслює розвиток професійної компетентності на основі збагачення творчих та інформаційно-комунікаційних компетентностей і можливості надання всьому навчальному процесу дослідницько-творчого характеру й забезпечує таке:

- посилює емоційну складову (інтерес чи зацікавленість обраною особистістю) та створює багатоканальність інформаційного впливу, дозволяє глибше запам'ятати більший обсяг матеріалу;
- сприяє створенню невимушено-позитивної комунікативної атмосфери;
- індивідуалізує навчання, робить його інтерактивним;
- формує навички співпраці у групах;
- стимулює ефективне, конструктивне спілкування студентів (оскільки у процесі створення біографічних цифрових наративів заохочуються і підтримуються обговорення, полеміка, дискусії, публічні виступи, презентація проектів на веб-сайтах чи порталах навчальних закладів);
- дає можливість самостійного вибору предмета дослідження – персоналії, життєвий шлях якої буде вивчатися;
- формує навички критичного мислення, допомагає студентам глибоко, чітко й різнопланово обдумувати тему, добирати матеріал до біографічного цифрового наративу;
- сприяє логічному конструюванню власних суджень, розвитку вмінь переконливо доводити власну точку зору;
- дає можливість переосмислити власний життєвий досвід і впливати на майбутню професійну діяльність:
- сприяє покращенню творчих навичок у процесі створення, опрацювання й редагування сценаріїв для біографічних цифрових наративів стає природним, розвиває відповідальність і навички самостійної роботи в процесі перевірки та внесенні виправлень, поправок і коректив;
- дає можливість розповісти про себе, описати важливі моменти свого життя, історії своєї родини, а також виступити від імені інших людей, висловити їх думки, світоглядні позиції, їх точки зору;
- допомагає розвинути навички самопізнання й рефлексії, розуміння свого життєвого призначення, впевненість у власних силах, правильності зробленого професійного вибору, що є надзвичайно важливим для самореалізації у професійному й особистому житті;
- розвиває вміння аналітично-критичного аналізу медіа продукції;
- формує толерантну поведінку під час обговорення різних сюжетів створених біографічних наративів про обраних особистостей;
- стимулює творчість, що дає можливість розвивати інтелектуальне осмислення інформації, дослідницькі вміння, застосовувати їх до

реалізації нових, нестандартних підходів під час конструювання біографічних цифрових наративів;

- удосконалює інформаційно-комунікаційну грамотність.

Одним із результатів проведеного експериментального дослідження є доведення того, що впровадження наративно-цифрового навчання створює атмосферу толерантності й довіри, у якій пізнання нового стає захоплюючим дійством, що мотивує розвиток творчих здібностей і талантів. У ході експерименту особливо ефективними виявилися біографічні дослідження різнопланової тематики: «Видатні особистості», «Люди, що змінили світ», «Еврика!», «Світлини героїв». Ефективній реалізації творчих задумів студентів сприяло використання різноманітних технологій, які уможливили рефлексивно-емоційну передачу набутого досвіду за допомогою тексту, аудіо й відео образів. Наративно-цифровий підхід дозволив учасникам дослідження (викладачам та студентам) на основі вивченого та трансформованого досвіду, прийти до висновку, що земний шлях кожної людини, передбачає певні випробування, в яких вона здобуває життєвий досвід, численні ситуації, вибір розв'язання яких впливає на її подальшу долю і, що від кожного з нас значною мірою залежить, яким є наше життя сьогодні, буде наше майбутнє, зокрема, й професійне.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Метою створення цифрових наративів і використання сучасних технологій є: пошук життєвих смислів, більш глибоке розуміння оточуючого світу, розвиток творчості, розвиток умінь аналізувати власний досвід, вчитися впродовж життя, висловлювати власну точку зору, створювати Інтернет спільноти. Цифрові біографічні наративи є важливою складовою цифрової гуманістики, яка використовуючи сучасні інформаційно-комунікаційні та цифрові технології визнає людину найвищою цінністю у світі. Теоретичний аналіз застосування біографічних досліджень представлений у літературних джерелах, а також проведене експериментальне дослідження дають підстави стверджувати, що для вчителя є важливою здатність підбирати та створювати біографічні цифрові наративи. Їх використання в навчально-виховному процесі корисно для мотивації навчальної діяльності, зміни поведінки, здатності переглянути чиюсь історію, загальну історію й зробити висновки для сучасних (особистих) моментів життя.

Подальшого висвітлення потребують результати проведеного педагогічного дослідження щодо ефективності застосування методики створення біографічних цифрових наративів у професійній підготовці майбутніх учителів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Roberts B. Biographical research Principles and Practice in Survey Research [Elektronik resourse] / B. Roberts. – Buckingham, Philadelphia : Open University Press, 2002. – Mode of access :

http://mcgraw-hill.co.uk/openup/ charters/0335202861.pdf.

2. Nowak Marian Teorie i koncepcje wychowania / Marian Nowak. – Warszawa : Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne Spółka z.o.o., 2008. – 583 s.

3. Denzin N. K. The landscape of qualitative research / Norman K. Denzin, Yvonna S. Lincoln [editors]. – 3rd ed. – Sage Publications, Inc. – 2008. – 632 p.

4. Penkowska G. Przekaz medialny w ksztalceniu pedagogow / G. Penkowska // Edukacia informacyjna – neomedia w społeczeństwie wiedzy / red.nauk. K. Wenta, E. Perzycka. – Szczecin. – 2009. – S. 287–294.

5. Piorunek M. Badania biograficzne I ich aplikacje w pedagogice pracy / Magdalena Piorunek // Wartosci w pedagogice pracy / red.nauk. Barbara Baranek. – Warszawa-Radom, 2008. – 206 s.

6. Зязюн І. А. Педагогка добра: ідеали і реалії : наук.-метод. посіб. / І. А. Зязюн. – К. : МАУП, 2000. – 312 с.

7. Кудін В. О. Сашко: художньо-документальна повість / В. О. Кудін. – К. : ЕКМО, 2004. – 263 с.

8. Лещенко М. Методи біографічних досліджень в дискурсі освітніх наративних практик / М. Лещенко // Наукові записки Київського національного університету імені Тараса Шевченка. – Київ, 2012. – № 2. – С. 62–65.

9. Лещенко М. Сторінки просвітницько-педагогічної діяльності Миколи Зерова / М. Лещенко. – К., 2005. – 180 с.

10. Лещенко М. П. Педагогічний наратив Лесі Українки: поки інших учити, себе перше треба умити : монограія / М. П. Лещенко. – К., 2011. – 152 с.

11. Рубан Л. Американський педагог-реформатор Джон Холт (1923-1985 рр.): ґенеза ідей про майстерність учителя : навч.-метод.посіб. / Л. М. Рубан. – К. : Логос, 2011. – 80 с.

12. Сухомлинська О. Персоналія в історико-педагогічному дискурсі / О. Сухомлинська // Шлях освіти. – 2001. – № 4. – С. 10–13.

13. Електронний ресурс, режим доступу: [http://isebio.com/]

14. Биков В. Ю. Навчальне середовище сучасних педагогічних систем / В.Ю. Биков // Личность в Едином образовательном пространстве : сб. науч. статей I Междунароного образовательного форума (г. Запорожье, 5-7 мая 2010 г.) / под науч. ред. проф. К. Л. Крутий. – Часть 2. – Запорожье : ООО ЛИПС ЛТД, 2010. – С. 234–243.

15. Гончаренко С. У. Методика як наука / С. У.. Гончаренко. – Хмельницький : Вид-во ХГПК, 2000. – 30 с.

РЕЗЮМЕ

Тымчук Л. І. Методика создания биографических цифровы нарративов в контексте педагогического образования.

В статье речь идет о важности использования биографических цифровых нарративов в отечественном образовательном пространстве на основе биографических исследований жизненног пути людей, которые внесли бесценное научное наследие в кладовую цивилизационного развития человечества. Представлена методика создания биографических цифровых нарративов, детально писаны ее структурные компоненты. Обращается внимание на то, что использование биографических цифровых нарративов должно стать частью профессиональной подготовки педагогов, способствовать внедрению в образовательные практики новых методологических подходов в ретрансляции знаний. Целесообразным является обагощение мультимедийного контента Интернет-пространства информацией о жизненном опыте других известных представителей мирового сообщества, которое должно способствовать распространению гумманистических идей и играть важную роль в обучении подростающего поколения.

***Ключевые слова**: биографическое исследование, биографический наратив, биографический цифровой наратив, методика, творчество, наративно-цифровой подход, образовательный процесс, компетентности, будущие учителя.*

SUMMARY

Tymchuk L. Methodic of digital biographical narratives creation in pedagogical education.

The article deals with the methodic of digital biographical narratives creation; its structural components are presented, algorithm for creating digital biographical narratives is described in detail and the possibility of their usage in the training of future teachers is highlighted. It is noted that modern digital technologies have inexhaustible potential for improving the national education system, particularly when they are used by a teacher in the process of creation of active and educational fields of positive potential. Narrative-digital approach to the training of future teachers is characterized, the feature of which is fostering skills of critical perception of information in the media space, enriching creative activity, and forming skills of creation of figurative world through information and communication technologies.

Biographical narrative is a narrative about life of a person; this narrative reflects sensory and emotional experience, evaluation of a person who created the narrative. Digital biographical narrative provides a representation of the narrative about a person's life using information and communication technologies; it gives more opportunities to represent author's reflection of the material using music, photos, images, colors, movies.

For teachers it is important to obtain the methodic of creating digital biographical narratives, as their use in the educational process creates favorable conditions for the development of each student, because every human life is a treasury of experience, in which you can find answers to various questions. Successful application of the methods of creating biographical digital narratives involves mastering the methodology of scientific biographical research aimed at obtaining biographical data to study individual way of life and a person's experience in different life contexts and vectors of development and the links between individual-psychological and social factors of influence on different stages of ontogeny of a personality. The sources of biographical data are personal documents (diaries, memoirs, notes, letters, photographs, videos, autobiography, autobiographical narrative, description, confession, autobiographical questionnaires) and fictions, memoirs, testimonies of relatives, friends, acquaintances, students, fellow-fighters, materials of interview, interviews, videos, newspaper reports, protocols, written requests, results of questionnaires and others.

It is necessary to note that in the biographical studies different interpretative models are used. They are oriented not only on the output of general explanations and patterns, but on understanding the subjective meaning of events from the perspective of a researcher. The probability of interpretation depends on the comparison of information from different sources and critical assessment of own messages. Results of biographical research are the basis for creating digital biographical narratives that become one of the important interactive forms of modern communication. Digital narratives include: digital texts, presentations, stories posted on blogs, video blogs, photo collages, videos, animated films, descriptions of events in social networks and others.

The methods of creating digital biographical narratives about the life path of the prominent personalities involve a combination of biographical research methods (conceptualization of a creative idea about a choice of personalities – the subject of study; conducting biographical research; determination of conditions that positively and negatively influenced the development of an individual) with technologies of creation and presentation of digital narratives (design of a component structure of narrative-reflexive nature, problematic of a

text, implementation of educational and creative digital project).The methodology structure of creating biographical narratives follows the model of creation digital narratives by future teachers, and involves five interrelated components (concepts): axiological-motivational, content, technology-based, praxeological-creative, and result-reflective.

Theoretical analysis of the biographical studies application presented in different information sources, and conducted experimental study give a reason to believe that it is quite essential for a teacher to be able to select and create digital biographical narratives that are important to the motivation of educational activity, change in behavior, ability to rethink history and experience of others, development of creative abilities in the process of creating own histories, forming own point of view on different moments of life.

The results of pedagogical research on the effectiveness of the methods of creating digital biographical narratives in the training of future teachers need further exploration.

Key words: *methodic, creation, digital biographical narrative, pedagogical education, biographical research, information and communication technologies, creative activity, digital narrative approach.*

УДК 378.091.21:39

О. М. Ткаченко
Кіровоградський державний педагогічний
університет імені Володимира Винниченка

ТРАДИЦІЙНІСТЬ ТА ІННОВАЦІЙНІСТЬ В ЕТНОПЕДАГОГІЧНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ

У статті розкрито взаємозалежність традиційності та інноваційності в етнопедагогічній підготовці майбутніх викладачів вищої школи, зокрема викладачів педагогіки. Основними методологічними підходами в дослідженні проблеми виступили культурологічний та компетентнісний, які вможливили висновки про наявність традиційності в етнопедагогічній підготовці майбутніх викладачів вищої школи, що виявляється в меті, завданнях та змісті цього процесу, та інноваційності, яка знаходить відбиток у методах, засобах, організаційних формах та результатах процесу. Дослідження має цінність у контексті вдосконалення процесу формування етнопедагогічної компетентності в майбутніх фахівців у галузі освіти.

Ключові слова: *традиційність у педагогіці, інноваційність в освіті, етнопедагогічна підготовка, етнопедагогічна компетентність, традиційність та інноваційність в етнопедагогічній підготовці магістрантів.*

Постановка проблеми. Державні документи України про освіту орієнтують на переосмислення всіх факторів, від яких залежить якість навчально-виховного процесу. Одним із них є етнокультурний простір, у якому виховується дитина та працює вчитель. Через міграційні процеси, до яких залучена й Україна, входження країни до Болонського процесу, потребу реалізації вимог цивілізаційного підходу в підготовці фахівця в галузі освіти, актуальність етнопедагогізації навчально-виховного процесу цей чинник набуває особливої вагомості з орієнтацією на усвідомлення фахівцями в галузі педагогіки як процесів навчання й виховання, так і процесів соціалізації особистості. Формування спеціаліста такого рівня передбачає його етнопедагогічну підготовку, яка забезпечує узгодження наявної системи освіти з вимогами життя.

Якісна професійна підготовка майбутнього вчителя, вихователя пов'язана з підвищенням вимог до викладача вищої школи, у першу чергу до викладача педагогіки, який у відповідності до нових тенденцій розвитку педагогіки не лише опанував здобутки етнопедагогіки, а й володіє сучасними технологіями формування у студентів низки професійних умінь, навичок, етнопедагогічного досвіду, тобто набув етнопедагогічної компетентності. Удосконалення етнопедагогічної підготовки майбутніх педагогів на рівні бакалаврату та магістратури передбачає осмислення взаємозв'язку традиційності та інноваційності в цьому процесі.

Аналіз актуальних досліджень. Інноваційність в освіті вивчали Л. М. Ващенко, Л. І. Даниленко, В. В. Докучаєва, Е. І. Ляска, О. І. Пометун, О. В. Попова, В. В. Химинець. Проблеми підготовки майбутніх учителів до інноваційної діяльності, запровадження в навчальний процес інноваційних технологій досліджували І. М. Богданова, І. В. Гавриш, О. І. Іваницький, О. М. Пєхота, О. І. Шапран та інші. Питання професійної підготовки фахівців різних профілів в умовах магістратури розглядали С. С. Вітвицька, Т. Р. Гуменникова, О. І. Гура, І. І. Доброскок, Я. В. Кічук.

Традиційність як чинник саморозвитку суспільства характеризували О. В. Климова, Е. С. Маркарян, Ш. Ю. Сардар, О. С. Шейко та інші науковці. Традиційна педагогічна культура була предметом вивчення В. І. Кононенка, В. Г. Кузя, Н. В. Лисенко, В. А. Мосіяшенка, Є. Н. Приступи, Л. І. Редькіної, Ю. Д. Руденка, М. Г. Стельмаховича, Є. І. Сявавко, Т. П. Усатенко, Г. Г. Філіпчука, М. А. Хайруддінова та ін. На важливість етнопедагогічної підготовки майбутнього вчителя та формування в нього етнопедагогічної культури звертали увагу В. О. Ніколаєв, М. Г. Харитонов.

Проблема співвідношення традиційного та інноваційного у процесі етнопедагогічної підготовки майбутніх викладачів вищої школи в умовах магістратури не знайшла належного висвітлення в науковій літературі, що й зумовило мету і завдання цієї статті.

Мета статті. Схарактеризувати вияв традиційності та інноваційності у процесі етнопедагогічної підготовки майбутніх викладачів вищої школи, зокрема викладачів педагогіки.

Методи дослідження. Провідними методологічними підходами в дослідженні виступали культурологічний і компетентнісний. У роботі були застосовані такі теоретичні й емпіричні методи: метод концептуально-порівняльного аналізу, системний аналіз філософської, етнологічної, психологічної, педагогічної наукової літератури для формулювання проблеми, з'ясування теоретичних, методологічних засад її вивчення та основних напрямів розв'язання; індуктивний та дедуктивний способи з'ясування причинно-наслідкових зв'язків між суттю й наслідками етнопедагогічної діяльності; аналіз педагогічної документації, спостереження, аналіз лекційних і практичних занять в університеті, аналіз контрольних і дослідницьких робіт студентів.

Виклад основного матеріалу. Значна кількість учених єдина в думці, що в умовах інформатизації суспільства, динамічності сучасного життя для фахівця будь-якого профілю важлива здатність виходити за рамки лише накопичення та застосування вже відомої наукової інформації. Кожен фахівець у галузі освіти покликаний творчо застосовувати знання, бути здатним до інноваційної діяльності. Інноваційна діяльність учителя в науковій літературі розглядається як вид діяльності, пов'язаний із трансформацією наукових досліджень і розробок, що забезпечує реалізацію нових підходів, технологій в освіті тощо.

В. В. Химинець вважає доцільними розглядати інноваційність як принцип педагогіки. Він, на думку дослідника, забезпечує «умови розвитку особистості, здійснення її права на індивідуальний творчий внесок, на особистісну ініціативу, на свободу саморозвитку та досягнення власної і суспільної мети» [7, 24].

Інновація як процес зорієнтована на трансформацію наукової ідеї у практику. Не випадково сутнісною характеристикою інноваційного процесу є творчість. Інноваційність в освіті пов'язана з педагогічною творчістю. Результатами педагогічної творчості, як підкреслює В. В. Химинець, можуть бути педагогічні відкриття (обґрунтування та впровадження нових педагогічних ідей), педагогічні винаходи (перетворення, конструювання окремих елементів уже відомих систем) та педагогічні вдосконалення (модернізація й адаптація до конкретних умов уже відомих методів і засобів) [7].

Аналіз визначень сутності інноваційності в освіті й можливих результатів педагогічної творчості свідчить про їх залежність від традицій.

Поняття традиції досить детально вивчено в культурології. Існує думка, що зміна суспільно-економічних формацій зумовлює зміну типів культури та не доводить до «розриву в розвитку культури, знищення старої культури, відмови від культурної спадщини і традицій». Кожна нова формація обов'язково, але й вибірково «наслідує культурні досягнення попередньої». Вважається, що «творчість завжди спирається на традицію, продовжуючи її і відштовхуючись від неї, тому діалектика традиції та новаторства є центральною проблемою розвитку культури» [5, 294]. Наявність традиції в житті суспільства зумовлює виникнення так званої традиційної культури. Тож, педагогічна творчість ґрунтована на традиційній педагогічній культурі, яка містить традиційну народну педагогічну культуру як частину духовної культури суспільства.

Вважається, що традиції пронизують усі сфери суспільного життя. Саме завдяки їм відбувається відтворення культурної спадщини етносу. Традиція виступає одним із провідних компонентів виховання в народній педагогіці. Педагогічне значення народних традицій, на думку Н. В. Лисенко, обумовлено тим, що вони водночас постають результатом виховних зусиль народу й незмінним засобом виховання.

Традиція, як підкреслює О. В. Климова, належить своєму соціокультурному світу. Прогресивні та непрогресивні традиції можуть мати свою соціальну цінність [4, 120–121]. Тому важко погодитись із науковцями, які вважають, що в плані етнопедагогічної підготовки педагога особливої значущості набуває знання, насамперед, прогресивних народних традицій виховання. Для формування етнопедагогічно компетентного педагога, на нашу думку, важливе ознайомлення з різними традиціями. Їх прогресивність чи регресивність буде визначатись наукою, фахівцем, його дією в конкретній педагогічній ситуації.

Недопустимість ігнорування традиційної культури виховання проголошує у своїх наукових працях М. Г. Харитонов. Він простежує специфіку застосування здобутків народної педагогіки в національно-регіональній системі освіти. Така робота, на думку науковця, вимагає спеціальної етнопедагогічної підготовки майбутніх учителів початкових класів, яка повинна розпочинатись на рівні профорієнтаційної роботи зі старшокласниками. Зрозуміло, що без належної базової та професійної підготовки учні старших класів особливу увагу звертають на етнокультурні аспекти етнопедагогіки, набувають окремих умінь із застосування фольклору в навчально-виховному процесі. Це відображено й у визначенні етнопедагогічної підготовки, яка передбачає формування в майбутніх учителів «стійкої професійної спрямованості, настанов до відродження традиційної культури виховання, відродження етнічних традицій», виховання «відповідальності за збереження і творчий розвиток народного досвіду виховання, традиційної педагогічної культури, розуміння своєї ролі, гордості за свою місію» [6]. Отже, особлива увага при такій підготовці звертається на формування мотиваційного аспекту етнопедагогічної підготовки як системи.

Соціально-економічні зміни в суспільстві, тенденції гуманітарної конверсії загострили потребу в діяльності педагога, спроможного осмислити закономірності соціалізації особистості з огляду на традиції та трансформацію соціокультурного простору, організувати на цій основі культуровідповідне освітнє середовище, усі компоненти якого наповнені людським сенсом, допомогти дитині та молодій людині самореалізуватися, виявити власний творчий потенціал у всіх сферах життєдіяльності. Не випадково в педагогіці вищої школи серед принципів оновлення сучасної системи освіти фігурують принципи народності, культуровідповідності, інноваційності в поєднанні з традиційністю, диференціації навчання й виховання [1, 182].

Застосування нових ідей та інновацій у професійній діяльності, використання різноманітних ресурсів для вдосконалення професійної діяльності передбачаються професійною компетентністю. І. О. Зимня, А. К. Маркова, Дж. Равен, Р. Дж. Стернберг та інші вчені професійну компетентність людини пов’язують зі здатністю до адекватного розв’язання не лише стандартних, а й нестандартних завдань професійного плану. У зв’язку з цим реальним

результатом етнопедагогічної підготовки майбутніх учителів, вихователів, викладачів ми вважаємо їхню етнопедагогічну компетентність.

Етнопедагогічну компетентність учителя-вихователя ми розглядаємо як різновид педагогічної компетентності, що є динамічним особистісним утворенням фахівця в галузі освіти, яке передбачає опанування педагогом системи етнопедагогічних знань, умінь і навичок кваліфікованого опрацювання надбань світової народної педагогічної культури, урахування актуальності окремих її елементів у процесі осмислення педагогічної теорії та організації сучасної педагогічної практики. Фахівець у галузі освіти зі сформованою етнопедагогічною компетентністю має не лише засвоїти відомі педагогічні й етнопедагогічні алгоритми дій, технології, а й бути готовим до створення нових. Це положення зумовлене новітністю етнопедагогіки як галузі педагогіки, складністю застосування етнопедагогічних знань в умовах суспільства з поліетнічним складом населення.

Етнопедагогічна компетентність майбутнього викладача педагогіки має особливу цінність, оскільки не лише сприяє вдосконаленню організації процесів навчання, професійного спілкування, особистісного зростання майбутнього фахівця, а й забезпечує формування подібної компетентності у студентів (майбутніх вихователів дошкільних закладів, учителів початкових класів, учителів різних дисциплін у середній і старшій школі, соціальних педагогів тощо) у процесі викладання низки педагогічних дисциплін.

Особливості організації процесу формування етнопедагогічної компетентності майбутнього викладача педагогіки зумовлені, у першу чергу, будовою цього професійного особистісного утворення та особливостями його розвитку в студентів у попередні роки навчання у вищому навчальному закладі. Взаємозв’язок інноваційності та традиційності в цьому процесі зумовлений взаємозалежністю компетентнісного і культурологічного підходів в освіті.

Інтегрування цих підходів О. О. Іванова, В. В. Краєвський пов’язують з первісною належністю до структури змісту освіти емоційно-ціннісного складника. Цю ідею в поясненні взаємодії культурологічного підходу з компетентнісним підтримують І. Г. Єрмаков та С. Ф. Клепко. Вони процес формування компетентностей пов’язують з оволодінням культурами, серед яких виділено загальну та предметні культури. Вчені зазначають, що компетенізація освіти передбачає розгляд компетентності людини відносно компетентності культури, у якій вона перебуває [2, 216–217]. Специфіку взаємозалежності традиційного та інноваційного в педагогічному процесі відображено в цілях підходів, які представлені як плановані освітні результати. У культурологічному підході – це залучення до культури, що розглядається через елементи соціального досвіду. У компетентнісному – «набуття особистісного досвіду діяльності, зміст якого також черпається з досвіду людства» [3].

Розвиток ідеї І. Зимньої про можливість моделювання компетентностей із погляду їх рівневого сполученого підпорядкування та виділення в структурі компетентності цілого і парціального дав змогу представити цілісну модель етнопедагогічної компетентності, що є сукупністю трьох різнопорядкових блоків компетенцій і компетентностей: базових, передумовних і спеціальних. Спеціальні – є ядерними в цій системі та представлені етнопедагогічними знаннями, етнопедагогічними вміннями, навичками етнопедагогічної діяльності, визначеним ставленням до етнопедагогічного матеріалу й етнопедагогічної діяльності, якостями особистості, що забезпечують ефективність етнопедагогічної діяльності. Саме ці компетенції і компетентності формуються в магістрантів. Для уточнення низки етнопедагогічних компетенцій і компетентностей, які повинні формуватись у магістранта, майбутнього викладача педагогіки, ми звернулись до структурно-функціональної характеристики етнопедагогічної компетентності.

Аналіз структурних компонентів етнопедагогічної компетентності та врахування особливостей їх формування на рівні бакалаврату засвідчив, що в межах когнітивного компонента на рівні магістратури в майбутнього фахівця продовжують формуватися предметні, рефлексивні, дослідницькі компетенції та компетентності; на етнопедагогічному матеріалі вдосконалюються професійні мислення, світогляд, менталітет, здатність до етнопедагогічної творчості. У контексті мотиваційно-ціннісного компонента в магістранта розширюється система етнопедагогічних цінностей, карбуються професійні педагогічні позиції, зміцнюються переконання про цінність етнопедагогічної освіти та потребу її вдосконалення у вищому педагогічному навчальному закладі, усвідомлюється та посилюється прагнення до самоосвіти в галузі етнопедагогіки. У межах операційно-технологічного компонента вдосконалюються методичні, комунікативні, діагностичні, інноваційні, дослідницькі, менеджерські компетенції через поповнення у студента-магістранта системи практичних етнопедагогічних, технологічних, комунікативних умінь, збагачення досвіду етнопедагогічної діяльності. У магістратурі продовжують формуватись особистісні якості майбутнього фахівця, важливі для подальшої етнопедагогічної діяльності.

Урахування функціональної системи етнопедагогічної компетентності дало змогу стверджувати, що формування в майбутнього викладача педагогіки етнопедагогічної компетентності, відповідно до сфер функцій педагогічної культури, відбувається в таких напрямах: у сфері гносеологічної функції – удосконалення методологічного й дослідницького компонентів, комунікативної – рефлексивного, спілкування, зокрема й міжнаціонального, навчальної – технологічного, методичного, нормативної – управлінського, ергономічного, у сфері інформаційної функції – інформаційного та його складників (моніторингового, інноваційного, діагностичного).

Аналіз культурологічної сторони етнопедагогічної компетентності майбутнього педагога підтверджує її ґрунтування на комплексі знань з різних наук, на здатності до інтерпретації народної педагогічної культури. У магістранта поглиблюються знання, що стосуються народної педагогічної культури, удосконалюються вміння аналізувати й інтерпретувати етнопедагогічний матеріал. Магістрант зорієнтований на розширення своїх знань із різних розділів етнопедагогіки, поглиблення аналізу етнопедагогічного матеріалу, відродження окремих педагогічних засобів, методів і прийомів, осучаснення традиційних форм навчання, оволодіння методиками й технологіями формування функціональних компонентів етнопедагогічної компетентності у студентів, майбутніх фахівців у галузі освіти різних профілів.

Аналіз змісту етнопедагогічної компетентності майбутнього викладача та особливостей її формування в умовах магістратури з позицій традиційності та інноваційності вможливив вирізнення традиційності в цьому процесі. Так, традиційність простежується в етнопедагогічному матеріалі, яким оволодівають магістранти, в етапах оволодіння майбутніми фахівцями знаннями, у формах, методах і прийомах навчання, зокрема з метою актуалізації етнопедагогічних знань і вмінь, у стереотипах формування дослідницької компетентності в галузі етнопедагогіки, в організації магістерської практики та застосуванні на практичних заняттях з педагогіки етнопедагогічної інформації, традиційних засобів народної педагогіки тощо. Варто зазначити, що традиційність переважно фіксується в меті, завданнях та змісті процесу етнопедагогічної підготовки майбутніх викладачів.

Інноваційність у формуванні етнопедагогічної компетентності в майбутніх викладачів вищої школи має певний вияв у творчості викладачів і творчості магістрантів.

Творчість викладачів реалізується у процесі нестандартної актуалізації етнопедагогічних знань та вмінь, мотивації студентів до набуття етнопедагогічної компетентності; у підготовці нестандартних лекцій та практичних занять; у підборі та організації аналізу педагогічних ситуацій, оптимальний варіант виходу з яких можливий із застосуванням етнопедагогічних знань та вмінь; у впровадженні в навчальний процес інноваційних, рефлексивно-предметних, ігрових технологій; у процесі ознайомлення магістрантів з різними видами професійної компетентності педагога, зокрема з етнопедагогічною компетентністю, з вимогами етнопедагогічного підходу в освіті, його взаємозв’язку з іншими методологічними підходами, з принципами, спеціальними методиками і технологіями формування етнопедагогічної компетентності майбутніх учителів і вихователів тощо.

Творчість магістрантів виявляється в пошуку шляхів реалізації етнопедагогічного підходу в освіті та принципів формування етнопедагогічної компетентності майбутніх фахівців у галузі освіти; в оволодінні відомими

технологіями цього напряму, зокрема антропотехніками, технологією організації етнопедагогічного дослідження; у спроможності формувати у студентів у процесі навчання різні компоненти етнопедагогічної компетентності; у виконанні спеціальних завдань (урізноманітнити роботу студентів на практичному занятті за допомогою застосування традиційних для українців засобів виховання, передбачити труднощі роботи з учнями, представниками різних національностей, застосувати на занятті відомі антропотехніки, урахувати під час планування заняття певний етнічний склад групи тощо); у дослідницькій роботі студентів-магістрантів, зокрема виконанні реферативних робіт з етнопедагогіки, методики викладання педагогіки, зокрема й етнопедагогіки, у вищій школі; у застосуванні етнопедагогічного матеріалу, традиційних засобів, методів і технологій навчання, при виборі педагогічних ситуацій, урахуванні етнічного складу групи під час проведення практичних занять; в адекватній оцінці рівня сформованості етнопедагогічної компетентності, організації професійного самовдосконалення.

Отже, інноваційність виявляється у застосуванні у процесі навчання сучасних засобів і методів навчання, реалізації нових наукових підходів; здатності студентів до оцінки можливості застосування старих ідей у нових умовах; аналізі практичних знахідок сучасних учителів і вихователів з позицій етнопедагогіки тощо. Вона переважно знаходить відбиток у методах, організаційних формах та результатах процесу формування етнопедагогічної компетентності майбутніх викладачів.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Результатом етнопедагогічної підготовки майбутніх викладачів вищої школи є формування в них етнопедагогічної компетентності як здатності викладачів ураховувати у своїй професійній діяльності здобутки народної педагогічної культури. Зміст, специфіка організації визначеного процесу в умовах магістратури зумовлений структурно-функціональною будовою цього виду професійної компетентності педагога та особливостями її формування в попередні періоди становлення фахівця в педагогічному університеті. Традиційність в етнопедагогічній підготовці майбутніх викладачів вищої школи виявляється, передусім, у меті, завданнях і змісті, а інноваційність знаходить відбиток у методах, засобах, організаційних формах та результатах цього процесу.

Перспективами вивчення проблеми є визначення шляхів уточнення уявлень магістрантів про традиційне та інноваційне у процесі формування в майбутніх фахівців у галузі освіти етнопедагогічної компетентності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Богданова І. М. Інновації в системі вищої педагогічної освіти / І. М. Богданова // Педагогіка вищої школи / за ред. З. Н. Курлянд. – К. : Знання, 2007. – С. 180–225.

2. Життєва компетентність особистості: від теорії до практики : наук.-метод. посіб. / ред. І. Г. Єрмаков. – Запоріжжя : Центріон, 2005. – 640 с.

3. Иванова Е. О. Компетентностный подход в соотношении со знаниево-ориентированным и культурологическим [Електронний ресурс] / Е. О. Иванова // Интернет-журнал «Эйдос». – 2007. – 30 сентября. – Режим доступу : http://www.eidos.ru/journal/2007/0930-23.htm.

4. Климова О. В. Вплив традиції на особистість і суспільство / О. В. Климова // Мультиверсум. Філософський альманах. – 2007. – Вип. 62. – С. 120–128.

5. Философский энциклопедический словарь / ред. С. С. Аверинцев, Э. А. Араб-Оглы, Л. Ф. Ильичев и др. – М. : Советская энциклопедия, 1989. – 815 с.

6. Харитонов М. Г. Теория и практика этнопедагогической подготовки учителя начальных классов национальной школы : автореф. дис. … д-ра пед. наук : 13.00.01 / Михаил Григорьевич Харитонов ; Московский пед. гос. ун-т. – М., 1999. – Режим доступу : http://www.dissercat.com/content/teoriya-i-praktika-etnopedagogicheskoi-podgotovki-uchitelya-nach.

7. Химинець В. В. Інноваційна освітня діяльність / Василь Васильович Химинець. – Ужгород : Інформаційно-видавничий центр ЗІППО, 2007. – 364 с.

РЕЗЮМЕ

Ткаченко О. М. Традиционность и инновационность в этнопедагогической подготовке будущих преподавателей высшей школы.

В статье раскрыта взаимозависимость традиционности и инновационности в этнопедагогической подготовке будущих преподавателей высшей школы, в том числе преподавателей педагогики. Основными методологическими подходами в исследовании проблемы выступили культурологический и компетентностный, которые определили выводы о наличии традиционности в этнопедагогической подготовке будущих преподавателей высшей школы, что проявляется в цели, задачах и содержании этого процесса, и инновационности, которая находит отражение в методах, средствах, организационных формах и результатах процесса. Исследование ценно в контексте усовершенствования процесса формирования этнопедагогической компетентности будущих специалистов в области образования.

Ключевые слова: традиционность в педагогике, инновационность в образовании, этнопедагогическая подготовка, этнопедагогическая компетентность, традиционность и инновационность в этнопедагогической подготовке магистрантов.

SUMMARY

Tkachenko O. Tradition and innovation in ethnopedagogical training of future teachers of higher school.

The article reveals the essence of the concepts of innovation and tradition in education, attention is drawn to the possibility of implementing the requirements of the principle of innovation combined with tradition, provided the formation of future higher school teachers' ethnopedagogical competence. The main methodological approaches in the study of the problem addressed and cultural competence, integration of which is caused by an accessory emotionally-value component in the structure of the content of education and the dependence of the process of formation of competences with the mastering of different types of culture. The study used the following theoretical and empirical methods: method of systematic analysis of research literature, methods of induction and deduction, analysis of pedagogical documentation, observation, analysis of lectures and practical classes at the University, control and analysis of research works of students.

Content analysis of ethnopedagogical competence of the future teacher and characteristics of its formation in undergraduates from the standpoint of tradition and innovation has shown that the tradition can be traced in ethnopedagogical material, which possess a master's degree, stages of providing the future experts with knowledge in the

forms, methods and techniques of teaching, in particular with the aim of mainstreaming ethnopedagogical knowledge and skills, the stereotypes of the developing research competence in the sphere of ethno-pedagogy, master's in organization practice and application in practical sessions on pedagogy ethnopedagogical information, traditional means of folk pedagogy, etc. It is worth noting that the tradition is mainly recorded in the goals, objectives and content of the process of ethnopedagogical training of future teachers. Innovation is manifested in the application in the learning process of modern means and methods of training, implementation of new scientific approaches; the ability of the students to the assessment regarding the application of old ideas in a new environment; analysis of the practical findings of modern teachers and educators from the standpoint of ethnopedagogics and the like. It is mainly reflected in the methods, organizational forms and results of the process of formation of ethnopedagogical competence of future teachers.

The study has value in the context of improving the process of forming ethnopedagogical competence of future specialists in the sphere of education.

***Key words**: tradition in pedagogy, innovation in education, ethnopedagogical training, ethnopedagogical competence, tradition and innovation in ethnopedagogical training of undergraduates.*

УДК 378:316.7

Т. М. Фоменко
Сумський національний аграрний університет

МІЖПРЕДМЕТНІ ЗВ'ЯЗКИ СОЦІАЛЬНО-ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН ЯК ПЕДАГОГІЧНА УМОВА ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ АГРАРІЇВ

У статті проаналізовано основні підходи до формування соціокультурної компетентності майбутніх фахівців. Для досягнення поставленої мети використано такі загальнонаукові методи, як аналіз і порівняння педагогічних джерел з проблеми дослідження; узагальнення і синтез наукового знання щодо особливостей формування соціокультурної компетентності майбутніх аграріїв. У результаті дослідження впровадження міжпредметних зв'язків соціально-гуманітарних дисциплін визначено як одну з важливих педагогічних умов формування соціокультурної компетентності майбутніх аграріїв. Окреслено також професійні цінності майбутнього аграрія, від рівня засвоєння та оволодіння якими залежить якість його професійної підготовки, готовність до міжкультурного спілкування, діалогу культур.

***Ключові слова:** соціокультурна компетентність, майбутні аграрії, методологічні підходи, міжпредметні зв'язки, соціально-гуманітарні дисципліни, міжкультурне спілкування, діалог культур, культурні цінності.*

Постановка проблеми. Соціокультурні зміни у процесі євроінтеграції зумовлюють встановлення нового типу міжкультурних відносин. Для майбутніх аграріїв з'являються нові можливості та перспективи співпраці із зарубіжними країнами, що передбачає розширення меж проникнення в іншомовну культуру, розвиток діалогу культур, взаємодію між народами та розуміння інших культурних цінностей. Сучасний особистісний розвиток майбутніх аграріїв, готових до міжкультурного спілкування, неможливий без сформованої соціокультурної компетентності. У зв'язку з цим виникає необхідність пошуку оптимальних організаційно-педагогічних умов, які сприяли б її формуванню.

Аналіз актуальних досліджень. Теоретичні та практичні аспекти формування соціокультурної компетентності майбутніх фахівців висвітлюються в роботах таких учених, як О. Жежера (курсанти вищих військових навчальних закладів) [1], О. Квасник (майбутні фахівці інженерно-технічного напряму) [2], О. Усик (студенти філологічних спеціальностей) [5], С. Шехавцова (майбутні вчителі) [6] та ін. Дослідники розглядають різноманітні підходи до формування даної компетентності. Проте умови формування соціокультурної компетентності майбутніх аграріїв не були до цього часу предметом окремого дослідження.

Мета статті – проаналізувати засади формування соціокультурної компетентності майбутніх аграріїв.

Відповідно до мети визначено завдання дослідження:

- проаналізувати основні методологічні підходи до процесу формування соціокультурної компетентності майбутніх аграріїв;
- схарактеризувати міжпредметні зв'язки як важливу педагогічну умову формування соціокультурної компетентності майбутніх аграріїв.

Методи дослідження. Для досягнення мети дослідження були використані такі загальнонаукові методи, як аналіз, синтез та узагальнення, що дозволили розкрити сутність досліджуваних педагогічних явищ.

Виклад основного матеріалу. Формування соціокультурної компетентності в майбутніх аграріїв зумовлене сучасними вимогами ринку праці аграрного сектору до майбутніх фахівців, які повинні володіти не лише необхідними компетентностями для здійснення професійної діяльності з розвитку та вдосконалення сільськогосподарської промисловості, але й бути здатними до збереження і примноження культурних, етичних і наукових цінностей суспільства, до прояву активної громадянської позиції; уміти вести конструктивний діалог із представниками інших культур – носіями інших цінностей та іншого світосприйняття.

Процес формування соціокультурної компетентності може бути реалізований на основі рівневої організації навчального процесу, яка ґрунтується на методологічних підходах. У сучасній педагогіці відсутній універсальний підхід щодо формування соціокультурної компетентності майбутніх фахівців. Дослідниками виокремлюються такі підходи, як компетентнісний, особистісно-орієнтований, діяльнісний, культурологічний. Щоб досягти бажаного результату у процесі формування соціокультурної компетентності, необхідно комбінувати різні підходи, враховуючи специфіку навчання.

Аналіз різноманітних підходів до формування соціокультурної компетентності [7] дозволяє стверджувати, що професійна підготовка майбутніх аграріїв здебільшого ґрунтується на компетентнісному підході, який передбачає оволодіння студентами ключовими компетентностями, до складу яких входять уміння й навички застосовувати знання в життєвих ситуаціях, особистісний розвиток, здатність адаптуватись тощо. До ключових

компетентностей ми відносимо соціокультурну компетентність як важливий фактор розвитку особистості, її соціалізації в сучасному суспільстві, самореалізації та культурного самовизначення. Компетентнісний підхід є провідним підходом, на основі якого відбувається формування соціокультурної компетентності як ключової. Використання компетентнісного підходу підвищує соціокультурну спрямованість педагогічної діяльності, оскільки соціокультурна компетентність ґрунтується на діяльнісному аспекті, а не на предметно-знаннєвій соціокультурній освіті [6, 68]. Діяльність, як основна категорія діяльнісного підходу, є формою активності особистості, способом її розвитку, всебічного процесу перетворення. Моральне задоволення фахівця залежить від кількісних та якісних результатів його діяльності. Погоджуючись із думкою О. Жежери, можна констатувати, що успіх розвитку соціокультурної компетентності залежить від мотивованої, цілеспрямованої, скоординованої діяльності всіх суб'єктів освітнього процесу [1].

Відповідно до інших поглядів, пріоритетним у формуванні соціокультурної компетентності О. Усик визначає культурологічний підхід, який уможливлює виявлення залежності розвитку гуманітарних наук і соціального виховання від рівня та потреб розвитку культури певного соціуму, регіону, людства. Визначальної ролі в навчально-виховному процесі вищої школи, на думку дослідниці, набувають такі культурологічні терміни, як духовність – показник існування певної ієрархії цінностей, смислів, вищого рівня освоєння світу людиною; соціальні цінності – ціннісне ставлення до сім'ї, нації, інших соціальних груп, до людини як соціальної істоти; соціокультурний контекст – загальний сенс соціально-історичних і культурних умов, що дозволяють уточнити значення результатів діяльності людини [5].

Сутність культурологічного підходу полягає в засвоєнні загальнолюдської та національної культур, формуванні толерантності, самореалізації особистістю своїх культурних потреб, інтересів і здібностей. На наш погляд, в освітньому середовищі має здійснюватися культурний розвиток майбутнього аграрія відповідно до морально-етичних норм поведінки.

Особистісний і професійний розвиток фахівця, ефективне входження його у сферу професійної соціалізації зумовлений, відповідно до концепції О. Квасник, особистісно-орієнтованим підходом до формування соціокультурної компетентності. Цей підхід передбачає оволодіння знаннєвим та діяльнісним досвідом, становлення якостей особистості, пізнання себе, самовизначення, становлення компетентного професіонала, здатного в різних умовах ефективно вирішувати професійні проблеми [2, 111].

Ключовим аспектом розвитку особистості як компетентного фахівця є орієнтація на формування загальнопрофесійних та життєвих якостей особистості. Багатобічний розвиток особистості передбачає орієнтацію на міждисциплінарний підхід, тобто розробку цілісної системи формування

компетентного фахівця засобами всіх навчальних дисциплін, використовуючи дидактичні та виховні ресурси цих дисциплін.

Упровадження міжпредметних зв'язків соціально-гуманітарних дисциплін ми вважаємо однією з важливих педагогічних умов формування соціокультурної компетентності. У вищих аграрних навчальних закладах викладаються такі соціально-гуманітарні дисципліни, як іноземна мова, історія української культури, українознавство, історія України, українська мова за професійним спрямуванням, релігієзнавство, психологія, соціологія, філософія, політологія. Усі ці дисципліни сприяють формуванню соціокультурної компетентності майбутніх аграріїв.

У процесі вивчення української мови за професійним спрямуванням формується національно-мовна особистість спеціаліста аграрної галузі, підвищується його загальномовна культура. Студенти знайомляться з основними умовами ефективного спілкування, з мовленнєвим етикетом у діловому спілкуванні, з аспектами культури мовлення під час дискусії; відбувається виховання моральності, поваги до інших, що є принципами ділового спілкування.

Вивчаючи історію України, історію української культури, українознавство, майбутні аграрії отримують знання про суспільно-державний устрій, український народ, його національний характер та менталітет, національні здобутки матеріальної та духовної культури, ознаки традиційно-побутової культури етносу, традиції, звичаї. Зміст цих дисциплін дає студентам уявлення про українську культуру, її національні пріоритети, досягнення українського народу в контексті загальноєвропейської і загальносвітової культури. Студенти також освоюють національні та загальнолюдські цінності, розвивають уміння берегти та примножувати культурні надбання українського народу.

Під час вивчення релігієзнавства, психології, соціології, філософії, політології майбутні аграрії оволодівають знаннями про особливості мовленнєвого етикету різних народів, їх невербальної поведінки; формують навички застосовувати ці особливості під час комунікації з представниками різних культур відповідно до соціальних норм співрозмовників. У студентів аграрних вищих навчальних закладів формуються уявлення про політичний устрій країн світу, про приналежність різних народів до певних релігій, про психологічні особливості різних націй.

Особливе значення у вищих аграрних навчальних закладах надається вивченню іноземних мов. Сьогодні держава потребує фахівців зі знанням іноземних мов, щоб ефективно функціонувати в полікультурному просторі, використовуючи мову як засіб комунікації з представниками різних культур та народів.

Іноземні мови відіграють важливу роль у реалізації ідеї соціокультурної адаптації. За допомогою іноземних мов відбувається «діалог культур» – рідної та іноземної – як підґрунтя концепції іншомовної

освіти. Мова є засобом спілкування, ідентифікації, соціалізації та залучення особистості до культурних цінностей. Іноземна мова як обов'язковий елемент професійної підготовки фахівців є фактором загальнокультурного розвитку особистості. Знання іноземних мов надає змогу навчатися та проходити стажування за кордоном.

У процесі інтеграції системи вищої освіти України в європейський та світовий освітній та науковий простір стає важливою академічна мобільність студентів аграрних ВНЗ, яка надає їм можливість отримати сучасні знання та практичний досвід у вищих навчальних закладах США, Канади, Австралії, Данії, Швеції, Норвегії, Німеччини, Польщі тощо. Практичні вміння й навички соціокультурної компетентності в майбутніх аграріїв можуть бути сформовані під час проходження практики на провідних світових сільськогосподарських підприємствах та фермах. Проходження закордонної практики та стажування сприяє не тільки закріпленню теоретичних знань студентів і вивченню практичного досвіду ведення сільського господарства у країнах із розвиненим аграрним сектором економіки, але й сформованості особистісної та професійної культури, вдосконаленню іноземної мови, розширенню світогляду тощо.

До змісту дисциплін «Англійська мова», «Англійська мова (за професійним спрямуванням)», які викладаються в аграрному ВНЗ, включено країнознавчий матеріал з метою знайомства студентів із іншомовною культурою, що передбачає набуття знань про норми поведінки, повсякденне життя носіїв мови тощо [4]. Згідно з програмою, концепція іншомовної освіти ґрунтується на інтегрованому навчанні мови та культури країни, мова якої вивчається, на діалозі рідної та іноземної культур. Оволодіння іноземною мовою передбачає не лише навчання іншомовної комунікації, але й формування особистості, готової до міжкультурного спілкування, успішної участі в діалозі культур. Сформована соціокультурна компетентність забезпечує можливість орієнтуватися в соціокультурних особливостях автентичного мовного середовища, прогнозувати можливі соціокультурні перешкоди в умовах міжкультурного спілкування та способи їх усунення, адаптуватися до іншомовного середовища.

Таким чином, вищезазначені навчальні дисципліни забезпечують пізнання рідної та іноземних країн, національного характеру та менталітету; розвивають особистісні якості, без яких неможлива успішна соціалізація фахівців у сучасному суспільстві.

Мета формування соціокультурної компетентності, згідно з поглядом О. Жежери, полягає у зміні ціннісно-смислової сфери особистості [1]. Сьогодні, коли відбувається процес євроінтеграції, виникає необхідність міждисциплінарного синтезу знань про ціннісну особистість. Цінність розглядається як внутрішній, емоційно сприйнятий і засвоєний особистістю

орієнтир поведінки. Соціальні за своєю природою, цінності формуються на основі суспільної практики, індивідуальної діяльності людини.

Цінності посідають важливе місце в загальній структурі особистості, оскільки сприяють визначенню її життєвих пріоритетів, що, в свою чергу, впливає на соціальні уявлення та соціальну поведінку особистості. Від рівня засвоєння та оволодіння ціннісними орієнтаціями залежить якість професійної підготовки майбутніх фахівців.

За період навчання відбувається індивідуалізація особистості, формування її життєвих настанов і цілей; затвердження в поведінці ціннісних орієнтацій, у тому числі й соціокультурних. Аксіологічні знання сприяють кращому розумінню цінностей інших культур; ціннісні орієнтації необхідні студентам для прогнозування майбутніх процесів.

Останнім часом відбувається підвищення престижу праці аграрія, що обумовлює важливість професійних цінностей для майбутніх аграріїв. Отже, актуалізується вивчення ціннісних орієнтацій сучасних аграріїв, пошук нових ідеалів і цілей, які дозволяють особистості знаходитись у гармонії з навколишнім світом.

Основними професійними цінностями можна вважати:

- матеріально-життєві цінності (природні ресурси, знаряддя праці, продукти харчування; кліматичні умови);
- соціально-політичні цінності (національна ідея, статус аграрної держави, престиж аграрної професії);
- духовно-національні цінності (традиції, звичаї, обряди, моральні принципи та норми). Зазначені цінності сприяють розвиткові ціннісно-смислової сфери особистості, яка відіграє суттєву роль у процесі формування професіоналізму майбутнього аграрія [3].

На наш погляд, зміст та методи аграрної освіти повинні орієнтувати майбутнього фахівця на гуманне ведення господарства, екологічну свідомість, виховувати інтуїцію, здатність співчувати тощо. Безперечно, виникає необхідність поєднувати традиційні та новітні цінності, що дозволяють адаптуватися до сучасних умов життя, розвивати ініціативність, підприємливість, підвищувати рівень освіченості.

Так, саме міжпредметні зв’язки забезпечують формування професійних ціннісних орієнтацій у процесі підготовки майбутніх фахівців в аграрному ВНЗ. Ефективним є моделювання професійно-орієнтованих проблемних ситуацій. Завдяки міжпредметним зв’язкам навчання проходить у співставленні, діалозі культур, у результаті чого відбувається осмислення цінностей рідної країни та загальнолюдських цінностей. Це дає можливість для формування таких ціннісних орієнтацій, як патріотизм, інтернаціоналізм, толерантність, критичність мислення, здатність до співпраці в умовах різниці поглядів та переконань, усвідомлення власної гідності та повага до гідності інших, почуття співучасті у світовій культурі, формування гуманістичного світогляду.

Таким чином, сформована соціокультурна компетентність у майбутнього аграрія передбачає засвоєння особистістю системи національних та загальнокультурних цінностей, толерантне ставлення до культурних цінностей інших народів, прояв поваги до культурних надбань рідної країни, позитивне ставлення до партнерів із комунікації, а також усвідомлення своєї національної значущості [8].

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Здійснивши аналіз різноманітних підходів до формування соціокультурної компетентності, можна констатувати, що компетентнісний підхід є провідним підходом, на основі якого відбувається формування соціокультурної компетентності майбутніх аграріїв як ключової. Ефективність формування соціокультурної компетентності майбутніх аграріїв залежить від упровадження в процес їх професійної підготовки такої важливої педагогічної умови як застосування міжпредметних зв'язків соціально-гуманітарних дисциплін.

Проведене нами дослідження підходів та пошук ефективних умов формування соціокультурної компетентності майбутніх аграріїв не вичерпує зазначену проблему. Перспективи подальших досліджень полягають у визначенні інших організаційно-педагогічних умов формування соціокультурної компетентності майбутніх аграріїв.

ЛІТЕРАТУРА

1. Жежера Е. А. Социокультурная компетентность будущего специалиста: от сущности к технологии формирования [Электронный ресурс] / Е. А. Жежера. – Режим доступа :

www.sworld.com.ua/konfer30/894.pdf.

2. Квасник О. В. Теоретичні засади формування соціокультурної компетентності у студентів ВТНЗ у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін / О. В. Квасник // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти : зб. наук. праць / за ред. Л. Л.Товажнянського, О. Г. Романовського / М-во освіти і науки України, АПН України. – Х. : НТУ «ХПІ», 2010. – Вип. 27 (31). – Ч. 2. – С. 107–114.

3. Кострица Н. М. Система культурологічної підготовки майбутніх фахівців аграрної галузі : автореф. дис. … д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Наталія Миколаївна Кострица ; Нац. ун-т біоресурсів і природокористування України. – К., 2012. – 36 с.

4. Програма навчальних дисциплін «Англійська мова», «Англійська мова (за професійним спрямуванням)», «Англійська мова професійного спрямування» для підготовки бакалаврів усіх спеціальностей СНАУ / Сумський національний аграрний університет ; уклад.: О. А. Литвинко, М. Ф. Кобжева, Л. І. Байдак. – Суми, 2009. – 26 с.

5. Усик О. Ф. Роль і місце соціокультурної компетентності у процесі підготовки майбутніх учителів / О. Ф. Усик // Нова педагогічна думка. – 2010. – № 3. – С. 43–50.

6. Шехавцова С. О. Формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів іноземної мови у позанавчальній діяльності університету : дис. … канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Світлана Олександрівна Шехавцова ; Луганський національний університет імені Тараса Шевченка. – Луганськ, 2009. – 223 с.

7. Фоменко Т. М. Визначення поняття «соціокультурна компетентність» у сучасній парадигмі вищої освіти / Т. М.Фоменко // Засоби навчальної та науково-

дослідної роботи : зб. наук. праць / за заг. ред. проф. В. І. Євдокимова і проф. О. М. Микитюка. – Вип. 42. – Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2014. – С. 149–156.

8. Фоменко Т. М. Структура і зміст соціокультурної компетентності майбутніх фахівців-аграріїв / Т. М. Фоменко // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». – Додаток 1 до Вип.5, Том V (56) : Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». – К. : Гнозис, 2014. – С. 478–487.

РЕЗЮМЕ

Фоменко Т. Н. Межпредметные связи социально-гуманитарных дисциплин как педагогическое условие формирования социокультурной компетентности будущих аграриев.

В статье проанализированы основные подходы к формированию социокультурной компетентности будущих специалистов. Для достижения поставленной цели использованы такие общенаучные методы, как анализ и сравнение педагогических источников по проблеме исследования; обобщение и синтез научных знаний об особенностях формирования социокультурной компетентности будущих аграриев. В результате исследования внедрение межпредметных связей социально-гуманитарных дисциплин определено как одно из важных педагогических условий формирования социокультурной компетентности будущих аграриев. Очерчены также профессиональные ценности будущего агрария, от уровня усвоения и овладения которыми зависит качество его профессиональной подготовки, готовность к межкультурному общению, диалогу культур.

Ключевые слова: *социокультурная компетентность, будущие аграрии, методологические подходы, межпредметные связи, социально-гуманитарные дисциплины, межкультурное общение, диалог культур, культурные ценности.*

SUMMARY

Fomenko T. Interdisciplinary ties between social and humanitarian disciplines as a pedagogical condition for forming future agrarians' sociocultural competence.

The research deals with the analysis of effective strategies for forming sociocultural competence. Based on the analysis of research papers of Ukrainian researchers various methodological approaches to forming future specialist's sociocultural competence are highlighted.

Sociocultural changes in the process of eurointegration predetermine establishment of new type of intercultural relations. For future agrarians new possibilities and prospects of collaboration with foreign countries appear, that envisages expansion of penetration into the foreign culture, development o the dialogue of cultures, cooperation between people and understanding other cultural values. Person's development, readiness to intercultural communication is not possible without sociocultural knowledge, abilities and skills. Practical abilities and skills of future agrarians' sociocultural competence can be formed during professional practice abroad at the leading world farms. Future agrarian's sociocultural competence provides possibility to be aware of sociocultural sings of authentic language environment, to forecast possible sociocultural obstacles in the process of intercultural communication and methods of their removal; to adapt oneself to other cultural environment; envisages mastering the system of national and human values, tolerant attitude toward the cultural values of other people, display respect to cultural acquisitions of the native country, positive attitude toward partners from communication, and also realization of national meaningfulness.

In the context of our study interdisciplinary ties between social and humanitarian disciplines are defined as the main pedagogical condition for forming future agrarians'

sociocultural competence. Studying such disciplines as Foreign Language, Ukrainian for Specific Purposes, Ukrainian Culture, Ukrainian Studies, Sociology provides cognition of native and foreign countries, national character and mentality; develop person's qualities. Multilateral development of personality envisages an orientation on interdisciplinary approach, that is development of the integral system of forming competent specialist by facilities of all educational disciplines, using didactics resources of these disciplines.

The subject to further research will focus on the determination of other organizational and pedagogical conditions for forming future agrarians' sociocultural competence.

***Key words**: sociocultural competence, future agrarians, methodological approaches, interdisciplinary ties, social and humanitarian disciplines, intercultural communication, dialogue of cultures, cultural values..*

УДК 378.14

С. І. Якименко
Миколаївський національний
університет імені В. О. Сухомлинського

СВІТОГЛЯДНА ОСВІТА В УМОВАХ СУЧАСНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ ВНЗ

У статті йдеться про світоглядну освіту в умовах сучасного суспільства. Охарактеризовано форми й методи освіти, які визначаються трьома факторами: змістом, знанням, конкретними цілями. Досліджено й виділено три сфери: пізнавальну, художню та оцінно-регулятивну. Доведено, що здійснення обов'язкової світоглядної освіти в навчальних закладах є на сьогодні одним із найважливіших завдань національної освіти. Зазначено, що формування світогляду в сучасних умовах є важливою соціально-психологічною проблемою, актуальність якої визначається як потребами суспільства, так і необхідністю особистісного розвитку людини.

***Ключові слова**: освіта, світоглядна освіта, духовна культура, суспільство.*

Постановка проблеми. Ми живемо в умовах перехідної епохи, значення якої для історії людства, мабуть, є не менш важливим, ніж найбільша у становленні нашого виду неолітична революція. Людство стає дедалі взаємозалежнішим. Але ніхто не хоче втратити своєї самотожності, тому разом з процесами глобалізації більшої актуальності набувають і процеси автономізації. У наш час протягом життя одного покоління відбувається більше змін, ніж в умовах традиційного суспільства за кілька століть. Однією з найбільших таких змін є перехід до інформаційного суспільства, який, однак, має неоднакові темпи в різних країнах світу, включаючи й Україну. Звичайно, в цих умовах постають нові і, можливо, складніші проблеми й перед сучасною освітою [2, 7].

Якщо виходити з того, що освіта – це процес передачі суспільством або його окремими інституціями підростаючим поколінням соціального досвіду для підготовки їх до участі в суспільному житті, то зміст, цілі, а також форми й методи освіти визначаються принаймні трьома факторами, а саме:

- змістом, обсягом і формами самого соціального досвіду, який має бути переданий молоді у процесі її соціалізації;
- знанням певних закономірностей становлення людини й засвоєння нею соціальної інформації;

- конкретними цілями, які ставить перед собою суспільство або його інституції, здійснюючи освітній процес [4, 24].

Мета статті. Докладніше визначити місце та значення світоглядної освіти в умовах сучасного освітнього простору.

Виклад основного матеріалу. Загальновідомо, що процес становлення людини є надзвичайно тривалим і складним. На відміну від інших живих істот, людина народжується майже непристосованою до подальшого життя. Навіть психофізіологічне дозрівання людини, протягом якого розкриваються її генетично успадковані механізми поведінки і властивості, розтягується на роки. Але, по-перше, цей процес відбувається під значним впливом соціальних чинників; по-друге, він із самого початку дуже тісно переплітається з духовним і соціальним становленням людини; по-третє, навіть досягнувши фізичної і статевої зрілості, людина ще, як правило, не готова до повноцінного життя в суспільстві та продовжує розвиватися як духовна й соціальна істота. Це зумовлено тим, що головні людські якості (інтелект, моральність, соціально-функціональна визначеність), здібності (комунікативні, професійні тощо) та механізми діяльності не передаються генетично, а формуються й засвоюються людиною у процесі оволодіння соціальним досвідом, досягненням культури. Вони передаються їй у процесі навчання й виховання, насамперед, через зміст освіти. З огляду на це перша надзвичайно важлива проблема, яка потребує свого з'ясування, стосується співвідношення змісту соціального досвіду, акумульованого головним чином у духовній культурі, і змісту освіти. Вона може бути конкретизована через низку простіших запитань: наскільки повно і точно зміст освіти повинен і може відображати зміст і структуру соціального досвіду? Чи існують у цьому досвіді якісь елементи або структури, що мають для становлення людини першочергове значення та є важливішими й обов'язковішими за інші? Якої «обробки» має зазнавати соціальний досвід у процесі його трансформації до змісту навчання [3].

Зрозуміло, що зміст освіти не може передавати зміст соціального досвіду в повному обсязі. Але тоді постає запитання: наскільки повно зміст освіти має відображати соціальний досвід у структурному відношенні?

Слід ураховувати, що в духовній культурі можна виділити принаймні три великі сфери: пізнавальну, художню та оцінно-регулятивну, які, по суті, є рівнозначними, оскільки відіграють однаково важливу роль у людському житті. Та коли ми звернемося до змісту освіти, то побачимо, що він будується переважно на основі лише однієї з цих сфер – пізнавальної, а якщо говорити ще точніше – то тільки на основі спеціалізованого рівня цієї сфери – науки, бо ж відомо, що більшість навчальних предметів, принаймні в загальноосвітній школі, розробляється на основі тієї чи іншої науки (фізики, математики, філології, хімії, біології, історії тощо). Чим це можна пояснити і які на основі цього можна зробити висновки?

Така традиція, зокрема в Європі, чітко простежується з Нового часу, коли проблеми розвитку промислового виробництва, з одного боку, стимулювали бурхливий розвиток природничих наук, а з другого – вимагали підготовки великої кількості кваліфікованих робітників, які, крім вузькофахових умінь і навичок, мали володіти й певною сукупністю «точних» знань. При цьому не слід забувати, що за тих часів «професійно зорієнтована» освіта, покликана, насамперед, підготувати кваліфікованого робітника, доповнювалася, по-перше, релігійним вихованням, яке обов'язково передбачало ознайомлення з елементами морально-правової свідомості (оцінно-регулятивна сфера), а по-друге, ширшим, ніж тепер, вивченням фольклору (художня сфера) та спілкування з природою, що завжди сприяло й естетичному вихованню [6].

Процеси інтеграції та диференціації наукових знань були розмежовані в часі. Нині ж вони відбуваються паралельно майже одночасно, хоча з другої половини XX ст. дедалі більше стали переважати саме інтеграційні тенденції. Це виявлялося й у виробленні цілісних узагальнювальних концепцій у межах, і в застосуванні комплексних міждисциплінарних підходів до вивчення складноорганізованих об'єктів, та у спробах створити на основі всіх наукових даних нову, внутрішньо узгоджену сучасну картину світу. І якщо диференціація знань спричинює зростання їх кількості й фрагментарності, вузьку спеціалізацію та швидке застарівання (хоча зрозуміло, що саме диференціація знань дає змогу глибше й детальніше проникнути у зміст окремих наукових проблем), то інтеграція знань, особливо на вищих рівнях узагальнення, сприяє їх концентрації й систематизації, виробленню цілісного бачення людини та світу.

Якщо екстраполювати обидві взаємопов'язані тенденції розвитку науки на розвиток освіти, то стане цілком очевидним, що жодна спеціалізація в ній неможлива без універсалізації, і навпаки. Це означає, по-перше, що будь-яка вузькоспеціальна підготовка не може здійснюватися ефективно, якщо не супроводиться підготовкою загальною (загальноосвітньою). Абсолютизація першої з них призводить до перетворення людини лише на якусь функцію чи простий засіб, інструмент її здійснення, а другої – до вироблення в людини верхоглядства, дилетантизму, непрофесійності. По-друге, органічне поєднання спеціалізації та універсалізації освіти вимагає виділення в її змісті таких елементів чи форм, які є універсальними (тобто потрібними в усіх видах життєдіяльності) й загальнообов'язковими, і таких, що мають лише вузькофункціональне призначення, тобто потрібні або можуть бути використані лише в якомусь одному виді діяльності, найчастіше – професійній. І якщо перші з них становлять певне «ядро» освіти, її базовий (або, як тепер кажуть, загальнодержавний) компонент, то другі можуть змінюватися залежно від майбутньої професії, регіональних особливостей, профілю навчання, спеціалізації школи тощо [6].

Таким чином, зміст освіти має відображати різні предметні галузі сучасної науки, включаючи природничі науки, науки про суспільство та науки про людину. Але йти тільки «екстенсивним» шляхом розвитку змісту освіти, тобто збільшувати його обсяг запровадженням нових навчальних предметів – справа малоперспективна й навряд чи можлива. Не можна «втиснути» в голови учнів або студентів усі науки, але якщо давати вибірково лише окремі з них, то це неодмінно призведе до неповного, фрагментарного сприйняття дійсності, і ніякі «міжпредметні зв'язки» тут не допоможуть. Тому в цій ситуації вихід тільки один – відмовитися від попредметного моделювання освіти, коли кожен навчальний предмет формується лише на основі якоїсь однієї науки, і перейти до вироблення нового змісту освіти, спираючись на узагальнені – міжнаукові й загальнонаукові – форми систематизації знань. Такими формами узагальнення й систематизації знань є різного роду наукові концепції та теорії, але найвищі з них – певні картини світу. У самій науці вони виробляються на основі величезної кількості фактів, емпіричних знань, експериментальних даних, наукових відкриттів тощо, які не можуть бути цілком перенесені у зміст освіти, а тому потребують ретельного добору навчального матеріалу, що забезпечив би зв'язок між самою дійсністю і теоретичними формами її освоєння, їх достовірність, доказовість тощо [5].

У галузі шкільної освіти розв'язанню даної проблеми сприяють насамперед інтегровані курси, що розробляються на основі різних картин світу, серед яких найвищою формою узагальнення й систематизації пізнавального досвіду є універсальна картина світу, що входить до складу світогляду та є його пізнавальною основою. Тому саме вона має стати найголовнішим інтеграційним фактором усього науково-пізнавального досвіду у змісті шкільної освіти. Цей досвід не зводиться лише до пізнання, а охоплює також художню й оцінно-регулятивну сфери, які, безперечно, також мають бути представлені у змісті шкільної освіти, бо без цього школа не може виконувати своєї виховної функції. Однак соціальний досвід не може бути переданий учням у всій своїй сукупності й різноманітності. До змісту освіти він має входити у своїх інтегрованих, узагальнених формах, найголовнішою з яких є світогляд. Цим і пояснюється, зокрема, необхідність запровадження світоглядної освіти, що є особливо актуальним в умовах переходу до інформаційного суспільства, де головне значення має не обсяг, а якість засвоєння інформації, уміння знаходити й використовувати цю інформацію.

Під світоглядною освітою ми розуміємо вироблення в майбутнього вчителя на основі різних форм соціального та індивідуального досвіду цілісного розуміння світу й самої себе, що дає їй змогу не лише орієнтуватися в навколишній дійсності й у самій собі, а й певним чином упорядковувати та свідомо гармонізувати свої взаємовідносини з природою та іншими людьми, займати певну життєву позицію. Світоглядна освіта забезпечує духовне

становлення людини, прискорює її соціальне дозрівання, сприяє її свідомому самовизначенню, формуванню найглибших, найістотніших і найстійкіших, а водночас і найпотаємніших (екзистенційних) структур особистості, які забезпечують її цілісність, інтегруючи при цьому різні вияви її життєдіяльності на основі певного розуміння сенсу й мети людського життя. Крім того, ця освіта органічно поєднує в собі навчальні й виховні функції, а також є універсальною, обов'язковою для кожної людини незалежно від її фаху або роду діяльності.

Водночас треба зазначити, що, крім духовно-культурних, існують й інші засади світоглядної освіти [2, 9].

Тривалий час вихідною основою в розробці питань освіти була функціонально-рольова теорія особи. Згідно з нею особа – це, насамперед, набір певних соціальних ролей або сукупність соціальних функцій, що виконує людина, живучи в тому чи іншому суспільстві. Звідси головне завдання освіти полягало в тому, щоб підготувати людину до виконання цих ролей. Але навіть і з цього погляду система освіти, що діяла в суспільстві, не була всеосяжною, продуманою та послідовною. Так, реалізація на практиці ідеологічного положення про пріоритетне значення в житті суспільства матеріально-виробничої сфери спричинило явний перегин в освіті в бік її політехнізації й професіоналізації, що відповідно позначилося на змісті, формах та методах. Підготовка молоді до виконання суспільних функцій орієнтувалася переважно на на виховання слухняних виконавців, вірних адептів панівної моноідеології, що становила одну з головних засад тоталітаризму. Практично не зважалося на підготовку школярів до повнокровної участі в соціальному житті, особливо в духовному [6].

У формуванні особи як виконавця певних соціальних ролей чи суб'єкта діяльності були й інші прогалини. Так, головна увага приділялася підготовці до предметно-практичної діяльності.

Підготовка до комунікативної діяльності майже цілком зводилася до мовної освіти, яка й донині надзвичайно переобтяжена далекими від практики спілкування лінгвістичними тонкощами. Водночас поза увагою школи залишаються невербальні засоби спілкування, а головне – його типологічні та інші закономірності й морально-правові основи, без знання яких та вміння їх свідомо застосовувати не може бути й мови про підготовленість до комунікативної діяльності. Майже зовсім не враховується і той факт, що особа є суб'єктом не лише предметно-практичної і комунікативної, а й духовної діяльності (емоційних станів, переживань, мислення, пізнання, оцінювання, ідеалізації, мотивування, вольових актів тощо). Тим часом, не готуючи молодь ще в школі до цієї діяльності, годі очікувати підвищення рівня духовності нашого суспільства [1].

Нарешті, аналіз існуючої системи освіти з погляду функціонально-рольового розуміння особи й діяльнісного підходу дає можливість

побачити й інші її недоліки. Зокрема, і за своїм змістом, і за методами сучасна загальна освіта зорієнтована, передусім, на підготовку учнів до природо-перетворювальної діяльності. Украй недостатньо уваги приділяється суспільно-перетворювальній і, особливо, людинотворчій діяльності. Крім того, в освіті переважає орієнтація на репродуктивну і стереотипну, а не на продуктивну і творчу діяльність.

Загалом можна зазначити, що система освіти, яка базується на соціально-рольовій теорії особи, визнає пріоритет суспільства над собою, розглядаючи її переважно як «інструмент» чи засіб виконання певних суспільних функцій. Тому зрозуміло, що система освіти, яка проголошує своєю головною метою всебічний розвиток особистості, як зафіксовано в Законі України «Про освіту», має ґрунтуватися на інших теоретичних засадах у розумінні особи. Роль такої теоретичної засади може виконувати не функціонально-рольова, а сутнісна цілісна концепція особи, яка, по-перше, стверджує самоцінність кожної людини, незалежно від виконаних нею соціальних функцій чи соціальних ролей; по-друге, визнає за кожною людиною право на індивідуальну самобутність і неповторність, вільний розвиток усіх її задатків і здібностей, самотворення й самореалізацію; по-третє, виходить із розуміння особи не як простої сукупності різноманітних функцій чи набору соціальних ролей, а як єдиної й цілісної системи в усіх її життєвих виявах, здатної до самовизначення, самопрограмування, саморегуляції й самовдосконалення.

Прихильники даної концепції розглядають соціально-рольові структури й характеристики особи лише як її зовнішній, поверхневий шар. Водночас у структурі особи виділяють і найбільш сталі, глибинні, «ядерні» елементи, що виражають її сутність і створюють її цілісність. Саме вони забезпечують сталість людини в найрізноманітніших життєвих обставинах, спрямованість її дій протягом усього життя, певну емоційно-оцінну забарвленість і незмінність ставлення до навколишнього світу та самої себе; визначають способи дій, духовні стани й певні вибори людини в найважливіших для неї життєвих ситуаціях [2, 11].

Як чинник соціалізації особи, світоглядна освіта сприяє засвоєнню людиною найціннішого соціального досвіду, зосередженого у світогляді, завдяки якому людина усвідомлює свій нерозривний зв’язок зі світом і буттям людства, засвоює найзагальніші, вироблені у процесі всього розвитку людської культури критерії оцінки, що дають їй змогу оцінити сьогочасність «із погляду вічності», і принципи діяльності, які уможливлюють прийняття правильного рішення і здійснення правильного вибору в будь-якій життєвій ситуації.

Саме у процесі формування світогляду людина усвідомлює сенс і мету свого життя, визначає свої життєві програму, шлях, найфундаментальніші цінності й орієнтири. З огляду на це формування світогляду особи можна

розглядати як найвищий рівень її духовного становлення й розвитку. Крім того, світоглядна освіта покликана виконувати роль своєрідного каталізатора соціалізації особи, чинника, що прискорює досягнення нею соціальної зрілості. Сприяючи самовизначенню людини, світоглядна освіта водночас допомагає їй стати самоорганізованою, самопрограмованою та самоконтрольованою істотою, свідомим суб'єктом усієї своєї життєдіяльності.

Проте було б помилковим вважати, що становлення світогляду особи зводиться лише до формування її внутрішнього світу, духовності, а тим більше – лише інтелекту. Світогляд особи охоплює і чуттєво-емоційну, і мотиваційно-вольову, і оцінно-регулятивну, і пізнавально-інтелектуальну сфери, інтегруючи всі вияви її психічного і внутрішнього життя. Але водночас він є тією духовною основою, на якій формуються й об'єднуються інші структури особи, що репрезентують її діяльнісну й комунікативну сторони. Такими інтегрованими, узагальненими й водночас сутнісними характеристиками особи, що формуються на основі її світогляду, є її життєва й соціальна позиції.

Життєва позиція особи – це зумовлене її світоглядом стале, узагальнене духовно-практичне ставлення людини до навколишньої дійсності та самої себе, що характеризується певною мірою активності, спрямованістю, оцінним забарвленням тощо, виявляється в різних формах людської життєдіяльності, поєднуючи їх у єдине ціле [1].

Певною мірою життєва позиція особи може складатися і стихійно на основі індивідуального чи групового життєвого досвіду. У цьому разі вона виявляється в певній спрямованості її дій і помислів, у певному емоційному тоні чи забарвленні її життєдіяльності, у домінуючих у структурі особи соціальних почуттях і рисах характера. Але на основі світогляду формується свідома життєва позиція особи, яка дістає своє обґрунтування, виходячи з певного розуміння світу та місця й ролі людини у природі й суспільстві, та яка конкретизується в життєвих принципах особи, що охоплюють найважливіші сфери її життєдіяльності. Тут під життєвими принципами особи маються на увазі певні світоглядні принципи, які стали її переконаннями й послідовно реалізуються нею в її життєдіяльності. Окрім життєвих принципів, життєва позиція особи відображається у свідомо культивованих людських якостях.

Таких, наприклад, як доброта, принциповість, чесність, відвертість, працелюбність, доброзичливість, стійкість тощо.

Однією з найважливіших характеристик життєвої позиції особи є міра активності, залежно від якої вона визначається як активна або пасивна. Проте не меншого, а інколи навіть більшого значення має спрямованість життєвої позиції на ті чи інші життєві цілі й цінності. Тоді вона може характеризуватися як альтруїстична чи егоїстична, гуманістична чи антигуманна, духовно орієнтована чи прагматична тощо. Досить вагомим є

також оцінне забарвлення життєвих позицій, яке може бути, насамперед, оптимістичним чи песимістичним.

Життєва позиція особи визначає її життєву стратегію, сталість і самототожність у будь-яких мінливих реаліях дійсності й умовах життя, внутрішню єдність усіх виявів людської життєдіяльності, цілісність особистості, її здатність стійко переносити життєві незгоди і протистояти виявам зовнішнього насильства чи ударам долі, послідовно проводити свою принципову лінію через усі хитросплетіння життя. Тому формування життєвої позиції особи – одна з головних цілей світоглядної освіти.

Певним доповненням чи конкретизацією життєвої позиції особи є її соціальна позиція, що також формується на основі певного світогляду і є інтеграційним фактором структури особи [6].

Соціальну позицію особи можна визначити як її свідоме ставлення до явищ соціальної дійсності, що формується на основі певного розуміння нею суспільства й свого місця в ньому, своєї належності до якоїсь соціальної спільноти, інтереси якої вона сприймає як свої власні й реалізує їх у своїй діяльності. Об’єктивною основою соціальної позиції особи є її включеність у життя певного суспільства, належність до тієї чи іншої соціальної групи. Але становище людини в суспільстві, або її соціальний стан – лише одна з передумов певної соціальної позиції. Інша, не менш важлива передумова, – це суспільна самосвідомість, у якій те чи інше суспільство або соціальна група усвідомлює себе. Людина може свідомо зайняти якусь соціальну позицію лише тоді, коли певною мірою ототожнює себе із суспільством або з якоюсь його частиною, сприймаючи їхню самосвідомість як свою власну. З огляду на це навіть ті люди, які належать до однієї соціальної групи й мають однаковий соціальний статус, можуть займати різні соціальні позиції: як ті, що виражають інтереси їхньої соціальної групи, так і ті, що складаються на основі засвоєння ними самосвідомості інших соціальних груп, до яких вони не належать, але з якими вони себе ідентифікують та інтереси яких відстоюють [1].

Процес соціального самовизначення особи, унаслідок якого вона займає певну соціальну позицію, є важливим моментом її загального життєвого самовизначення й необхідною передумовою її соціальної зрілості. Однак слід пам’ятати, що процес цей дуже складний. Він не зводиться лише до свідомого вибору людиною якоїсь однієї з альтернативних соціальних позицій. Оскільки людина одночасно належить до різних соціальних груп і спільнот, то процес її соціального самовизначення передбачає також усвідомлення нею співвідношення цих спільнот та їх інтересів і надання певної переваги деяким із них, що відбивається в соціальній позиції особи у вигляді ієрархічної будови особисто значущих для неї соціальних інтересів та цінностей і переважної орієнтації на окремі з них.

Соціальна позиція особи виявляється в таких її соціальних якостях, як громадянськість, соціальна активність і соціальна відповідальність та ін. Мабуть, немає потреби доводити, що без світоглядної освіти цілеспрямоване формування життєвої й соціальної позицій особи неможливе. Зрозуміло, що ці найважливіші характеристики особи можуть формуватися і, як правило, формуються стихійно, під впливом різноманітних факторів, не пов'язаних з освітою, або ж у процесі самовдосконалення і самоосвіти. Але в першому випадку на особу невпорядковано впливають різноманітні, неузгоджені між собою, а нерідко й суперечливі фактори, що призводять до внутрішньої дисгармонії особи, гіпертрофування одних і недорозвиненості інших сторін її позиції. У другому випадку формування життєвої та соціальної позиції є ефективнішим і цілеспрямованішим, але нині воно може здійснюватися лише небагатьма високоосвіченими людьми. Тепер саме життя вимагає того, щоб кожна людина мала чітко визначену життєву й соціальну позиції. Але досягти цього без реформування школи та запровадження в ній світоглядної освіти неможливо. Тільки завдяки цілеспрямованому здійсненню світоглядної освіти процес формування сутнісних характеристик і глибинних структур особистості може стати, з одного боку, ефективнішим і впорядкованішим, а з другого, – масовішим, тобто таким, який охоплює кожну молоду людину, яка вступає в життя. На основі цього можна зробити **висновок,** що здійснення обов'язкової світоглядної освіти в навчальних закладах є на сьогодні одним із найважливіших завдань національної освіти [2, 10]. Формування світогляду особистості в сучасних умовах є важливою соціально-психологічною проблемою, актуальність якої визначається як потребами суспільства, так і необхідністю особистісного розвитку людини. Важливо розуміти, що вміння і навички дослідницького пошуку необхідні не лише тим, чиє життя пов'язане з науковою роботою, – це необхідно кожній людині. Універсальні вміння і навички дослідницької поведінки потрібні сучасній людині в різних сферах життя.

ЛІТЕРАТУРА

1. Арцишевский Р. А. Мировоззрение: сущность, специфика, развитие / Р. А. Арцишевський. –Львов, 1986.

2. Арцишевський Р. Світоглядна освіта в умовах переходу до інформаційного суспільства / Р. Арцишевський // Шлях освіти : науково-методичний журнал. – 2008. – № 1. – С. 6–11.

3. Бех І. Д. Від волі до особистості / І. Д. Бех. – К. : Україна-Віта, 1995. – 202 с.

4. Кравчук Л. Етичні норми: соціально-психологіяний інструмент впливу на віковий розвиток відповідальної поведінки молодших школярів / Л. Кравчук // Рідна школа : щомісячний педагогінчий журнал. – 2006. – № 9 – С. 24–27.

5. Лісовий В. Філософія як різновид діяльності / В. Лісовий // Філософська думка. – 1999. – № 1–2.

6. Шапошнікова І. М. Підвищення ефективності підготовки майбутніх вчителів початкової школи до проектування уроку : дис. … канд. пед. наук : 13.00.01 / І. М. Шапошнікова. – Київ, 1993.

РЕЗЮМЕ

Якименко С. И. Мировоззренческое образование в условиях современного образовательного пространства вузов.

В статье говорится о мировоззренческом образовании в условиях современного общества. Охарактеризованы формы и методы образования, которые определяются тремя факторами: содержанием, знанием, конкретными целями. Исследованы и выделены три сферы: познавательная, художественная и оценочно-регулятивная. Доказано, что осуществление обязательного мировозренческого образования в учебных заведениях является сегодня одним из наиболее важных заданий национального образования. Указано, что формирование мировозрения личности в современных условиях является важной социально-психологической проблемой, актуальность которой определяется как потребностями общества, так и личностного развития человека.

***Ключевые слова**: образование, мировоззренческая образование, духовная культура, общество.*

SUMMARY

Yakymenko S. Worldview education in conditions of modern educational space of higher education institution.

The article deals with worldview education in conditions of modern society. Under the worldview education the author understands developing future teachers on the basis of various forms of social and individual experience of holistic understanding of the world and person himself that enables the person not only to navigate in the environment and in himself, but in a certain way to organize and consciously harmonize his relationships with nature and other people, to take a certain stance. Worldview education provides the spiritual development of a personality, it accelerates social maturation, contributes to his/her conscious self-determination, the formation of deep, substantial, persistent, and at the same time the most secret (existential) structures of the personality, which ensures its integrity, integrating with various manifestations of its activity on the basis of understanding of the meaning and purpose of human life. In addition, this education combines academic and educational functions and is universal, compulsory for every person regardless of his profession or occupation.

As a factor of socialization, worldview education have to promote absorption of the most valuable social experience focused in the worldview by which the person is aware of his/her close connection with the world and the existence of humanity, assimilates the most common, worked out in the process of development of human culture evaluation criteria that give him/her the opportunity to assess modernity "from the point of view of eternity", and the principles of activity that make it possible to make the right decisions and the right choices in any situation.

It is stressed that in the process of formation of the outlook the person becomes aware of the meaning and purpose of his/her life, determines his/her life program, the path, the most fundamental values and guidelines. Taking into account the fact mentioned, the formation of a person's worldview can be seen as the highest level of his/her spiritual formation and development. Besides, worldview education is intended to perform the role of a catalyst of socialization, a factor that accelerates the achievement of his/her social maturity. Contributing to the determination of a person, the worldview education at the same time helps him/her become self-organized self-programmed and self-controlled being the conscious subject of his/her own life.

***Key words**: education, worldview education, spiritual culture, society.*

УДК [371/ 134 + 6 (07)] (477)

С. М. Ящук
Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини

ОСОБЛИВОСТІ МОДЕЛЮВАННЯ ПРОЦЕСУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ ТЕХНОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ У ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

У статті обґрунтовано сутність поняття «модель», «моделювання», «педагогічне моделювання», здійснено аналіз наукової психолого-педагогічної та методичної літератури щодо розкриття сутності цих понять. Розкрито специфіку моделювання процесу професійної підготовки викладача загальнотехнічних дисциплін та методики навчання технологій, що є одним із важливих компонентів якісної організації навчального процесу у вищих педагогічних навчальних закладах. Визначено мету, об'єкт, предмет, етапи та принципи моделювання процесу професійної підготовки майбутнього магістра технологічної освіти, що сприяють успішному формуванню професійно-педагогічної компетентності в майбутнього професіонала.

Ключові слова: *магістр, технологічна освіта, моделювання, фахова підготовка, викладач методики навчання технологій та загальнотехнічних дисциплін.*

Постановка проблеми. Відповідно до «Конституції України», «Національній доктрині розвитку освіти України», Законах України «Про освіту», «Про вищу освіту» головним завданням є забезпечення сучасної якості освіти на основі збереження його фундаментальності й відповідності актуальним і перспективним потребам сьогодення, науки й техніки. Тому, розвиток України визначається в загальному контексті європейської інтеграції з орієнтацією на фундаментальні цінності загальносвітової культури. Натомість, вища педагогічна освіта, особливо підготовка викладачів вищих навчальних закладів, виконує найважливішу, ключову функцію – формування особистості-викладача, що залишається головною дійовою особою, покликаною реалізувати цілі сучасної освіти.

Особливої актуальності набуває питання моделювання освітнього процесу професійної підготовки майбутніх магістрів, оскільки він покликаний на забезпечення у формуванні особистості-викладача, який володіє не тільки системою спеціальних знань і професійних дій, а й вирізняється сформованістю професійно важливих компетентностей, відповідним рівнем кваліфікації з урахуванням світових і європейських стандартів якості при збереженні національних здобутків і пріоритетів, а також здатної до плідної викладацької діяльності в сучасних умовах.

Моделювання процесу професійної підготовки майбутніх магістрів технологічної освіти усвідомлюється нами як один із важливих напрямків теоретичних та прикладних досліджень процесу підготовки викладача загальнотехнічних дисциплін та методики навчання технологій. У зв'язку з цим виникає необхідність у розгляді специфіки моделювання процесу професійної підготовки майбутніх магістрів технологічної освіти.

Аналіз актуальних досліджень. Фундаментальні основи оновлення системи вищої освіти, професійної підготовки педагогів вищої школи, теоретичні та методичні засади формування професіоналізму, професійної культури, професійної майстерності та власне професійної компетентності викладачів вищих навчальних закладів розкриваються у працях В. Андрущенка, В. Бондаря, Н. Гузій, О. Дубасенюк, І. Зязюна, В. Кременя, Н. Кузьміної, В. Лозової, С. Сисоєвої, В. Сластьоніна та ін.

Проблема моделювання професійної діяльності у зв'язку з розробкою змісту, форм і методів підготовки до майбутньої професійної діяльності розглядали: В. Афанасьєв, Н. Волкова, А. Гонєєв, В. Сластьоніна, Є. Смирнова, М. Таланчука, Я. Цехмістера, Л. Фрідман, О. Чернишов та ін.

Проте питання специфіки моделювання професійної підготовки магістрів технологічної освіти недостатньо розкриті в науковій літературі.

Метою статті є розкриття специфіки моделювання процесу професійної підготовки викладача загальнотехнічних дисциплін та методики навчання технологій у вищих педагогічних навчальних закладах.

Виклад основного матеріалу. У педагогічній науці *моделювання* використовується для вирішення низки завдань, основними з яких є: оптимізація структури навчального матеріалу; поліпшення планування навчального процесу; управління пізнавальною діяльністю; управління навчально-виховним процесом; діагностика, прогнозування, проектування навчання [5].

На думку О Коваль [3], педагогічне моделювання має характерні закономірності:

– певна досліджувана система, що потребує вивчення через педагогічну модель, а для того, щоб модель відображала істотні риси об'єкта, вона теж має бути педагогічною системою;

– педагогічна модель призначена для заміщення об'єкта у процесі здійснення дослідження, тому необхідна певна схожість моделі й оригіналу в характеристиках компонентного складу, послідовності етапів, ознак тощо, що залежить від галузі використання моделювання та конкретних педагогічних завдань;

– для педагогічних систем допустимою є відмінність у застосуванні об'єктів, цільових орієнтацій, педагогічних умов реалізації, оскільки сутність моделювання полягає в розгляді об'єкта, що відрізняється від оригіналу в тих зв'язках, які перешкоджають його безпосередньому пізнанню;

– моделювання має бути адекватним (достовірно відображати умови) та динамічним (модель має періодично відтворюватися з метою коригування).

У словнику педагогічних термінів *моделювання* визначається вченими як:

- процес розробки моделей реальних об'єктів за допомогою таких операцій мислення, як ідеалізація (заміщення реального емпіричного

явища ідеалізованою схемою); абстрагування (уявне виокремлення суттєвих властивостей і зв'язків); аналогізування (відповідність, подібність) – перенесення знань на новий, менш досліджений об'єкт, результатом якого є умовивід, створення наукової гіпотези;

- метод дослідження реальних процесів або станів із застосуванням фізичних (в експериментальних дослідженнях) або ідеальних (знакових, абстрактних) моделей (у теоретичних дослідженнях) [8].

А. Ашеров визначає такі головні об'єкти педагогічного моделювання: 1) процес підготовки фахівця, 2) навчальна діяльність студента, 3) майбутня професійна діяльність фахівця. З огляду на це, автор виокремлює педагогічні моделі: 1. Підготовки фахівців; 2. Майбутньої професійної діяльності; 3. Навчальної діяльності [1].

Для нашого дослідження актуальною виступає модель підготовки фахівця, в основі якої є логічна система, що містить цілі та завдання підготовки, підходи та принципи навчання, проекти педагогічних технологій і технології управління навчальним процесом.

З аналізу психолого-педагогічної та методичної літератури випливає, що сьогодні не існує однозначного визначення поняття *модель* (від лат. – міра, мірило, зразок), але можна виокремити такі основні підходи до трактування педагогічної моделі фахівця:

– система вимог до спеціаліста, яка передбачає конкретні шляхи, засоби, методи, критерії професійної підготовленості та становлення особистісних морально-педагогічних якостей, необхідних для виконання професійних функцій [7];

– уявлена в думках або матеріально реалізована система, яка адекватно відображає предмет дослідження та здатна заміщати його так, що вивчення моделі дозволяє отримати нову інформацію про цей об'єкт [5];

– описовий аналог, що відображає основні характеристики об'єкта, який вивчається й виступає як узагальнений образ спеціаліста певного профілю [6];

– як штучно створений об'єкт у вигляді схеми, фізичних конструкцій, знакових форм або формул, який відображає та відтворює в найпростішому вигляді структуру, властивості, взаємозв'язки й відношення між елементами цього об'єкта [4];

– як схема, зображення або опис будь-якого явища чи процесу в природі, суспільстві; аналог певного фрагмента природної або соціальної реальності [8];

– мета навчання, а значить, може бути представлена у вигляді професійних властивостей особистості [2].

З огляду на вищезазначене, використання методу моделювання в нашому дослідженні покликано: визначити пріоритетні напрями формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх магістрів

технологічної освіти; забезпечити системність і цілісність процесу її формування у вищих педагогічних навчальних закладах; зорієнтувати процес професійної підготовки майбутніх магістрів технологічної освіти на формування їхньої професійно-педагогічної компетентності.

Вивчивши методику й технологію проектування й моделювання освітніх процесів, ми визнали за доцільне обґрунтувати мету та етапи моделювання, визначити функціональне призначення кожного з цих етапів і основні види діяльності проектувальника (функціональні одиниці), розкрити об'єкт і предмет моделювання, а також встановити рівні моделювання, які досягаються на кожному етапі.

Мета моделювання процесу професійної підготовки майбутнього магістра технологічної освіти – створення моделі формування професійно-педагогічної компетентності, що забезпечує формування в майбутніх викладачів загальнотехнічних дисциплін і методики навчання технології професійно-педагогічної компетентності та, яка відповідає перспективам розвитку педагогічної науки та практики, потребам навчальних закладів, професійним намірам та особистісним особливостям майбутнього педагога.

Для здійснення процесу моделювання необхідно виконати низку *завдань*:

1) аналіз процесу формування професійно-педагогічної компетентності майбутнього магістра технологічної освіти на основі вивчення стану досліджуваного об'єкта;

2) узгодження структури проектованої моделі;

3) реалізація моделі чи її окремих елементів на основі розробки технологічних чи методичних аспектів.

1 етап – передпроектний аналіз – дав можливість здійснити обґрунтування актуальності проблеми, визначення мети й гіпотези дослідження. У результаті був досягнутий перший рівень моделювання загальнотехнічної та методичної підготовки майбутнього магістра технологічної освіти щодо формування професійно-педагогічної компетентності – *філософський* (Табл. 3.1).

Таблиця 3.1

Етапи й функції моделювання професійної підготовки викладача загальнотехнічних дисциплін та методики навчання технологій щодо формування професійно-педагогічної компетентності

№	Етапи проектування та моделювання	Функції	Функціональні одиниці
1.	Передпроект-ний аналіз	Постановка кінцевої мети моделювання фахової підготовки майбутнього магістра	Визначення актуальності дослідження, передбачуваного складу та повноти кваліфікаційних вимог до фахової підготовки магістра

		технологічної освіти щодо формування професійно-педагогічної компетентності	технологічної освіти. Виявлення та обґрунтування суперечностей і тенденцій розвитку професійно-методичної підготовки. Аналіз існуючих моделей фахової підготовки та вибір ідеї реалізації поставленої мети. Вибір форм моделювання
2.	Концептуалізація	Вибір і теоретичне обґрунтування науково-методичних підходів оптимізації процесу загально-технічної та методичної підготовки майбутнього магістра	Теоретичне обґрунтування та розробка концептуальних положень, що визначають процес формування професійно-педагогічної компетентності в майбутнього викладача загальнотехнічних дисциплін і методики навчання технологій
3.	Моделювання	Розробка прогнозованої моделі формування професійно-педагогічної компетентності майбутнього магістра технологічної освіти	Вибір та обґрунтування технології побудови моделі формування професійно-педагогічної компетентності фахівця у процесі загально-технічної та методичної підготовки, обґрунтування її структури та змісту, розробка методів і критеріїв діагностики рівня сформованості професійно-педагогічної компетентності на різних етапах
4.	Конструювання практики	Впровадження розробленої моделі формування професійно-педагогічної компетентності у процесі загальнотехнічної та методичної підготовки магістра технологічної освіти на практиці	Віддзеркалення професійної підготовки магістрів технологічної освіти в навчально-методичному супроводі (навчальні програми та навчальний план, методичне забезпечення тощо). Коректування змісту робочих програм навчальних дисциплін, що забезпечують формування професійно-педагогічної компетентності під час загально-технічної та методичної підготовки фахівця. Розробка навчальних посібників з методики викладання загальнотехнічних дисциплін та навчання технології
5.	Оцінка та аналіз функціонування моделі	Уточнення ефективності, доцільності використання моделі формування професійно-педагогічної компетентності майбутнього магістра технологічної освіти	Моніторинг стану загальнотехнічної та методичної підготовки студентів з боку викладачів щодо формування професійно-педагогічної компетентності. Контроль відповідності стану професійної підготовки викладача загальнотехнічних дисциплін та методики навчання технологій вимогам освітніх закладів (незалежними експертами – викладачами ВНЗ I–IV

			рівнів акредитації, працівниками управління освітою тощо)

На другому етапі – концептуалізації – була розроблена концепція професійної підготовки магістрів технологічної освіти у вищих педагогічних навчальних закладах. Результатом цього етапу стало досягнення загальнонаукового рівня процесу моделювання.

Третій етап – моделювання. Розгляд технології моделювання професійної підготовки викладача загальнотехнічних дисциплін та методики навчання технологій, яка сприяє формування професійно-педагогічної компетентності, зумовив необхідність виявлення: цілі та завдання моделювання, об'єкту моделювання, предмету моделювання, передбачуваного результату й рефлексії.

4 етап направлений на *конструювання практики.* Провідне значення на даному етапі належить розробці навчально-методичного забезпечення загальнотехнічної та методичної підготовки, що забезпечує формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх магістрів, вдосконаленню старих або створенню нових робочих планів і програм, коректуванню змісту навчальних елементів процесу методичної підготовки, що забезпечують належний рівень і ефективність.

5 етап – оцінка, аналіз функціонування моделі. Він орієнтований на виявлення ефективності, доцільності використання моделі формування професійно-педагогічної компетентності майбутнього магістра технологічної освіти у процесі фахової загальнотехнічної та методичної підготовки, здійснюваного на основі теоретичного аналізу й аналізу практичних результатів функціонування прогнозованої моделі.

Об'єктом моделювання є прогнозована інваріантна модель формування професійно-педагогічної компетентності в майбутнього викладача загальнотехнічних дисциплін та методики навчання технологій.

Предмет моделювання: умови реалізації професійної підготовки майбутнього магістра технологічної освіти щодо формування в нього професійно-педагогічної компетентності, що враховують усю сукупність початкових чинників і ліній їх взаємодії.

Під моделлю процесу формування професійно-педагогічної компетентності в майбутніх магістрів технологічної освіти розуміємо описову характеристику, яка складається з вимог щодо компетентностей, структури й результатів діяльності, особистісних якостей майбутнього викладача, а також умов, методів і технології її формування.

Отже, розглянувши теоретичні засади педагогічного моделювання, необхідно переходити до безпосереднього створення моделі формування професійно-педагогічної компетентності майбутнього магістра технологічної освіти, визначивши її об'єкт, види та складові.

У межах нашого дослідження *об'єктом моделі* формування професійно-педагогічної компетентності майбутнього викладача загальнотехнічних дисциплін та методики навчання технологій є контекст педагогічної діяльності магістра технологічної освіти в процесі вивчення фахових дисциплін та проходження навчальної і виробничої практик.

Модель формування професійно-педагогічної компетентності у викладача загальнотехнічних дисциплін та методики навчання технологій під час фахової підготовки може бути представлена в різних варіантах: описовому, табличному або графічному вигляді.

У процесі дослідження ми вважаємо за доцільне застосувати принципи моделювання:

1) функціональної повноти – система не може ефективно функціонувати або функціонувати взагалі, якщо набір її значущих підсистем (елементів) не є функціонально повним;

2) мінімізації та оптимізації – досягнення цілей мінімальним набором дій;

3) інтеграції та диференціація – поєднання колегіальності з диференційованим аналізом професійно-значущих потреб і наданням педагогічної підтримки майбутнім учителям у побудові траєкторії методичного саморозвитку;

4) саморозвитку – коректування змісту й характеру підготовки відповідно до соціокультурних запитів і тенденцій розвитку суспільства й технологічної освіти;

5) багаторівневій складності формованих професійно-педагогічних компетенцій – зміст фахової загальнотехнічної та методичної підготовки необхідно розглядати відповідно до етапів і рівнів підготовки;

6) розширення зони професійної діяльності – фундаменталізація загальнотехнічної та методичної підготовки, що забезпечує майбутньому викладачеві готовність до викладання загальнотехнічних дисциплін і методики навчання технологій у різних навчальних закладах: від загальноосвітніх шкіл до вищих навчальних закладів I–IV рівнів акредитації, творчо реалізовувати різні концепції технологічної освіти;

7) максимального професійного збагачення – включення в навчальну діяльність студентів практикоорієнтованих методичних вправ і завдань, вирішення яких дозволяє підвищити практичну готовність до педагогічної діяльності й методичної самореалізації;

8) методичного саморозвитку – забезпечення ефективної підтримки та стимулювання процесів методичної самореалізації, самоорганізації, самовиховання магістранта; визначенні ролі магістранта в навчальному процесі як творця свого знання, що здійснює проектування своїх професійно-педагогічних компетентностей.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Моделювання професійної підготовки магістрів та його специфіка в підготовці викладача загальнотехнічних дисциплін та методики навчання технологій є одним із важливих компонентів якісної організації навчального процесу у вищих педагогічних навчальних закладах, що сприятиме успішному формування професійно-педагогічної компетентності в майбутнього професіонала. Спираючись на попередню роботу та результати цієї публікації, планується розробити компетентнісну модель професійної підготовки магістра технологічної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ашеров А. Т. Методи и модели обучения студентов компьютерных специальностей эргономической экспертизе трудовой среды / А. Т. Ашеров, В. В. Мальованая. – Харьков : НТМЛ, 2009. – 152 с.

2. Динамов Б. С. Формирование модели специалиста : цели обучения / Б. С. Динамов, Д. В. Чернилевский // Среднее специальное образование. – 1987. – № 2. – С. 33–35.

3. Коваль В. О. Психолого-педагогічне підґрунтя професійного становлення майбутніх учителів-словеників / В. О. Коваль // Проблеми підготовки сучасного вчителя : збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / [ред. кол. : Н. С. Побірченко (гол. ред.) та ін.]. – Умань : ПП Жовтий О.О., 2012. – Випуск 6. – Частина 1. – С. 198-206.

4. Коджаспирова Г. М. Педагогический словарь : [для студ. высш. и сред. пед. учеб. завед.] / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М. : Издат. центр «Академия», 2003. – 176 с.

5. Подласый И. П. Педагогика. Новый курс : учеб. для студ. пед. вузов : в 2 кн. / И. П. Подласый. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – (Общие основы. Процесс обучения). – 576 с.

6. Сигов И. И. О методике разработки модели специалиста (на примере инженерно-экономических специальностей) / И. И. Сигов // Проблемы совершенствования высшего образования : [сб. статей ; под ред. И. И. Сигова]. – Л. : Ленинград. гос. ун-т, 2001. – С. 60–99.

7. Сластенин В. А. Социальный педагог и социальный работник : Личность и профессия / В. А. Сластенин // Теория и практика социальной работы : отечественный и зарубежный опыт. – М. ; Тула, 1993. – Т. 2. – 1993. – С. 146–151.

8. Словарь-справочник по педагогике [авт.-сост. Мижериков В. А. ; под общ. ред. Пидкасистого П. И.]. – М. : ТЦ «Сфера», 2004. – 448 с.

РЕЗЮМЕ

Ящук С. Н. Особенности моделирования процесса профессиональной подготовки магистров технологического образования в высших педагогических учебных заведениях.

В статье обоснована сущность понятия «модель», «моделирование», «педагогическое моделирование», осуществлен анализ научной психолого-педагогической и методической литературы по раскрытию сущности этих понятий. Раскрыта специфика моделирования процесса профессиональной подготовки преподавателя общетехнических дисциплин и методики обучения технологий, что является одним из важных компонентов качественной организации учебного процесса в высших педагогических учебных заведениях.

Определены цель, объект, предмет, этапы и принципы моделирования процесса профессиональной подготовки будущего магистра технологического образования, которые способствуют качественному формированию профессионально-педагогической компетентности у будущего профессионала.

Ключевые слова: *магистр, технологическое образование, моделирование, профессиональная подготовка, преподаватель методики обучения технологии и общетехнических дисциплин.*

SUMMARY

Jashchuk S. The specificity of modeling process of professional technological education Masters in higher pedagogical institutions.

The essence of such concepts as «model», «modeling», and «pedagogical modeling» has been grounded in the article. The author analyzed scientific psychological, pedagogical and methodological literature concerning the disclosure of these concepts. It was proved that the use of modeling method in the process of future Masters training is used: to identify prior directions for the professional pedagogical competence formation in technological education Masters; to ensure the consistency and integrity of its formation process in higher pedagogical institutions; to orient the process of professional training of future technological education Masters in the formation of their professional and pedagogical competence.

The specificity of modeling process of professional training of General Technics and Methods of Teaching Technology teacher is an important component of quality educational process organization in higher pedagogical institutions. After examining the methodology and educational processes modeling technology, the author found out that the model of the process of professional pedagogical competence formation in future technological education Masters should be understood as a descriptive characteristic, which consists of requirements for the competence, structure and activity results, personal qualities of the future teacher, conditions, methods and technology of its formation. Goals and stages of this modeling, have been defined. Functional purpose of each of these stages and the main activities of the designer (functional units) has been grounded. The author also revealed the object and subject of modeling and established principles that ensure successful formation of professional and pedagogical competence in future professionals.

Key words: *holder of Master's degree, technological education, modeling, professional training, teacher training methods and technology of general technical subjects.*

РОЗДІЛ VI. СОЦІАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ: ІСТОРІЯ ТА СУЧАСНІСТЬ

УДК 78:37.035:316.62-053.81

М. Кісель
Силезский университет в Катовицах
(Польша)

MUZYKA I JEJ FORMY AKTYWNOŚCI JAKO WSPARCIE W PROCESIE WYCHOWANIA MŁODZIEŻY NIEDOSTOSOWANEJ SPOŁECZNIE

МУЗЫКА И ЕЁ ФОРМЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ПОМОЩЬ В ПРОЦЕССЕ ВОСПИТАНИЯ СОЦИАЛЬНО НЕАДАПТИРОВАННОЙ МОЛОДЁЖИ

У підготовленій статті представлені результати досліджень, що показують можливості використання музики та її форми діяльності в роботі з неадаптованою молоддю в якості інструменту й підтримки у процесі виховання. Музика й музичний досвід, у деякому сенсі, допомагають соціально неадаптованій молоді задовольнити багато потреб, які можуть бути виконані не заподіюючи шкоди навколишнім. Головна цінність музичного досвіду полягає в задоволенні потреб радості й задоволення, які з'являються в результаті контакту з можливістю створення та творіння. Автор приходить до висновку, що молодь може мати соціально різнорідні емоційні розлади, які є однією з причин недостатньої ефективності у вирішенні різних життєвих проблем. У цьому випадку музика, як засіб збудження й релаксації та вираження почуттів індивіда, впливаючи на емоції, формування психіки та внутрішнього життя можуть допомогти поліпшити цей стан.

***Ключові слова**: музика, соціально неадаптована молоді, процес виховання.*

Wprowadzenie. Wiek młodzieńczy to czas dorastania społecznego, zwany okresem adolescencji. Obejmuje on wiele elementów osobowości młodego człowieka zmieniających się pod wpływem dojrzewania fizjologicznego, umysłowego, emocjonalnego i społecznego. Psycholodzy (M. Żebrowska, M. Kielar-Turska, B. Harwas-Napierała, J. Trempała i in.) wskazują na wielość modeli dorastania, a także zróżnicowania płynące z odmienności podejmowanych działań i zachowania młodzieży. Źródłem tych różnic z reguły jest środowisko społeczne jednostki, odmienność kulturowa, baza socjalna, wiek, wykształcenie, uzdolnienia oraz własna indywidualność jednostki. Niedostosowanie społeczne stanowi sytuację, w której pojedynczy człowiek lub grupa nie umie odnaleźć swojego miejsca w społeczeństwie i nie ma niezbędnej kompetencji kulturowej. Sytuacja ta może być spowodowana brakiem odpowiedniej socjalizacji lub nagłym powstaniem odmiennych warunków społecznych, do których jednostka lub grupa nie potrafi się zaadaptować.

Z założenia wydaje się, że najskuteczniejszym sposobem stymulowania aktywności muzycznej adolestentów jest pobudzenie ich do indywidualnych działań, służących zaspokojeniu potrzeb i realizacji celów, przy jednoczesnym wyposażeniu w niezbędne umiejętności wartościowania. Ważne przy tym jest, aby wybór mobilności nie tylko pozostawić w gestii zainteresowanych, ale

również stworzyć warunki umiejętnego wspierania w wyborze. Czynne uczestnictwo w odtwarzaniu i tworzeniu muzyki może przynieść podopiecznym wiele satysfakcji, rozwinąć i wzbogacić psychikę oraz rozbudzić inwencję twórczą. Akcentując powyższe założenia można postawić tezę, iż uwzględniając wartości emocjonalne działa sztuki, muzykę można skutecznie zastosować w celu wzbudzenia zainteresowania, wyzwolenia pożądanych uczuć, usunięcia napięcia, uzyskania ukojenia, poprawy nastroju lub aktywizowania do działania. Radość i satysfakcja z osiągniętych sukcesów zainicjują dalsze działania muzyczne, a to z pewnością przyczyni się do umocnienia równowagi psychicznej i przyspieszy resocjalizację.

Preferencje młodzieży w zakresie wyboru form aktywności muzycznej.

W okresie wielkich przemian, jakie dokonują się w psychice dorastającej młodzieży, szczególnie ważne staje się właściwe pokierowanie zainteresowaniem i postawą wobec muzyki wychowanków. Dorastanie to okres rozwoju młodzieży, w którym pedagodzy winni skoncentrować swoje działania na modelowaniu wrażliwości estetycznej i kultury odbioru, a także ukazaniu najważniejszych wartości i piękna w sztuce muzycznej. Ważne przy tym jest rozwijanie umiejętności muzycznych młodzieży w zakresie różnych form aktywności – takich jak: odtwarzanie muzyki, percepcja muzyki, recepcja, tworzenie – wyrażających się w czynnych działaniach zewnętrznych lub też w kształtowaniu właściwego stosunku do własnych odczuć i przeżyć emocjonalnych, powstałych pod wpływem kontaktu ze sztuką. W ujęciu psychologów muzyki za przedział wieku dorastania, dogodny do rozumienia i przeżywania muzyki w różnych formach, przyjmuje się głównie okres od 13 do 19 roku życia, co znajduje potwierdzenie w działaniach młodzieży na rzecz sztuki w ogóle. W tym okresie muzyka zaczyna zajmować w życiu młodzieży miejsce szczególne i wymieniana jest przez nich jako jedna z najważniejszych dziedzin zainteresowań i aktywności w czasie wolnym [7, 45].

Muzyka nie tylko zaspokaja potrzeby estetyczne, ale młodzież szuka w niej możliwości przeżyć i wzruszeń oraz odreagowania narastających stresów emocjonalnych, typowych dla tego okresu życia [3]. W okresie dojrzewania wzrasta zainteresowanie muzyką popularną, tzw. młodzieżową, tematycznie bliską młodemu pokoleniu, głównie dzięki rytmowi, dynamice i tanecznemu charakterowi. Ten rodzaj muzyki stwarza również duże szanse współuczestniczenia w muzykowaniu i śpiewie, gdyż utwory te dysponują łatwo przyswajalną i inspirującą do odtwarzania melodyką. Nadto muzyka stanowi symbol identyfikacji pokoleniowej, wyrażającej się w stwarzaniu własnej subkultury muzycznej, a także zaspokaja potrzebę więzi i wspólnego przeżywania muzyki [12, 45]. Specyficzna atmosfera koncertów młodzieżowych potęguje współuczestniczenie w jej przeżywaniu. Młodzież utożsamia się z wykonawcami przez strój, słownictwo i wygląd zewnętrzny. W zarysowanym procesie percepcja muzyki jest najbardziej preferowana przez młodych ludzi. A o nastawieniu do

utworu w wielu przypadkach decyduje melodia, nastrój i barwa, natomiast harmonia, aranżacja i wykonawstwo znajdują się na dalszym planie.

Wydaje się, że najskuteczniejszym sposobem stymulowania aktywności muzycznej adolestentów jest pobudzenie ich do indywidualnych działań, służących zaspokojeniu potrzeb i realizacji celów, przy jednoczesnym wyposażeniu w niezbędne umiejętności i wartościowanie. Ważne jest przy tym, aby wybór działań z jednej strony pozostawić w gestii jednostki, ale z drugiej strony stworzyć warunki umiejętnego wspierania w wyborze [2, 117].

Wartość kompensacyjna i resocjalizacyjna muzyki

Bogactwo form oddziaływań muzyki na organizm ludzki stwarza szerokie możliwości stosowania jej w praktyce pedagogicznej [10], a szczególnie może być ona cenna w resocjalizacji. Młodzież niedostosowana społecznie przejawia różnego rodzaju zaburzenia emocjonalne, które są przyczynami nieskuteczności w radzeniu sobie z problemami życiowymi, w rozwiązywaniu pojawiających się w życiu konfliktów. W efekcie nastolatkowie nie mogą zaspokajać swoich potrzeb, zrealizować zadań życiowych, często przeżywają uczucia smutku, rozżalenia czy lęku. Dość często zdarza się, że doświadczają oni również stanu zniecierpliwienia i złości wobec innych ludzi, przelewając na dorosłych poczucie krzywdy, obwiniając innych za swoje niepowodzenia. Zazwyczaj powoduje to liczne konflikty z otoczeniem. Nadmiar gniewu i agresji młodzi ludzie wyładowują w sposób często zagrażający społeczeństwu [9].

Na modyfikację postaw nieletniego większy wpływ mają czynniki działające na jego sferę emocjonalną, aniżeli na intelektualny wymiar osobowości. O wyborze motywów postępowania bardzo często decydują emocje, a nie czynniki racjonalne. Muzyka w czasie jej odbioru praktycznie redukuje udział bodźca racjonalnego, koncentrując swoje działanie na sferze emocjonalnej [1]. Wpływając na emocje młodego człowieka kształtuje się jego psychika i wzbogaca życie wewnętrzne. Muzyka oddziałuje na jednostkę bez konieczności dużego wkładu intelektualnego z jej strony [8], co nie pozostaje bez znaczenia dla możliwości jej wykorzystania w pracy z nieletnimi. Radość oraz satysfakcja z osiągniętych sukcesów mogą zainicjować dalsze działania muzyczne, tym samym przyczyniając się do umocnienia równowagi psychicznej, wydatnie przyspieszając resocjalizację.

Młodzież niedostosowana społecznie odbiorcą muzyki

Podopieczni wywodzący się z rodzin patologicznych niejednokrotnie borykają się z problemami wychowawczymi. W środowisku, z którego pochodzą brak jest zazwyczaj prawidłowych wzorców osobowych, trudno też o wychowanie w pożądanym obszarze wartości społecznych. Nieletni na co dzień funkcjonują w wysoce demoralizującym środowisku rówieśniczym. Jest to młodzież o niskim poziomie wykształcenia, nie jest rządna poszerzania swoich horyzontów myślowych, niejednokrotnie prezentuje postawę buntowniczą. Nieletni mają słabo rozwiniętą własną wrażliwość muzyczną oraz nie poszukują własnych odczuć i

doznań artystycznych. Edukację obejmującą ich wiedzę i umiejętności można by określić jako zmierzającą do odrzucenia norm i zasad społecznych. Jednak niewątpliwie w ich codziennej egzystencji muzyka jest stałą zmienną, a percepcja nastawiona jest głównie na niewybredne, łatwo wpadające w ucho utwory nazywane potocznie «kawałkami». Młody człowiek chętnie akceptuje wytwory muzyczne twórców wykreowanych agresywną reklamą przez media. Zazwyczaj jest to repertuar muzyczny łatwo przyswajalny, o nieskomplikowanej melodii i prostej rytmice. Na podstawie obserwacji można wskazać, że preferencje muzyczne nieletnich w nieznacznym stopniu zależą od ich indywidualnych potrzeb estetycznych i stanowią rezultat świadomych wyborów. Natomiast głównie opierają się na przyswajaniu i zauważaniu tego, co proponują mass media i w danym momencie jest bardzo popularne [5]. Czynnikiem determinującym taką postawę percepcyjną w większości bywa sytuacja materialna ograniczająca dostęp rzeszy młodych do tzw. kultury wyższej.

Paradoksalnie, muzyka w życiu młodocianych ma kluczowe znaczenie jako jedna z głównych form rozrywki i sposób przyjemnego spędzenia czasu. W drodze zebranych podczas analizy literatury przedmiotu informacji wynika, że muzyka staje się nieodzownym elementem codziennego życia młodych. Często bywa tak, że młodzież rozpoczyna dzień od włączenia radia lub odtwarzacza płyt kompaktowych i przy skocznej muzyce kontynuuje poranne czynności. Muzyka towarzyszy im również w szkole, podczas przerw młodzi słuchają muzyki przez słuchawki *walkmanów*, *discmanów* i *em-trójek*. Muzyka ułatwia im również w znaczny sposób integrację rówieśniczą poprzez podobną tematykę, wzór bohatera, sposób bycia, a także zagwarantowaną wyłączność w odbiorze. Popularność wśród młodzieży danego rodzaju muzyki stwarza możliwość przynależności do danej grupy o podobnych upodobaniach muzycznych, przy jednoczesnej szansie wyróżnienia się i swoistego manifestowania swojej przynależności. Często z takich grup powstają swego rodzaju subkultury np. hip-hopowcy, metalowcy, czy słuchający muzyki *techno* lub *grunge* [11]. Wówczas bardzo łatwo można zidentyfikować preferencje muzyczne nastolatka, widząc na ulicy chociażby jego specyficzne ubranie.

Dzięki połączeniu muzyki z innymi formami twórczej resocjalizacji tj. sport, drama, czy plastyka, wychowanek odkrywa nieuświadomione uczucia, które wyzwolone stanowią pomoc w poznaniu siebie i innych. Wykorzystanie muzyki do celów resocjalizacyjnych może odegrać znaczącą rolę poprzez grupowe słuchanie lub tworzenie muzyki. Jednym z ważniejszych celów takiej formy jest pozbycie się negatywnych emocji, ukazanie różnorodności reagowania na muzykę i inne bodźce, uczenie większej tolerancji i otwartości na drugiego człowieka i jego problemy [8]. Muzyka dla nieletnich może być pomocna w zaspokajaniu jego istotnych potrzeb tj. potrzeby wolności (rozbudzając wyobraźnię, przez co pozwala oderwać się od miejsca, w którym się przebywa, pozwala wyzwolić obrazy, w które nikt nie może ingerować), potrzeby uznania (daje możliwość pokazania

się, zaimponowania, zabłyśnięcia w grupie i na forum społeczności), potrzeby samourzeczywistnienia (poprzez rozwój zdolności muzycznych: tanecznych, wokalnych, instrumentalnych) oraz potrzeby przynależności (zespołowe muzykowanie, bycie członkiem formacji tanecznej).

Aplikacyjny wymiar wykorzystania muzyki w resocjalizacji młodzieży

Badania o charakterze diagnostycznym i rozpoznawczym prowadzone były w wybranych placówkach resocjalizacyjnych województwa śląskiego [6]. Główny cel eksploracji skoncentrowany został na opisie różnych form działalności muzycznej młodzieży objętych działaniami resocjalizacyjnymi. Dodatkowym walorem naukowych dociekań było uzyskanie relacji, z zakresu skuteczności muzycznego wsparcia w procesie wychowania, od podmiotów naukowego sondowania, czyli osób zaangażowanych w proces umuzykalnienia tj.: wychowawców, wychowanków oraz przygotowujących się do wykonywania zawodu pedagoga – studentów. Na podstawie zastosowanej strategii, przeprowadzonych wywiadów, analizy rejestracji wideofonicznych pedagogiczno-artystycznych zdarzeń oraz obserwacji wycinkowej zajęć kulturalno-oświatowych, zarysowany został obraz zróżnicowanych działań w obszarze wykorzystania muzyki i jej form aktywności w badanych placówkach resocjalizacyjnych.

Przytoczone w pierwszej części naukowego sprawozdania zajęcia muzyczne z młodzieżą niedostosowaną społecznie prowadzone były w zakładzie poprawczym w ramach zespołu artystycznego. Rozwijanie zainteresowań wychowanków sztuką stanowiło w tym przypadku jedną z licznych form pracy wychowawczej. Z przeprowadzonego wywiadu wyniknęło, że opiekunom nieletnich nie chodziło jedynie o stworzenie warunków do zwykłego obcowania wychowanków z muzyką, która zazwyczaj towarzyszyła młodzieży od chwili pobudki (była nią zazwyczaj muzyka *techno* czy *hip-hop*), ale o celowe prowadzenie zajęć artystycznych w ramach zespołu artystycznego. W omawianym przypadku praca muzycznego «bendu» wsparta była głównie działalnością jednego z wychowawców, który realizując swoją pasję muzyczną, pragnął zaszczepić ją również młodym odbiorcom. W trakcie zorganizowanych zajęć grupa poznawała standardy muzyczne głównie z zakresu polskiej muzyki *rockowej* i *bluesowej*. Do zespołu muzycznego stopniowo zaczęli należeć wychowankowie, którzy nie tylko potrafili grać na instrumentach muzycznych tj. gitara, trąbka, perkusja, ale również ci, którzy wykazywali zainteresowanie śpiewem. Osoby, które początkowo nie ujawniały wyraźnych umiejętności muzycznych, a wykazywały się jedynie dużym zaciekawieniem, wstępując do zespołu mogły liczyć na ofertę kształcenia pod okiem wychowawcy-instruktora, i z czasem zasilić skład osobowy tzw. grupy koncertowej. Fakt grania w zespole muzycznym oraz udział w licznych występach (według relacji respondentów) przyniósł konkretne korzyści w postaci pozytywnych efektów zmian w postawie i zachowaniu wychowanków. Analizując wypowiedzi wybranych podmiotów badań można uzyskane w pracy wychowawczej efekty odnieść od stricte

resocjalizacyjnych (polegających na podniesieniu w znacznym stopniu samooceny u nieletnich), kompensacyjnych (będących efektem obcowania z publicznością i akceptacją), aż do hedonistycznych (uwidocznionych w odczuciu przyjemności związanych z grą i śpiewem).

Podczas organizowania zajęć wychowawczych, wspartych różnorodnymi formami aktywności muzycznej, nie do przecenienia była postawa wychowawców sprawujących w placówce funkcje instruktorów. Zainteresowanie pedagogów muzyką, co znalazło potwierdzenie w uzyskanych efektach artystyczno-wychowawczych, znalazło odbicie w pracy resocjalizacyjnej dwóch pedagogów zakładu poprawczego.

Drugą propozycją stały się zajęcia wychowawcze z elementami muzyki i tańca, które prowadzono nie tylko z dziewczętami, ale również z chłopcami. W przypadku jednego z ośrodków szkolno-wychowawczych, młodzież męska brała udział w pracy swoistych formacji tanecznych *break dance* i *hip-hop*. Opisani wychowankowie w większości pochodzili ze środowisk miejskich (tzw. wielkich blokowisk) gdzie gros czasu wolnego spędzali «na ulicy». Z ustaleń wstępnych wynikało, iż wykazywali oni opóźnienia w nauce oraz wyraźnie manifestowali swoją niechęć do szkoły. Wykazywali przy tym jedynie zainteresowanie muzyką i tańcem wyczynowym (szokującym, wyrazistym oraz wymagającym dużej sprawności fizycznej). Cel resocjalizacyjny postawiony przez wychowawców, a realizowany w ramach zajęć muzyczno-tanecznych, skoncentrowany został na wywołaniu zmiany postawy młodzieży wobec szkoły, kształtowaniu świadomości zagospodarowania czasu wolnego oraz rozwijaniu pożądanych zainteresowań. Zaproponowane zajęcia miały dostarczyć młodym ludziom informacji na temat pozytywnych i negatywnych skutków przynależności do młodzieżowych grup nieformalnych, nastawionych w większości na agresję, przemoc i wandalizm. Stąd jednym z tematów spotkań wychowawczych stało się ukazanie historii polskiej kultury *blokersów*, życia młodocianych w wielkomiejskich środowiskach z betonu i stali oraz działalności *grafficiarzy*, *break dance'owców*. Elementem terapeutycznym i wsparciem młodych gniewnych było pokazanie nie tylko patologicznego otoczenia ruchu *hip-hop'owego*, ale przede wszystkim drogi wyjścia z toksycznego środowiska blokersów (właśnie przez muzykę *hip-hop*) do miejsca własnej realizacji i kształtowania prawidłowych relacji z sobą i innymi ludźmi. Możliwości resocjalizacyjne muzyki i tańca przedstawiono na przykładzie jednego z wychowanków (Marka Z.), który pracował na zajęciach artystycznych i po pewnym czasie zweryfikował swoje zachowanie oraz zmienił swój stosunek do nauki, stając się liderem w swojej dziedzinie oraz jednostką pragnącą realizować swoje marzenia poprzez muzykę i taniec. Pozostali członkowie grupy objęci działaniem wymagają jeszcze intensywnego wsparcia ze strony opiekunów w dążeniu realizacji wyznaczonych celów.

Trzeci przykład stanowi przykład zespołu wokalno-muzycznego, które w pracy wychowawczej z młodzieżą miał swoją długą tradycję. Ideą działania zespołu

stało się niesienie radości innym ludziom, zwłaszcza chorym, samotnym i skrzywdzonym przez los. Wybrane do opisu zajęcia artystyczne odbywały się regularnie w schroniska dla nieletnich, i w dużej mierze cieszyły się znacznym zainteresowaniem pensjonariuszy. W większości uzyskanych opinii od wychowawców, dały one możliwość samorealizacji poprzez częstych kontakty nieletnich ze środowiskiem otwartym. Oprócz praktycznej nauki śpiewu, uczestnicy mogli słuchać różnych gatunków muzyki, wykonywać zadania rytmiczne z tekstem literackim i na instrumentach perkusyjnych, kształcić głos i słuch, poznawać również fragmenty życiorysów wybranych kompozytorów. Prowadzone działania wymagały nie tylko uzdolnień specjalnych, ale przede wszystkim zaangażowania i samodyscypliny od wychowanków. W trakcie swojej aktywności pedagogiczno-artystycznej członkowie zespołu otrzymali szansę wzięcia udziału w szeregu imprez artystycznych, przeglądach i konkursach na poziomie regionu. Występy publiczne podopiecznych z reguły cieszyły się dużym zainteresowaniem, uzyskując wysoką ocenę artystyczną, a przede wszystkim sprawiały wiele radości słuchaczom, i co nie jest bez znaczenia, samym wykonawcom. Grupowe nauczanie śpiewu i wykonawstwo pokazało, że sukces jednostkowy uzależniony były w wielu przypadkach od postawy każdego z członków muzykującej grupy, a ostateczny sukces stawał się wypadkową świadomego współdziałania wszystkich zaangażowanych. Wykorzystanie muzyki wokalnej jako narzędzia wychowawczego (jak opisał to jeden ze studentów pedagogiki resocjalizacyjnej – Marcin J.) umożliwiał z różnym powodzeniem aktywizację zespołu i poszczególnych w nim jednostek, pozwolił także na integrację zespołu, poznanie własnej wartości jej członków, dokonanie obiektywnej oceny indywidualnych osiągnięć, ale również przyczyniał się do ukierunkowania uwagi i zainteresowania na działania pożyteczne z punktu społecznego.

Interesującym przedsięwzięciem z punktu wychowawczego było wykorzystanie w pracy z nieletnimi, w jednym z młodzieżowych ośrodków wychowawczych, działań opartych na założeniach teatru resocjalizacyjnego. Zastosowana metoda polega na przygotowaniu różnych przedstawień artystycznych: tanecznych, wokalno-instrumentalnych, bądź parateatralnych. Zasygnalizowane przedsięwzięcie realizowane było pod kierunkiem wykwalifikowanego instruktora, który podjął się zadania dzięki współpracy ośrodka wychowawczego z domem kultury. O wyborze repertuaru, w trakcie opracowania programów, współdecydowali instruktor, wychowawca grupy oraz młodzież. W czasie organizowanych spotkań zaobserwowano zawiązanie się specyficznych relacji między członkami grupy, często opartych na przyjaźni. To pozwoliło na stworzenie atmosfery sprzyjającej pozytywnemu modelowaniu osobowości wychowanków oraz przyczynieni się do zmiany w ich myśleniu i postawie. W organizowanej pracy artystyczno-wychowawczej wykorzystany został społeczny kontekst przestrzeni scenicznej. Wypracowane w czasie prób obycie ze sceną i widownią oraz pozytywne relacje między członkami zespołu z

czasem uległy utrwaleniu. Zdobyte umiejętności i wypracowane formy kulturalnego zachowania stopniowo zaczęły być przenoszone do realnej rzeczywistości. W działaniach artystycznych realizowanych metodą teatru resocjalizującego z założenia wzajemnie przenikają się elementy sztuki tj.: muzyki, plastyki, literatury, dramy. Stąd w trakcie pracy i późniejszej prezentacji zaobserwowano u wychowanków skłonność do poszukiwania nowych rozwiązań, wykorzystania sztuki jako swoistego środka wypowiedzi i ujawniania emocji, a także miejsca do samorealizacji.

Mając w pamięci cztery przytoczone opisy działań artystyczno-wychowawczych warto podkreślić, iż wykorzystanie muzyki i jej form aktywności do celów resocjalizacyjnych powinno być realizowane było wśród nieletnich w formie czynnej, zwłaszcza w grupowym odbiorze. Poddane charakterystyce sposoby obcowania młodzieży z muzyką w wielu przypadkach podejmowanej aktywności pozwoliły wychowankom na odreagowanie emocji, przeniesienie się w inny, jakże zindywidualizowany świat marzeń, wzbogaconych odczuć oraz uporządkowanych myśli. Muzyka i towarzyszące jej przeżycia umożliwiły młodym zagubionym jednostkom na zaspokojenie wielu potrzeb, które można było spełnić nie krzywdząc innych. W wielu przypadkach podstawową wartością przeżycia muzycznego stało się zaspokojenie potrzeby radości, które wynikało już z samego kontaktu z utworem muzycznym.

Zakończenie. Młodzież niedostosowana społecznie przejawia niejednorodnego zaburzenia emocjonalne, które są jednym z powodów braku skuteczności w radzeniu sobie z różnymi problemami życiowymi. W tym przypadku muzyka, jako środek pobudzenia i rozluźnienia oraz wyrażania uczuć jednostki, wpływając na emocje, kształtując psychikę i życie wewnętrzne może przyczynić się do poprawy tego stanu. Dzieło muzyczne poprzez komunikowane treści, których nie można przekazać w sposób werbalny i wizualny, spełnia rolę stymulatora pobudzającego skojarzenia i fantazję. Warunkiem uzyskania sukcesu w realizacji zarysowanych zamierzeń jest właściwy dobór materiału muzycznego i sposobu kontaktu młodych z wybrana formą aktywności muzycznej.

Uwzględniając wartości emocjonalne działa sztuki, muzykę można zastosować w celu wzbudzenia zainteresowania, wyzwolenia pożądanych uczuć, usunięcia napięcie, uzyskania ukojenie czy chociażby poprawy nastroju lub aktywizowania do działania. Czynne uczestnictwo w tworzeniu muzyki może przynieść podopiecznym wiele satysfakcji, rozwinąć i wzbogacić psychikę oraz inwencję twórczą. Podczas zajęć muzycznych połączonych z innymi elementami sztuki, w sprzyjających warunkach, dochodzi do formowania w wychowankach wrażliwości, systematyczności, odpowiedzialności, umiejętności współżycia i współpracy z grupą. Ważnym ogniwem w procesie wykorzystania muzyki i jej form aktywności w pracy z młodzieżą niedostosowaną społecznie, jako instrumentu wsparcia w procesie wychowania, staje się kompetentny i wrażliwy wychowawca. Jego wiedza i umiejętności organizacyjne, pedagogiczne

i kulturalne sprawiają, iż w placówkach resocjalizacyjnych tj.: ośrodki wychowawcze, schroniska dla nieletnich czy zakłady poprawcze, skutecznie będą prowadzone inicjatywy oparte na muzyce i muzykowaniu młodzieży.

LITERATURA

1. Florczyk J. Twórczość i sztuka w resocjalizacji: wybrane aspekty teoretyczne i praktyczne / J. Florczyk. – Białystok : 2010. – S. 156.

2. Kisiel M. Wychowawcza rola muzyki w pracy z młodzieżą niedostosowaną społecznie / M. Kisiel // Adolescencja. Szanse i zagrożenia ; red. T. Misztalski, G. Wacławik. – Dąbrowa Górnicza, 2008. – S. 117–126.

3. Konaszkiewicz Z. Wychowawcze funkcje odbioru muzyki / Z. Konaszkiewicz // Kultura i Społeczeństwo. – 1976. – № 1. – S. 35–48.

4. Konopczyński M. Twórcza resocjalizacja: wybrane metody pomocy dzieciom i młodzieży / M. Konopczyński. – Warszawa, 1996. – S. 174.

5. Laskowska H. Muzyka młodzieżowa w środowisku społecznym ludzi młodych / H. Laskowska. – Bydgoszcz, 1999. – 157 s.

6. Łobocki M. Metody i techniki badań pedagogicznych / M. Łobocki. – Kraków : «Impuls», 2005. – 330 s.

7. Manturzewska M. Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki / M. Manturzewska. – Warszawa, 1990. – 391 s.

8. Marków S. Rola sztuki w procesie resocjalizacji / S. Marków, M. Pionk // Wybrane zagadnienia z metodyki wychowania resocjalizacyjnego / red. H. Gąsior. – Katowice, 1980. – S. 87–99.

9. Pytka L. Pedagogika resocjalizacyjna. Wybrane zagadnienia teoretyczne i metodyczne / L. Pytka. – Warszawa, 1993. – 204 s.

10. Rogalski E. Muzyka w pozaszkolnej edukacji / E. Rogalski. – Bydgoszcz, 1992. – 228 s.

11. Sołtysiak T. Młodzież w podkulturach / T. Sołtysiak. – Bydgoszcz, 1993. – 176 s.

12. Uchyła-Zroski J. Promuzyczne zachowania młodzieży w okresie dorastania i ich uwarunkowania / J. Uchyła-Zroski. – Katowice, 1999. – 238 s.

РЕЗЮМЕ

Кисель М. Музыка и её формы деятельности как помощь в процессе воспитания социально неадаптированной молодёжи.

В подготовленной статье представлены результаты исследований, показывающие возможности использования музыки и ее формы деятельности в работе с неадаптированной молодежью в качестве инструмента и поддержки в процессе воспитания. Музыка и музыкальный опыт, в некотором смысле, помогают социально неадаптированной молодежи удовлетворить многие потребности, которые могут быть выполнены не причиняя вреда окружающим. Главная ценность музыкального опыта заключается в удовлетворении потребностей радости и удовлетворения, которые появляются в результате контакта с возможностью создания и творения. Автор приходит к выводу, что молодежь может иметь социально разнородные эмоциональные расстройства, которые являются одной из причин недостаточной эффективности в решении различных жизненных проблем. В этом случае музыка, как средство возбуждения и релаксации и выражения чувств индивида, влияя на эмоции, формировании психики и внутренней жизни могут помочь улучшить это состояние.

***Ключевые слова**: музыка, социально неадаптированная молодёжи, процесс воспитания.*

SUMMARY

Kisiel M. Music and its forms of activity as an aid in the process of education of socially maladjusted youth.

The results of the study show that the use of music and its forms of activity with the aim of re-socialization, in most cases, was realized in the form of active, initiating joint creative activity. Described in the article ways of attracting young people to the music allowed students to recover from of emotions, moving in other, private world of dreams, enriched by feelings, wise thoughts. Music and musical experience, in a sense, helped young, lost persons to meet many needs that can be met without hurting others. The main value of musical experience is to meet the needs of joy and satisfaction, which appear as a result of contact with creation and possibility of creation.

The author concludes that youth can have socially heterogeneous emotional disorders, which are one of the reasons for lack of effectiveness in dealing with various life problems. In this case music, as a means of excitation and relaxation, and expression of feelings of an individual, affecting emotions, shaping the psyche and inner life can help improve this condition. With the help of music one can get knowledge that could not be transmitted in verbal and visual way, music acts as a stimulator of association thinking and imagination. The condition of achieving success in the implementation of the identified tasks is the correct choice of musical material and method of contact of youth with the chosen form of musical activity.

Taking into account the impact of art on emotional state of the person, music can be used to excite the interest, to liberate of the desired feelings, to remove stress, to find comfort, or at least improve somebody's mood or drive to action. Active participation in music making can bring young people great satisfaction, expand and enrich the psyche and creativity. During music lessons which are connected with other elements of art, in favorable conditions comes to the formation in students sensitivity, self-discipline, responsibility, communication skills and ability to work with a group. An important link in the use of music and its forms of activity in the work with socially maladjusted youth, as a support tool in the process of education becomes a competent and empathetic teacher. His knowledge and organizational skills, pedagogical and cultural activities contribute to the fact that in such institutions as educational centers, juvenile shelters or correction institutions initiatives based on music and music making of youth will be effectively implemented.

***Key words**: music, socially maladjusted youth, process of education.*

УДК 37.013.42:372.3

Г. О. Корінна
Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини

ХАРАКТЕРИСТИКА КРИТЕРІЇВ ТА ПОКАЗНИКІВ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО СТАТЕВО-РОЛЬОВОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Статтю присвячено проблемі готовності студентів факультетів соціальної педагогіки вищого навчального закладу до роботи з дітьми у процесі статево-рольової соціалізації. Автором подано визначення поняття «готовність майбутніх соціальних педагогів до статево-рольової соціалізації дошкільників», ґрунтовно висвітлено критерії готовності майбутніх педагогів до статево-рольової соціалізації дошкільників (когнітивно-операційний, особистісно-мотиваційний, творчо-діяльнісний) і виділено відповідні показники. Визначено критерії та показники можуть використовуватися для

діагностування рівня теоретико-практичної професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів у вищому навчальному закладі.

Ключові слова: *готовність, готовність до статево-рольової соціалізації, критерії, дитинство, дошкільне дитинство, особистість, мотивація, показники.*

Постановка проблеми. Актуальність проблеми зумовлена посиленням уваги до професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів, зокрема до роботи з дітьми в процесі їхньої статево-рольової соціалізації. Сучасний етап формування професійної компетенції майбутніх соціальних педагогів характеризується недостатньою базовою підготовкою у сфері статево-рольової соціалізації дітей дошкільного віку, обмеженим рівнем теоретичних знань щодо вікових особливостей дошкільників та процесу первинної соціалізації.

А відтак, пошуки нового змісту дошкільної освіти, врахування статевих особливостей дітей дошкільного віку зумовлюють гостру необхідність підготовки студентів факультетів соціальної педагогіки до роботи з дітьми дошкільного віку у процесі їхньої статево-рольової соціалізації. Така готовність педагогів до соціально-педагогічної діяльності в дошкільних навчальних закладах дозволить створювати сприятливі умови для виховання дошкільників, орієнтовані на особистість дитини відповідно до її статі та особливостей її статево-рольової соціалізації.

Ключовою фігурою соціально-педагогічної діяльності, безперечно, є соціальний педагог, чий рівень професійної та особистісної підготовки має забезпечувати ефективність освітніх трансформацій. Відповідно до сучасних вимог суспільства фахівець соціальної педагогіки має бути обізнаним з питаннями вікових особливостей дітей дошкільного віку, організацією життя, соціальною ситуацією розвитку та становлення особистості дитини, мати практичні навички щодо здійснення навчально-виховної роботи з батьками вихованців, мати знання та вміти орієнтуватись у процесах соціалізації та статево-рольової соціалізації дошкільників.

Тому постає гостра потреба професійної готовності майбутнього соціального педагога до соціально-педагогічної діяльності, зокрема до статево-рольової соціалізації дошкільників, на що ми і звернемо нашу увагу, адже лише враховуючи критерії та показники готовності студентів можливий ефективний та якісний процес навчально-методичної роботи вищого навчального закладу.

Аналіз актуальних досліджень. Питання соціально-педагогічної діяльності соціального педагога та його професійної підготовки досліджували вітчизняні вчені, які визначали пріоритетне завдання вищої освіти – підготовка фахівця нового рівня якості (В. Андрущенко, В. Бондарь, І. Зязюн, Н. Ничкало, О. Мороз, С. Сисоєва, Д. Чернілевський).

Питання структури та функції соціально-педагогічної діяльності, як особливого виду професійної діяльності, досліджували такі науковці, як

Т. Василькова, М. Галагузова, А. Капська, Л. Коваль, Г. Лактіонова, Л. Міщик, А. Мудрик, Р. Овчарова.

Численні науково-теоретичні дослідження проблеми теоретичної та практичної підготовки майбутніх соціальних педагогів у вищому навчальному закладі, присвячені праці А. Капської, Л. Міщик, В. Нікітіної, В. Поліщук, С. Харченко; питання особливостей професійної соціально-педагогічної діяльності та врахування їх у процесі професійної підготовки – В. Бочарової, Ю. Галагузової, І. Звєрєвої, Г. Лактіонової, А. Капської, Л. Міщик, Л. Штефан, З. Фалинської; питання підготовки і професійного становлення соціальних педагогів і соціальних працівників – С. Архипової, В. Сластьоніної, С. Тетерського, С. Чистякової, Н. Шмельової та ін.

Науковці наголошують на тому, що професійна підготовка майбутнього соціального педагога в сучасних умовах свідчить про розширення професійних компетенцій фахівця, що зумовлюється орієнтацією на нові тенденції розвитку освіти в Україні та пріоритети сучасності. Тому важливою особливістю в підготовці сучасного соціального педагога є формування в нього здатності до роботи з дітьми дошкільного віку у процесі їхньої статево-рольової соціалізації.

Мета статті. Метою та завданням статті є визначення критеріїв, показників і рівнів готовності майбутніх соціальних педагогів до статево-рольової соціалізації дошкільників.

Виклад основного матеріалу. Якість і ефективність професійної діяльності соціального педагога залежить від багатьох чинників, одним із яких є професійна готовність педагога, що є первинною та обов'язковою передумовою успішного виконання ним соціально-педагогічної діяльності. Проблема готовності студентів у контексті сучасного професійного становлення особистості – одне з найважливіших питань професійної підготовки молодих спеціалістів соціальної педагогіки.

Оскільки готовність є результатом професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів, зокрема і до роботи з дітьми дошкільного віку в процесі їхньої статево-рольової соціалізації, слід охарактеризувати та подати власне бачення сутності поняття «готовність майбутніх соціальних педагогів до статево-рольової соціалізації дітей дошкільного віку», а тому вважаємо за необхідне звернутися до авторських визначень цього феномену.

Готовність майбутнього соціального педагога до роботи з соціальними сиротами І. Галатир визначає як «особистісне утворення, що передбачає сформованість системи спеціальних знань, умінь і навичок, наявність професійно важливих якостей, характеризується спрямованістю на успішну взаємодію та допомогу соціальним сиротам, а також спроможністю протидіяти перешкодам, що виникають у процесі роботи з такими дітьми» [1, 178].

Наголошуючи на важливості питання підготовки майбутніх соціальних педагогів до професійної діяльності з обдарованими дітьми, О. Михайленко

розуміє готовність як «інтегративне утворення особистості студента, з високим рівнем оволодіння ним психолого-педагогічними і спеціальними знаннями, відповідними вміннями і навичками, а також професійно значущими якостями, необхідними для ефективного виконання основних освітніх функцій з обдарованими дітьми на достатньо високому творчому рівні» [2, 178].

Відповідно до досліджуваної проблематики, яка стосується підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи з дітьми дошкільного віку у процесі їхньої статево-рольової соціалізації, та врахування низки авторських визначень поняття готовності майбутніх соціальних педагогів до професійної діяльності було сформульовано сутнісний зміст поняття **«**готовність майбутніх соціальних педагогів до статево-рольової соціалізації дошкільників**»**, під яким розуміємо результат професійної підготовки у вищій школі, інтегральну професійну й особистісну характеристику майбутнього соціального педагога, що виявляється у професійних знаннях щодо вікових особливостей дошкільників та сформованих уміннях, навичках, необхідних для ефективної соціально-педагогічній діяльності з дітьми дошкільного віку у процесі їхньої статево-рольової соціалізації дітей.

Для об’єктивного вивчення сучасної ситуації готовності соціальних педагогів до статево-рольової соціалізації дітей дошкільного віку необхідно визначити та обґрунтувати відповідні критерії, показники та схарактеризувати рівні такої готовності.

У структурі готовності майбутніх соціальних педагогів до статево-рольової соціалізації дітей дошкільного віку ми виділяємо такі критерії: когнітивно-операційний, особистісно-мотиваційний, творчо-діяльнісний, які є взаємопов’язаними у структурі педагогічної готовності студентів до роботи з дітьми дошкільного віку у процесі їх статево-рольової соціалізації. Розглянемо більш докладно кожен із визначених критеріїв готовності.

Когнітивно-операційний критерій професійної готовності студентів забезпечує належний рівень знань студентів щодо вікових особливостей дітей дошкільного віку загалом і процесу їхньої статево-рольової соціалізації зокрема, а також володіння теоретичними та прикладними знаннями змістової сутності понять «стать», «ґендер», «соціалізація», «статево-рольова соціалізація»; уявлення про основні чинники соціалізації та статево-рольової соціалізації дошкільника, про специфіку організації педагогічного процесу у групах дошкільних закладів, ураховуючи відмінні особливості хлопчиків і дівчаток, що в результаті надає їм професійних умінь та навичок діяльності, необхідних для формування статево-рольової поведінки дітей.

Слід наголосити, що ефективна підготовка майбутніх соціальних педагогів до роботи з дітьми дошкільного віку, насамперед, залежить від знань вікових особливостей дітей дошкільного віку, які є теоретичним і методологічним підґрунтям для роботи з дітьми у процесі їхньої статево-рольової соціалізації.

Дошкільний вік – період, коли в дитини формується уявлення про навколишній світ, явища суспільного життя, взаємини між людьми. Вступаючи в життя, діти засвоюють норми та правила поведінки, які склалися в суспільстві, набувають певного соціального досвіду у процесі взаємодії з іншими людьми, який, будучи соціально умовним, становить невід'ємну частину особистості. Особистість дитини розвивається й удосконалюється під впливом інших людей, пристосовуючись до виконання в суспільстві певних обов'язків, беручи відповідальність за свою поведінку, дії та вчинки. Цей процес отримав назву соціалізації, основним змістом якого є передача суспільством соціально-історичного досвіду, культури, правил і норм поведінки, ціннісних орієнтацій.

Сучасний соціальний світ поставив перед наукою актуальне і проблемне питання сутності соціального становлення дитини дошкільного віку, що полягає в поступовому опануванні нею соціокультурних досягнень суспільства, у формуванні здатності усвідомлювати себе, світ і взаємодіяти з ним. У зв'язку з цим науковці наголошують, що постала «необхідність дослідити, як в умовах соціальної нестабільності відбувається процес пізнання соціального світу та засвоєння дитиною соціальної реальності, виявити все те нове, що відбувається сьогодні у просторі Дитинства» [5, 86].

На думку Т. Поніманської, проблему дитинства не можна розглядати окремо в соціальному, історичному чи психолого-педагогічному контексті, оскільки дитинство є інтегрованим явищем. Науковець наголошує, «що ставлення суспільства до сприйняття і виховання своїх дітей – одна з головних характеристик культури, зокрема, культури гуманітарної, що відображає ставлення до людини» [3, 28].

Водночас, варто підкреслити те, що сьогодні, незважаючи на обов'язкову дошкільну освіту, задекларованою державою, значна кількість дітей дошкільного віку не охоплена суспільним дошкільним вихованням, а отже, ці діти прийдуть до школи з певними порушеннями у процесі соціалізації. Подекуди дітям не надається своєчасна соціально-психологічна допомога, якої більшість із них потребують, оскільки через свої вікові особливості вони легко піддаються негативним соціальним впливам та стресовим обставинам, що невпинним потоком життєвого досвіду та теле- і відеоінформації діють на вразливу дитячу психіку. Голодування, хвороби, дитяче рабство, наркоманія, сексуальна та економічна експлуатація, фізичне та психологічне насилля над дітьми – стали жорстокими сучасними реаліями. [5, 99–100]. Як зазначає І. Рогальська: «не зважаючи на те, що в сучасному суспільстві декларується пріоритет прав дитини, насправді діти виявилися найбільш незахищеною соціальною групою, яка знову ігнорується світом дорослих. Очевидно, що в сучасних умовах гостро виникає необхідність наукового обґрунтування зміни акцентів в означеній проблемі» [5, 100].

Висвітлені аспекти зазначеної проблеми дають змогу наголосити на необхідності професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів до статево-рольової соціалізації дітей, ґрунтуючись на знаннях вікової періодизації та особливостях розвитку дитини в дошкільному дитинстві.

Професійна підготовка студентів до статево-рольової соціалізації дітей дошкільного віку передбачає оволодіння знаннями з проблеми статевих відмінностей дітей та врахування їх у соціально-педагогічній роботі, а також засвоєння студентами знань, умінь і навичок щодо організації та проведення різних форм і методів роботи з дошкільниками, спрямованих на статеву ідентифікацію дитини та формування її статево-рольової поведінки.

Успішне розв'язання проблеми підготовки майбутніх соціальних педагогів до статево-рольової соціалізації дітей дошкільного віку повинне спиратися на міцний науково-теоретичний фундамент системи наукових знань, що містять основні сутнісні характеристики статево-рольової соціалізації особистості; особливості організації педагогічного процесу у групах дошкільного закладу та сім'ї, який ураховує специфіку статево-рольової поведінки дівчаток та хлопчиків.

Таким чином, усе вищевказане дозволило нам визначити такі показники когнітивно-операційного критерію готовності майбутніх соціальних педагогів до статево-рольової соціалізації дітей дошкільного віку:

- теоретичні знання про вікові особливості дітей дошкільного віку;
- знання специфіки соціалізації особистості в дошкільному дитинстві;
- обізнаність з особливостями процесу статево-рольової соціалізації дітей дошкільного віку.

Особистісно-мотиваційний критерій готовності соціальних педагогів до статево-рольової соціалізації дітей дошкільного віку включає в себе здібності й потреби як джерела активності особистості у професійному саморозвитку та спеціальні мотиви розвитку професіоналізму та вибору спрямованості діяльності. Він характеризується рівнем професійно-педагогічної мотивації майбутніх соціальних педагогів, яка спрямована на особистісно зорієнтовану взаємодію з дошкільниками у процесі їхньої статево-рольової соціалізації; особистісною готовністю майбутніх соціальних педагогів до професійного вдосконалювання в галузі статево-рольової соціалізації дошкільників, усвідомлення важливості статевої ідентифікації для подальшого становлення особистості, відкритістю до нового, здатністю до інновацій.

Поняття «особистість» у психологічному словнику-довіднику трактується як людська цінність, яка самовизначається і складається з розвитку ставлення до навколишнього світу, до інших людей і до самої себе; вища інстанція, яка координує всю психічну діяльність, поведінкову активність; соціальне обличчя людини, «Я» для інших. Це соціальний індивід, що поєднує в собі риси загальнолюдського, суспільно значущого та

індивідуально неповторного. Людина як особистість формується в соціо-культурному середовищі у процесі спільної діяльності й спілкування» [4, 125].

Одним з елементів становлення та розвитку особистості, у тому числі й соціального педагога, є формування мотиваційної готовності особистості, яка набуває особливої значущості задля вдосконалення професійної підготовки фахівців з огляду сучасних вимог та зумовлена зростанням потреби суспільства у фахівцях, здатних до ефективного вирішення проблем і завдань в освітній сфері.

Мотиваційна сфера особистості, як зазначає А. Яблонський «це складне психічне утворення, яке є ієрархізованою динамічною мотиваційною системою, у якій певним чином підпорядковані, взаємозв'язані та взаємозумовлені потреби, мотиви й цілі. Спонукачі в цій системі мають відносний стійкий підпорядкований зв'язок (ієрархію) з різноманітними показниками рухливості. Деякі зв'язки діють протягом тривалого періоду (роки), інші – короткотривалі і діють тільки протягом певної ситуації. Часовий показник стійкості є важливим параметром мотиваційної сфери» [9, 36].

Іншим параметром, що характеризує мотиваційну сферу, є різноманітність та значущість її спонукачів. Він виявляється у змістових показниках, а саме в конкретних мотивах, що складають цю систему. Відомо, що в мотиваційній сфері є домінуючі мотиви; вони стійкі, глибоко особистісні, організовують та підпорядковують собі всі інші спонукачі. Ці мотиви складають мотиваційне ядро, від якого значною мірою залежить духовно-моральний світ людини [9, 36].

Отже, професійна мотивація соціального педагога до роботи з дітьми дошкільного віку у процесі їхньої статево-рольової соціалізації є внутрішнім рушійним фактором розвитку особистості педагога, оскільки тільки на основі високого рівня її сформованості можливий ефективний розвиток професійної компетентності і професійної культури та становлення його як спеціаліста соціальної сфери, що є ефективними умовами виконання соціально-педагогічної діяльності в дошкільних навчальних закладах.

Показниками особистісно-мотиваційного критерію визначено такі:

- наявність пізнавального інтересу та педагогічних здібностей до педагогічної діяльності з дітьми дошкільного віку у процесі їхньої статево-рольової соціалізації;
- прагнення до спілкування з дітьми та потреба надавати їм допомогу у процесі соціалізації, ураховуючи статеву приналежність кожної дитини;
- уміння робити професійний вибір, усвідомлення професійних цінностей і гнучкості в поведінці (потреба у професійному саморозвитку).

Наступним критерієм готовності майбутніх соціальних педагогів до статево-рольової соціалізації дошкільників визначено **творчо-діяльнісний**, який забезпечує наявність творчого потенціалу, здатність студентів до адекватного вибору поведінки в різних педагогічних ситуаціях; оволодіння

технологією соціально-педагогічного супроводу соціалізації дітей, ураховуючи їхню статеву приналежність, а також здатність передбачити й об'єктивно оцінити результати власної професійної діяльності.

Проблема вдосконалення професійної майстерності соціального педагога, розвитку його творчого потенціалу виступає не лише об'єктивною соціальною потребою, але й суб'єктивною потребою формування професійної компетентності та майстерності фахівця. Сучасний професіонал повинен мати ґрунтовну психолого-педагогічну підготовку, ерудицію, культуру, прагнення до творчості, володіти різноманітними методичними засобами, розуміти дітей і бути здатним взаємодіяти з ними. Реалізація цього завдання передбачає підвищення ролі фундаменталізації знань у змісті навчання, розширенні об'єму прикладних психолого-педагогічних умінь, які сприяли б розвитку творчих якостей особистості соціального педагога [7, 101].

Вирішальне значення у творчому процесі відіграє свідома діяльність людини, її цілеспрямованість. Творчий процес – це не стихійний чи безсвідомий акт – він залежить від здібностей, характеру і темпераменту людини, її спрямованості, культури, досвіду й рівня знань. Творчість вимагає уяви і разом з тим критичності думки. Крім цього, творчість тісно пов'язана із соціальним життям, соціальною активністю, соціальним самовизначенням, а саме: формування та розвиток ініціативи, прагнення до самореалізації, розвиток мотивації та бажання щодо оволодіння фахом, уміння застосовувати набуті знання в різноманітних видах діяльності [7, 103].

Педагогічна творчість є процесом вироблення та втілення педагогам у постійно змінюваних умовах навчально-виховного процесу, у спілкуванні з дітьми оптимальних і нестандартних педагогічних рішень. Педагогічну творчість характеризує наявність у педагога глибоких і всебічних знань та їх критичне осмислення; уміння перевести теоретичні й методичні положення в педагогічні дії; здатність до самовдосконалення й самоосвіти; розробку нових методи, форм, прийомів і засобів та їх оригінальне поєднання; ефективне використання наявного досвіду в нових умовах; здатність до рефлексивної оцінки власної діяльності та її результатів, до формування індивідуального стилю педагогічної діяльності; здатність до імпровізації, заснованій на знаннях та інтуїції тощо.

Творча природа соціально-педагогічної діяльності потребує відповідно творчого ставлення спеціаліста до своєї роботи, самостійності, гнучкості та варіативності мислення, уміння прогнозувати наслідки й результати соціально-педагогічних впливів, готовність до творчої діяльності – все це є показником високого рівня професійної культури соціального педагога. І якщо всі вище названі якості наявні в ситуації професійної взаємодії, то вони також є необхідною умовою та показником наявності професійно-етичної культури. І саме перетворення в життя власних ідей, ідеалів, подолання

суперечностей і реальних соціально-педагогічних проблем спонукають до творчості, пошуків нестандартних шляхів і способів вирішення педагогічних завдань. Усвідомлення й засвоєння етичної природи педагогічної творчості дає змогу спеціалістові управляти власним творчим самопочуттям, а усвідомлення моральної та громадянської значущості діяльності завжди мобілізує його творчий стан завдяки відчуттю відповідальності за конкретну справу. При цьому А. Капська звертає увагу на те, що процес соціально-педагогічної творчості – це процес вирішення завдань, які постійно постають перед соціальним працівником. У принципі всі завдання є творчими, оскільки не існує однакових ситуацій їх вирішення [6, 84].

Таким чином, можна стверджувати, що творчість є одним із важливих компонентів професійної майстерності соціального педагога та спрямовує його до активної соціально-педагогічної діяльності у співпраці з дітьми у процесі їхньої статево-рольової соціалізації.

Насправді, щоб педагог у майбутній професійній діяльності міг успішно реалізовувати професійні обов'язки, важливо під час навчання у вищому навчальному закладі розвивати в нього здібності до самовдосконалення формувати цінності, яких потрібно дотримуватись у процесі практичної діяльності. Вони закладені в Етичному кодексі спеціалістів із соціальної роботи: цінності, які відображають специфіку професійної діяльності – допоможи іншому, який потребує твоєї підтримки чи захисту; цінності етичної відповідальності перед професією – соціального педагога захищає гідність і цілісність, примножує її етичні норми тощо; цінності пов'язані з потребами самореалізації, самоствердження, самовдосконалення особистості соціального педагога [8, 21–22]. Відтак, змістовно соціально-педагогічну діяльність можна визначити як допомогу особистості дитини в її ефективній соціалізації, зокрема в інтеграції дитини в суспільство, допомогу в її статево-рольовому соціалізаційному розвиткові,статевому вихованні й формуванні статево-рольової поведінки.

Показниками творчо-діяльнісного критерію визначено:

- здатність до саморозвитку й самовдосконалення;
- сформованість рефлексивних умінь і творчого ставлення до професійної діяльності;
- здатність до взаємодії з вихователями, батьками в наданні допомоги дітям у їхній статево-рольовій соціалізації.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, охарактеризувавши критерії та показники готовності майбутнього соціального педагога, ми дійшли висновку, що професійна підготовка майбутніх соціальних педагогів до роботи з дітьми у процесі їхньої статево-рольової соціалізації виступає складовою частиною цілісної структури підготовки студентів означеного напряму у вищому навчальному закладі; готовність – є результатом такої підготовки, що дозволяє ефективно

взаємодіяти з дітьми дошкільного віку та їхніми батьками. Беручи до уваги специфіку професійної готовності, слід наголосити, що майбутній соціальний педагог має володіти ґрунтовними теоретичними знаннями, уміннями й навичками, до характеристики яких можна віднести психологічні якості, педагогічні здібності та низку особистісних якостей, зокрема гнучкість, емоційність, самоконтроль, самовдосконалення, творчість, креативність тощо. Крім цього соціальний педагог має враховувати у своїй роботі вікові особливості дітей дошкільного віку, досконало знати соціальну ситуацію розвитку дітей, вільно володіти знаннями та керуватися ними в роботі, враховуючи особливості процесів соціалізації та статево-рольової соціалізації дошкільників.

Визначивши критерії готовності майбутніх соціальних педагогів до статево-рольової соціалізації дітей дошкільного віку й подавши відповідні показники слід окреслити та охарактеризувати рівні такої готовності, що й становить перспективу подальших розвідок у даному напрямі**.**

ЛІТЕРАТУРА

1. Галатир І. А. Підготовка майбутніх соціальних педагогів до роботи з соціальними сиротами : дис. … канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / І. А. Галатир. – К., 2012. – 234 с.

2. Михайленко О. В. Підготовка майбутніх соціальних педагогів до професійної діяльності з обдарованими дітьми : дис. … канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / І. А. Галатир. – Чернігів, 2013. – 283 с.

3. Поніманська Т. І. Соціокультурні засади проблеми дитинства в контексті концепції гуманістичного виховання / Т. І. Поніманська // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : збірник наукових праць. – Київ – Житомир : Вид-во Волинь, 2003. – Кн. І. – С. 24–28.

4. Приходько Ю. О. Психологічний словник-довідник : навч. посіб. / уклад. Ю. О. Приходько, В. І. Юрченко. – К. : Каравела, 2012. – 328 с.

5. Рогальська І. П. Теоретико-методичні засади соціалізації особистості у дошкільному дитинстві : дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.05 / І. П. Рогальська. – Умань, 2009 – 461с.

6. Соціальна педагогіка : підручник / за редакцією професора Капської А. Й. – К. : Центр навчальної літератури, 2006. – 468 с.

7. Швидка С. О. Роль творчості у формуванні професійної майстерності майбутніх соціальних педагогів / С. О. Швидка // Педагогічна освіта: теорія і практика. Педагогіка. Психологія : збірник наукових праць. – Київ,2009. – №11. Частина 2. – С. 100–103.

8. Шевців З. М. Основи соціально-педагогічної діяльності : навч. посіб. / З. М. Шевців. – К. : Центр учбової літератури, 2012. – 248 с.

9. Яблонський А. І. Психолого-педагогічні умови формування мотиваційної готовності майбутніх учителів до професійної діяльності : дис. … канд. пед. наук : спец. 19.00.07 / А. І. Яблонський. – К., 2014. – 217 с.

РЕЗЮМЕ

Коринная Г. О. Характеристика критериев и показателей готовности будущих социальных педагогов к полоролевой социализации детей дошкольного возраста.

Статья посвящена проблеме готовности студентов факультетов социальной педагогики высшего учебного заведения к работе с детьми в процессе полоролевой социализации. Автором дано определение понятия «готовность

будущих социальных педагогов к полоролевой социализации дошкольников», основательно освещены критерии готовности будущих педагогов к полоролевой социализации дошкольников (когнитивно-операционный, личностно-мотивационный, творчески-деятельностный) и выделены соответствующие показатели. Определенные критерии и показатели могут использоваться для диагностирования уровня теоретико-практической профессиональной подготовки будущих социальных педагогов в высшем учебном заведении.

Ключевые слова: *готовность, готовность к половому ролевой социализации, критерии, детство, дошкольное детство, личность, мотивация, показатели.*

SUMMARY

Korinna H. The description of criteria and indicators of readiness of future social pedagogues to gender-role socialization of preschoolers.

The problem of preparedness of university students of social pedagogy departments to work with children in the process of gender-role socialization is considered. The notion «readiness» is analyzed and definition of notion «readiness of future social pedagogues to gender-role socialization of preschool children» is presented. The structure of readiness of future social pedagogues to gender-role socialization of preschool children is proposed in which cognitive-operational, person-motivational and constructive and activity criteria are emphasized.

The cognitive-operational criterion of readiness of future social pedagogues provides an appropriate level of students' knowledge in the sphere of age peculiarities of preschool children and process of gender-role socialization and also acquirement of theoretical and application-specific knowledge of essence of notions «gender», «socialization», «gender-role socialization».

The personal-motivation criterion of social pedagogues' readiness to gender-role socialization of preschool children contains abilities and needs as sources of personal activity in professional self-development and special motives of development of professional competence and choice of directional activity.

The constructive and activity criterion of social pedagogues readiness supplies an availability of creative potential and students' skill to make an adequate choice of behavior pattern in different pedagogical situations as well as acquirement of technology of social and pedagogical support of children socialization with taking into account their gender assignment and ability to foresee and to estimate the results of own professional activity.

Taking into account the specifics of professional readiness, it should be emphasized that the future social pedagogue should possess deep theoretical knowledge, abilities and skills, the characteristics of which can be attributed psychological qualities, teaching abilities and a number of personal qualities, in particular flexibility, emotionality, self-control, self-improvement, creativity, and the like.

In accordance with proposed criteria the factors of readiness of future social pedagogues to gender-role socialization of preschool children were formulated. Such criteria and factors can be used in case of diagnostic of theoretical and practical professional readiness of future social pedagogues at institutions of higher education that defines the perspectives of our future investigations.

Key words*: preparedness, preparedness to gender-role socialization, criteria, childhood, preschool childhood, personality, motivation, factors*

УДК 37.013.42-053.81

Т. Л. Лях, В. Г. Середа
Київський університет імені Бориса Грінченка

ІНДИВІДУАЛЬНІ ФАКТОРИ РИЗИКОВАНОЇ ЩОДО ВІЛ-ІНФІКУВАННЯ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ – УЧНІВ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

У статті автор аналізує фактори ризикованої щодо ВІЛ-інфікування поведінки підлітків – учнів професійно-технічних навчальних закладів, пропонує інструментарій для визначення цих факторів; дає рекомендації соціальним педагогам професійно-технічних навчальних закладів щодо допомоги учням-підліткам в усвідомленні негативного впливу визначених факторів ризикованої щодо ВІЛ-інфікування поведінки та знаходженні шляхів їх усунення. Зокрема, автор детально аналізує індивідуальні фактори ризикованої щодо ВІЛ-інфікування поведінки підлітків.

***Ключові слова**: ВІЛ, СНІД, профілактика, соціальна профілактика, соціально-педагогічна профілактика ВІЛ/сніду, підліток, учень професійно-технічного навчального закладу, фактори ризикованої щодо ВІЛ-інфікування поведінки підлітків.*

Постановка проблеми. Наразі лишається актуальним питання оптимізації просвітницької роботи з профілактики ВІЛ/СНІДу та ризикованої поведінки серед підлітків – учнів професійно-технічних навчальних закладів, адже за результатами багатьох опитувань, проведених в Україні, саме цій категорії учнівської молоді притаманні найбільш ризиковані форми поведінки, які, зокрема, можуть привести до інфікування ВІЛ.

Так, низка досліджень, проведених Українським інститутом соціальних досліджень імені О. Яременка та Дитячим Фондом ООН – ЮНІСЕФ серед учнівської молоді, свідчать про достатньо низький рівень знань щодо шляхів передачі ВІЛ-інфекції та загалом попередження поведінкових ризиків [7]. А близько третини підлітків, які мали досвід незахищеного сексу, вживання психоактивних речовин чи перебувають під дією інших факторів ризику та уразливості, ніколи в житті самостійно не зверталися до спеціалістів за медичними або соціальними послугами.

Результати опитування учнів професійно-технічних навчальних закладів та підлітків, які виховуються в сім'ях, що перебувають у складних життєвих обставинах, що проводилося у грудні 2012 року [3], засвідчили, що кількість молодих людей у віці 15–17 років, які вживали алкогольні напої хоча б раз протягом життя, сягає 86,6 % (серед хлопців – 85,8 %, серед дівчат – 87,2 %). Більше 40 % опитаних підлітків повідомили, що перша спроба будь-яких алкогольних напоїв відбувається у віці 13 років або раніше. До досягнення 15 років більше 65 % підлітків уже знайомі з алкоголем. Найбільший відсоток тих (17,6 %), які вказали, що спробували міцні алкогольні напої у віці до 13 років, виявився серед учнів професійно-технічних навчальних закладів. Майже третина опитаних підлітків (30 %) мали практику статевих стосунків. До досягнення 15 років 8 % опитаних підлітків мали статеві стосунки.

Наявність статевих стосунків серед учнівської молоді професійно-технічних навчальних закладів І курсу – 43 %, 52 % – серед учнів ІІ та ІІІ курсів [2, 3].

Аналіз актуальних досліджень. Проблему профілактики ВІЛ з учнівською молоддю, споживачами ін'єкційних наркотиків, особами, залученими до комерційного сексу, бездоглядними та безпритульними дітьми розкрито у психологічних (Л. Бутузова, І. Гришаєва, Б. Лазоренко), педагогічних (В. Пономаренко, Л. Шипіцина), соціально-педагогічних (О. Брусенко, Т. Журавель, В. Лютий, Т. Лях, І. Пінчук, Т. Спіріна, С. Терницька, Н. Тимошенко, Т. Цюман), соціологічних (О. Балакірєва, О. Пурик, О. Тюсова) дослідженнях.

Успішність соціально-педагогічної профілактики ВІЛ/СНІДу також залежить від того, наскільки при роботі з підлітком вдасться врахувати всі фактори, що сприяють формуванню в нього ризикованої до ВІЛ-інфікування поведінки або заважають її подоланню. Саме аналіз цих факторів та визначення способів їх дослідження стали **метою** даної статті.

Виклад основного матеріалу. Як відомо, ризикованою щодо зараження на ВІЛ поведінкою вважаються використання нестерильного медичного обладнання (зокрема при ін'єкційному вживанні наркотиків) та незахищені сексуальні контакти. Підліток схиляється до ризикованої поведінки у випадку, коли він не усвідомлює її ризикованості або не знає, не може чи не вважає за доцільне використовувати безпечні засоби задоволення своїх потреб. При цьому мотивами ризикованої поведінки можуть бути як бажання задовольнити сексуальні потреби, отримати тілесне задоволення або змінити психічний стан, так і потреби у знятті напруги, досягненні психічного комфорту, у безпеці, членстві у групі однолітків, самоствердженні, психологічній інтимності тощо [1].

Практикуючи ризиковану поведінку підліток може як безпосередньо задовольняти потреби, так і привертати увагу до своїх проблем, ховатися від проблем, виражати протест тощо.

До індивідуальних факторів формування ризикованої поведінки підлітка – учня професійно-технічних навчальних закладів відносяться його інтелектуальні та емоційно-вольові якості, особливості уявлень, світогляду, ціннісних орієнтацій, стереотипи поведінки, особисті проблеми та взаємовідносини, що заважають підлітку знайти безпечні засоби задоволення потреб, об'єктивно оцінити себе й ситуацію, самостійно прийняти рішення, протистояти тиску оточуючих, досягати порозуміння з іншими людьми, отримувати допомогу фахівців з питань профілактики ВІЛ [4, 5].

На основі ідей вітчизняного науковця В. Лютого [7] нами запропоновано низку індивідуальних факторів формування в учнів професійно-технічних навчальних закладів підліткового віку ризикованої щодо ВІЛ поведінки.

Перший фактор – *уявлення, переконання, орієнтуючись на які підлітки можуть обрати небезпечну поведінку*. Мова йде про неадекватність

уявлень щодо ВІЛ-інфекції, шляхів її поширення, лікування, запобігання; наркотичних засобів, їх впливу на організм, норм, які регулюють їх вживання; сексуальності та сексуального життя; властивостей власного організму, здоров'я та його компонентів, неусвідомлення небезпеки втрати здоров'я та наслідків цього для власних життєдіяльності та благополуччя; норм поведінки (які дозволяють, заохочують вживання наркотиків, сексуальну розкутість, зміну статевих партнерів, сексуальну агресію).

Другий фактор – це *емоції, почуття, емоційні стани, які негативно переживаються підлітками і підштовхують їх до ризикованої поведінки*. Серед них основними є такі: бажання продемонструвати протест, зруйнувати існуючі перешкоди, привернути увагу до себе і своїх проблем; загальне агресивне збудження; переживання тривоги, нервова напруга; роздратування і (або) розгубленість через відчуття відсутності сенсу і (або) нікчемності, безперспективності власного життя, браку можливостей, свободи; страх видатися іншим, несучасним (ою), сором'язливим (ою) тощо; фрустрація через незадоволення потреб.

Уміння, навички та стереотипи поведінки, пов'язані з ризиком зараження на ВІЛ, такі, що ведуть до формування ризикованої поведінки, а також навички, яких не вистачає для безпечної життєдіяльності є третім фактором формування у підлітків-учнів професійно-технічних навчальних закладів ризикованої щодо ВІЛ поведінки. Тут варто звернути увагу на такі аспекти: агресивне поводження щодо осіб протилежної статі; вживання «легких», неін'єкційних наркотиків, алкогольних напоїв; відсутність навичок спілкування, налагодження контакту з оточуючими, подолання конфліктних ситуацій; досвід вживання наркотиків за допомогою ін'єкцій; надання або отримання сексуальних послуг за винагороду; невміння використовувати засоби запобігання інфікуванню ІПСШ та ВІЛ; невміння відмовляти; невміння контролювати власні бажання; невміння налагоджувати взаємовідносини з особами протилежної статі; ранній початок статевого життя; сформована залежність (адиктивна поведінка); схильність до невпорядкованих статевих контактів.

Четвертим фактором формування в підлітків-учнів професійно-технічних навчальних закладів ризикованої щодо ВІЛ поведінки є *особистісні якості, які ускладнюють адаптацію, заважають обрати безпечні засоби задоволення потреб*. Передусім, слід звернути увагу на: відсутність усвідомлених смислів життя, життєвого плану, неусвідомлення власних перспектив, унаслідок чого підліток живе одним днем, прагне задовольнити імпульсивні потяги, не розмірковуючи про віддалені наслідки; загальну необізнаність, неосвіченість, педагогічну занедбаність, неволодіння культурою поведінки, унаслідок яких підліток негативно сприймається благополучними спільнотами однолітків, вимушений шукати підтримку в асоціальних угрупованнях; імпульсивність, неврівноваженість, конфліктність,

запальність, упертість, агресивність та інші якості, що заважають об'єктивній оцінці ситуації, конструктивній взаємодії з іншими, можуть призвести до скоєння непродуманих вчинків, до сексуальної агресії, заважають навчанню у групі тощо; конформізм, нерішучість, нестійкість, невпевненість у собі, унаслідок чого підліток може робити небезпечні речі під впливом групи, негативного лідера або заради самоствердження; орієнтацію на гедоністичні цінності, бажання отримати чуттєве задоволення, не докладаючи суттєвих зусиль.

П'ятий фактор – це *особистісні проблеми, які підліток може намагатися вирішити або від яких «сховатися» за допомогою ризикованої поведінки*. Тут соціальний педагог звертає особливу увагу на наявність або відсутність у підлітка: втрати звичного соціального статусу; заниженої самооцінки; конфлікт з другом (подругою) протилежної статі, сексуальним партнером; невирішені міжособистісні конфлікти; низький статус у формальній або неформальній групі; різку зміну умов життєдіяльності, звичного ходу життя; розрив відносин з близькою людиною, втрату близької людини; самотність тощо.

Останній шостий фактор – це *особливості взаємовідносин підлітка з оточуючими, негативні впливи, що він зазнає з боку інших*. Соціальний педагог, працюючи з підлітком, вибудовуючи профілактичну програму, ураховує можливі: відсутність довірливих відносин, конфлікти з батьками, неадекватну педагогічну позицію батьків; вплив норм, прийнятих у формальній і (або) неформальній групі (ах) однолітків; негативні приклади в найближчому оточенні; цькування, провокування, спокушанні з боку однолітків.

Отже, наведені вище фактори, якщо вони присутні або були присутні в житті підлітка, прямо чи опосередковано можуть підштовхувати його до ризикованої щодо ВІЛ поведінки.

Зазвичай, до формування ризикованої поведінки в кожному окремому випадку призводить унікальний перебіг факторів. При цьому сам підліток може не усвідомлювати або не надавати значення вказаним факторам, не пов'язувати їх із ризикованою поведінкою, негативно ставитись до профілактичних заходів та до фахівців, що їх проводять.

Для досягнення цілей соціальної профілактики ВІЛ та ризикованої поведінки необхідно допомогти підлітку усвідомити негативний вплив зазначених факторів та знайти шляхи їх усунення.

Це завдання постає перед соціальним педагогом та іншими фахівцями, залученими до розробки та реалізації програм соціально-педагогічної профілактики ВІЛ/СНІДу та ризикованої поведінки. Як бачимо, формування в підлітка ризикованої щодо ВІЛ поведінки можуть призвести різні фактори, проте перебіг цих факторів буде унікальним, відмінним від інших. Завдання полягає у визначенні та вивченні тих уявлень, почуттів, стереотипів, проблем, що призводять до формування ризикованої поведінки або заважають позбутися її в конкретному випадку підлітка. Для вивчення індивідуальних

факторів ризикованої поведінки підлітка можуть використовуватися методи діагностичного інтерв'ю, бесіди, аналізу документації, незалежних характеристик, спостереження, психодіагностичні методики.

Висновки. Отже, у результаті дослідження факторів ризику зараження ВІЛ у життєдіяльності підлітка за допомогою різних методів соціальний педагог має скласти обґрунтоване припущення щодо того, у чому полягає ризикованість поведінки щодо зараження на ВІЛ, які його особистісні якості й обставини життєдіяльності сприяють формуванню, закріпленню ризикованої поведінки або заважають її подоланню, які проблеми підлітка мають бути вирішені для запобігання формуванню або для подолання його ризикованої поведінки. На основі цього визначається, яку інформацію необхідно підлітку надати, яким навичкам навчити, які особистісні якості необхідно коригувати, а які розвивати. Лише враховуючи ці характеристики, на нашу думку, можна створити та впровадити результативну профілактичну програму.

ЛІТЕРАТУРА

1. Активні методи просвітницької діяльності у профілактиці ВІЛ/СНІДу та ризикованої поведінки : посіб. для спец. приймальників-розподільників, притулків для неповнолітніх та виховних колоній / [О. В. Безпалько, Н. В. Зимівець, І. В. Захарченко та ін.] ; за заг. ред.: Р. Х. Вайноли, Т. Л. Лях. – К. : ТОВ «ДКБ «РОТЕКС», 2007. – С. 117–129.

2. Журавель Т. В. Сутність та види соціально-педагогічної профілактики ВІЛ-інфекції серед неповнолітніх засуджених / Т. В. Журавель // Соціальна педагогіка: теорія та практика : метод. журнал. – 2012. – № 2. – С. 62–69.

3. Звіт з моніторингу та оцінки пілотної моделі, спрямованої на відпрацювання системи надання профілактичних послуг підліткам груп ризику та підліткам, уразливим щодо інфікування ВІЛ в м. Києві. – К. : Укр. ін-т соц. дослідж. ім. О. Яременка, 2013. – 48 с.

4. Методичні рекомендації щодо організації просвітницької роботи з профілактики ВІЛ/СНІДу та ризикованої поведінки серед підлітків та молоді в установах Державної кримінально-виконавчої служби / [за ред. Т. Л. Лях; Авт. кол. : Журавель Т. В., Лях Т. Л., Скіпальська Г. Б. та ін.]. – К. : ТОВ «ОБНОВА КОМПАНІ», 2013. – 36 с.

5. Пилипчук Н. Мотивационное интервьюирование лиц, употребляющих инъекционные наркотики : методические рекомендации для социальных работников программ профилактики ВИЧ/СПИД / Н. Пилипчук. – К. : Международній Альянс по ВИЧ/СПИД, 2004. – 108 с.

6. Профілактика ВІЛ/СНІДу та ризикованої поведінки серед вихованців притулків для неповнолітніх : збірка інформаційних, методичних, ілюстративних матеріалів для спеціалістів / під заг. ред. Т. В. Журавель, Т. Л. Лях. – К. : «Версо-04», 2004. – 120 с.

7. Рівень поширення і тенденції вживання тютюну, алкогольних напоїв, наркотичних речовин серед учнівської молоді України: 2011 / О. Балакірєва; Т. Бондар, Ю. Галіч та ін. – К. : ОБНОВА, 2011. – 176 с.

РЕЗЮМЕ

Лях Т. Л., Середа В. Г. Индивидуальные факторы рискованного в отношении ВИЧ-инфицирования поведения подростков – учеников профессионально-технических учебных заведений.

В статье авторы анализируют факторы рискованного в отношении ВИЧ-инфицирования поведения подростков – учащихся профессионально-технических учебных заведений Украины, предлагают вниманию инструментарий для

определения обозначенных факторов; дают рекомендации социальным педагогам профессионально-технических учебных заведений по оказанию помощи ученикам-подросткам в осознании негативного влияния определенных факторов рискованного в отношении ВИЧ-инфицирования поведения и нахождении путей их устранения. В частности, авторы подробно анализируют индивидуальные факторы рискованного в отношении ВИЧ-инфицирования поведения подростков.

***Ключевые слова**: ВИЧ, СПИД, профилактика,социальная профилактика, социально-педагогическая профилактика ВИЧ/СПИДа, подросток, ученик профессионально-технического учебного заведения, факторы рискованного в отношении ВИЧ-инфицирования поведения подростков.*

SUMMARY

Lyakh T., Sereda V. Individual risk factors for HIV infection behavior of teenagers – students of vocational schools.

In this article the authors analyze the factors of risk for HIV infection behavior of teenagers – students of vocational education institutions of Ukraine, drew attention to the tools to determine the factors identified; make recommendations to social workers of vocational training institutions that must help adolescent students in recognizing the negative impact of certain factors of risk for HIV infection behavior and finding ways to address them.

In particular, the authors analyze in detail the individual risk factors for HIV infection behavior of teenagers: representations, beliefs, focusing on teenagers who may choose risky behavior; emotions, feelings, emotional states, which have been negatively experienced by teenagers and encouraged them to engage in risky behavior; skills and behavioral patterns associated with risk of HIV infection, leading to the formation of risk behaviors and skills that are lacking for safe life; personal qualities, which make it difficult to adapt, preventing choose safe means to meet the needs; personal problems that a teenager can try to solve or from which to hide using risky behavior; especially adolescent relationships with others, the negative impact that it has on the part of others.

According to the authors, the formation of risky behavior in each case results in a unique course factors. Thus the boys can not understand or overlook these factors and do not associate them with risky behaviors, negative attitude to prevention and to professionals in these activities. To achieve the objectives of social and HIV risk behavior should help teenagers realize the negative impact of these factors and find ways to address them. This problem appears to social educators and other professionals involved in the design and implementation of social and educational programs on HIV/AIDS and risky behavior. As a result, research on risk factors of HIV infection in the life of a teenager by a variety of methods social worker must make an educated guess about what is risky behavior and HIV infection, what personal qualities and circumstances of life contribute to the formation, consolidation of risk behavior or hinder overcome it. On this basis, it is determined what information to provide the adolescent, how to teach skills which personal qualities necessary to correct and which develop. Only considering these characteristics, according to the authors, you can create and implement effective prevention program for students of vocational education institutions on HIV/AIDS.

***Key words**: HIV, AIDS, prevention, social prevention, social and educational HIV/AIDS, teen, student of vocational institution, risk factors for HIV transmission behavior among adolescents.*

УДК 371:343:85

І. І. Парфанович
Тернопільський національний педагогічний
університет імені Володимира Гнатюка

ВІДПОВІДНІСТЬ ЗАСТОСОВУВАНИХ ФОРМ І МЕТОДІВ ЗАВДАННЯМ ПРОФІЛАКТИКИ ЯК ОЦІНКА ЕФЕКТИВНОСТІ ЗАПОБІГАННЯ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ ДІВЧАТ

Відповідність форм і методів роботи поставленим завданням установлено за напрямами експериментальної програми, які відповідали завданням організаційного, психолого-педагогічного, науково-методичного забезпечення профілактичного процесу у школах. Ефективність профілактики за критерієм відповідності форм і методів роботи поставленим завданням передбачає наявність відповідного рівня теоретичної підготовки суб'єктів профілактики. До уваги взято оперування суб'єктами профілактики інформацією про соціально-психологічні показники стану дитини. Важливим є врахування практичної реалізації теорії, законодавчо-нормативної бази, технологій діяльності. Показовими є забезпеченість і застосування діагностико-профілактичного інструментарію, володіння суб'єктами профілактики знаннями про вікові, гендерні, психолого-педагогічні особливості дівчат і їх поведінку.

***Ключові слова**: дівчата, девіантна поведінка, профілактика, оцінка ефективності профілактики, відповідність застосовуваних форм і методів завданням профілактики.*

Постановка проблеми. У реалізації системи профілактики девіантної поведінки дівчат загальноосвітніх шкіл обов'язковим є дотримання результативної складової як спеціально спрямованих дій на певний об'єкт з метою перевірки виконаного завдання, роботи або стану людини. Це одна з функцій управлінського процесу, що передбачає аналіз, корекцію і контроль усіх профілактичних дій, оцінку ефективності профілактики. Вона може бути презентована у вигляді оцінки результатів роботи, експертної оцінки, виробленні висновків, визначення перспектив, застосування санкцій.

Аналіз актуальних досліджень. Теоретичну основу профілактики різних видів девіантної поведінки дівчат у діяльності соціального педагога становлять теорії, ідеї, концептуальні положення щодо методів і форм, технологій соціально-педагогічної роботи (Т. Алєксєєнко [1], Р. Вайнола [3], М. Галагузова [4], А. Капська [7], Є. Холостова [9]). О. Безпалько визначила спільні та відмінні риси соціальної роботи й соціальної педагогіки в сучасних українських реаліях [2]. Науковцями приділено увагу специфіці застосування методів [370, 129–130] і форм [5, 522] соціально-педагогічної роботи. Згідно класифікації методів соціальної роботи, розробленої Р. Вайнолою, визначено такі їх групи: організаційні (адміністративні), соціально-економічні, педагогічні та психологічні, соціологічні [50, 13].

Т. Федорченком представлені теоретико-методичні та практичні надбання профілактичної роботи зі школярами на основі нових концептуальних підходів до соціально-педагогічної діяльності в умовах

соціокультурного середовища. Науковець дає трактування поняття «соціально-педагогічний виховний простір» як технологічне забезпечення реалізації соціально-педагогічної ідеї, покладеної в основу діяльності навчального закладу зі становлення і розвитку особистості дитини [8, 87, 97]. Згідно досліджень О. Янкович, кожен четвертий викладач вищого навчального закладу трактує технології з охопленням форм і методів роботи як засіб. Наукова позиція вченої співпадає з теоретичними підходами А. Нісімчук, О. Падалки [10, 111].

Відповідність застосовуваних форм і методів завданням профілактики як оцінка ефективності системи профілактики девіантної поведінки дівчат було враховано у процесі розробки й реалізації регіональної експериментальної програми «Діагностика і профілактика девіантної поведінки дівчат шкільного віку» протягом 2009–2010 рр. у Тернопільській області.

Експериментальним дослідженням доведено результативність науково-методичного, організаційного, психолого-педагогічного забезпечення профілактичного процесу загальноосвітніх шкіл. За оцінку результативності функціонування системи профілактики девіантної поведінки дівчат загальноосвітніх шкіл взято: 1) комплексність профілактичного впливу; 2) відповідність застосовуваних форм і методів завданням профілактики; 3) налагодження профілактичного впливу і контролю за поведінкою дівчат із боку батьків, суб'єктів профілактики; 4) якісно-кількісну оцінку результатів профілактичної роботи з особистістю, виражену в балах.

Метою статті є розгляд відповідності застосовуваних заходів поставленим завданням, що, зокрема, передбачає: наявність відповідного рівня теоретичної підготовки суб'єктів профілактики; оперування суб'єктами профілактики інформацією про соціально-психологічні показники стану неповнолітньої; практична реалізація суб'єктами профілактики теорії, законодавчо-нормативної бази, технологій діяльності; володіння діагностико-профілактичним інструментарієм; застосування діагностико-профілактичного інструментарію. А також: вчасність і доцільність форм і методів роботи; відповідність засобів профілактики характеру проблеми особи; відповідність змісту роботи виду профілактики.

Методи дослідження. Проаналізовано відповідність застосовуваних форм і методів роботи завданням профілактики, визначення оптимальних способів підвищення ефективності профілактичної роботи, що передбачало й дослідження ефективних шляхів взаємодії закладів, установ, організацій, які здійснюють діагностику та профілактику девіантної поведінки дівчат загальноосвітніх шкіл, і виявлення результативності й шляхів підвищення професійності суб'єктів профілактики шляхом експертної оцінки, опитування, якісно-кількісний аналіз результатів діяльності.

Виклад основного матеріалу. Для аналізу відповідності застосовуваних форм і методів роботи завданням профілактики в оцінці

ефективності системи профілактики девіантної поведінки дівчат загальноосвітніх шкіл до уваги взято:

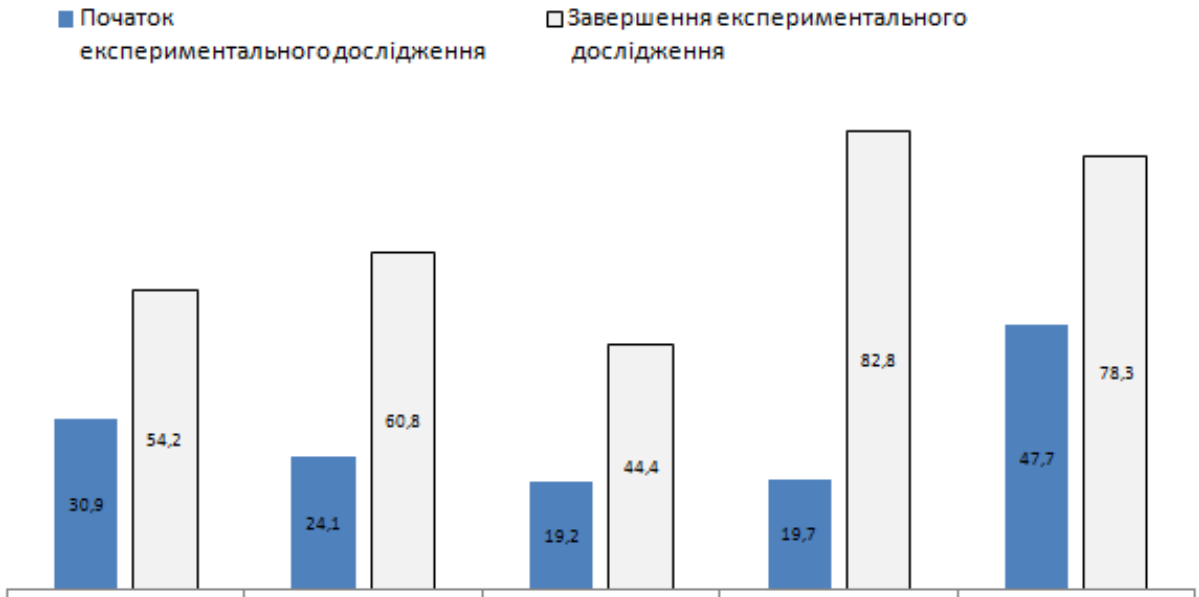
- доцільність застосовуваних заходів, методик, форм і методів роботи (відповідність профілактичних заходів соціально-психологічним характеристикам дівчат і прояву видів поведінкових девіацій, оптимальність вибору форм і методів роботи);
- інтенсивність профілактики (тривалість, частоту застосування форм і методів роботи);
- багатоаспектність і послідовність заходів (різноманітність напрямів профілактики, доцільність форм і методів та своєчасність залучення до профілактики інших фахівців).

Суттєвим критерієм в оцінюванні ефективності роботи є рівень виконання практичних завдань, профілактичних заходів (рис. 1). Результативність профілактичної дії визначається змістом застосовуваних заходів, діагностико-профілактичним інструментарієм, науково-методичним забезпеченням профілактичного процесу загальноосвітньої школи. Вибір заходів профілактики диктується рівнем сформованості відповідального ставлення дівчат до соціальних норм, видом прояву девіантної поведінки.

На показник відповідності застосовуваних форм і методів роботи завданням профілактики в оцінці ефективності системи профілактики девіантної поведінки дівчат загальноосвітніх шкіл вплинув соціальний контроль за результатами діяльності соціальних структур у межах дії експериментальної програми.

По-перше, за сприянням служби у справах дітей Тернопільської обласної державної адміністрації на виконання регіональної програми «Діагностика і профілактика девіантної поведінки дівчат шкільного віку» на 2009–2010 рр.» здійснювалася робота з удосконалення координації профілактичних дій, забезпечення контролю за її виконанням на рівні районних служб у справах дітей м. Тернополя як координаторів суб’єктами профілактики.

По-друге, сприяння виконанню завдань експериментального дослідження навчальними закладами, зокрема у формі інформаційно-превентивного просвітництва, лекційно-семінарського навчання та інших форм роботи, активно здійснювала в період дії експериментальної програми діагностики та профілактики девіантної поведінки дівчат шкільного віку лабораторія практичної психології і соціальної роботи Тернопільського комунального інституту післядипломної педагогічної освіти. Це зумовило необхідність розроблення додаткових заходів на успішну реалізацію завдань програми, укладення угоди про співпрацю між науково-дослідною лабораторією діагностики та профілактики девіантної поведінки й лабораторією практичної психології і соціальної роботи інституту післядипломної освіти.



Наявність відповідного рівня теоретичної підготовки суб'єктів профілактики	Оперування суб'єктами профілактики інформацією про соціально-психологічні показники стану неповнолітньої	Практична реалізація теорії, законодавчо-нормативної бази, технологій діяльності	Забезпеченість і застосування діагностико-профілактичного інструментарію	Володіння суб'єктами профілактики знаннями про вікові, гедерні, психолого-педагогічні особливості і дівчат і їх поведінку
30,9	24,1	19,2	19,7	47,7
54,2	60,8	44,4	82,8	78,3

Рис. 1. Ефективність профілактики за оцінкою відповідності застосовуваних заходів поставленим завданням

По-третє, у ході реалізації експериментальної програми ефективними визнано науково-методичне забезпечення профілактичного процесу загальноосвітніх шкіл із огляду на специфіку діяльності лабораторії діагностики і профілактики девіантної поведінки як науково-методичного центру та ініціатора здійснення програми, проведення семінарів, круглих столів, робочих нарад із участю суб'єктів профілактики – учасників регіональної експериментальної програми.

Відповідність застосовуваних форм і методів роботи окресленим завданням встановлено за аналітичними даними: анкетування суб'єктів профілактики; аналізу результатів перевірок служб у справах дітей як координаторів профілактичної роботи; аналізу блоку обліку профілактичної роботи соціально-педагогічних паспортів сформованого єдиного інформаційного банку даних соціально-психологічних характеристик дівчат профілактичного обліку. Проаналізовано діяльність суб'єктів профілактики виконання експериментальної програми. Напрями реалізації її заходів відповідали завданням організаційного, психолого-педагогічного, науково-методичного забезпечення профілактичного процесу в загальноосвітніх школах: *організаційне забезпечення* – розділ заходів програми «Організація позитивного впливу в мікросоціальному оточенні дівчат»; *психолого-*

педагогічне забезпечення – «Профілактична робота з дівчатами загальноосвітніх шкіл»; *науково-методичне забезпечення* – «Оптимізація діяльності суб'єктів профілактики». З метою дотримання відповідності форм і методів роботи завданням профілактики деякі пункти заходів на реалізацію програми діагностики і профілактики девіантної поведінки дівчат шкільного віку протягом 2009–2010 рр. було виконано в дещо зміненому й адаптованому до умов її впровадження вигляді.

Неналежний рівень відповідності роботи констатується, коли фахівець відтворює на практиці набуті знання, уміння (опис фактів, подій, виконання завдань за розробленими зразками). За проведеним аналізом записів у соціально-педагогічних паспортах (упровадженому на період експерименту діагностико-профілактичному інструментарію) нижчому рівневі відповідали 30 % з числа визначених суб'єктів профілактики на початковому етапі експериментальної програми, 16,1 % – на завершальному.

Оцінюється як краща якість здійснення профілактичних заходів, коли фахівець здійснює активний пошук шляхів, методів їх проведення, здійснює творче виконання практичних завдань в індивідуальній превентивній роботі, при вирішенні проблемних ситуацій. Посередньо характеризуються проведені заходи у 50,2 % та 55,7 % суб'єктів профілактичної дії відповідно.

Творча розробка фахівцем власних підходів у вирішенні проблемних ситуацій, інтерпретація методик і технологій профілактичної роботи, застосування теоретичних знань у нових умовах, вміння аналізувати факти та явища дійсності характеризують високу якість здійснення профілактичних заходів. Найвищою якістю охарактеризовано 19,4 % заходів на початковому етапі формувального експерименту і 29,2 % заходів на завершальному.

Висновки. Виконання поставлених завдань вимагало підвищення фахового рівня суб'єктів профілактики, діяльність яких є одним із превалюючих факторів впливу на дівчат, оволодіння ними формами і методами соціально-педагогічної роботи, оскільки актуалізація профілактики девіантної поведінки дівчат супроводжується організаційним, психолого-педагогічним, науково-методичним забезпеченням профілактичного процесу загальноосвітньої школи.

Результативність профілактичної роботи з дівчатами визначено на основі періодичних замірів протягом експериментального дослідження. В оцінюванні ефективності профілактики серед інших критеріїв звертається увага на відповідність форм і методів роботи поставленим завданням. Ефективність профілактики за цим критерієм передбачає наявність відповідного рівня теоретичної підготовки суб'єктів профілактики; оперування суб'єктами профілактики інформацією про соціально-психологічні показники стану дитини; практична реалізація теорії, законодавчо-нормативної бази, технологій діяльності; забезпеченість і

застосування діагностико-профілактичного інструментарію; володіння суб'єктами профілактики знаннями про вікові, гендерні, психолого-педагогічні особливості дівчат і їх поведінку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алєксєєнко Т. Ф. Технології соціально-педагогічної роботи в територіальній громаді / Т. Ф. Алєксєєнко // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2004. – № 2. – С. 19–24.

2. Безпалько О. В. Соціальна педагогіка в схемах і таблицях : навч. посібник / О. В. Безпалько. – К. : ЦКЛ, 2003. – 134 с.\

3. Вайнола Р. Х. Технології соціально-педагогічної роботи : курс лекцій для студ. спец. 010105 «Соціальна педагогіка» / Р. Х. Вайнола. – К. : КМПУ ім. Б. М. Грінченка, 2008. – 152 с.

4. Галагузова Ю. Н. Теория и практика системной профессиональной подготовки социальных педагогов : автореф. дисс. … д-ра пед.наук : спец. 13.00.08 «Дошкольная педагогика» / Ю. Н. Галагузова ; Ин-т развития проф. образования М-ва образования РФ. – М., 2001. – 47 с.

5. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери / за заг. ред. І. Д. Звєрєвої. – Київ. ; Сімферополь : Універсум, 2012. – 536 с.

6. Соціальна педагогіка: мала енциклопедія / за заг. ред. проф. І. Д. Звєрєвої. – К. : Центр учб. л-ри, 2008. – 336 с.

7. Технології соціально-педагогічної роботи : навч. посіб. / [авт. кол.: О. В. Безпалько, Р. Х. Вайнола, Ж. В. Петрочко та ін.] ; за заг. ред. А. Й. Капської. – К. : УДЦССМ, 2000. – 372 с.

8. Федорченко Т. Є. Профілактика девіантної поведінки школярів в умовах соціокультурного середовища: соціально-педагогічний аспект : монографія / Т. Є. Федорченко. – Черкаси : Чабаненко Ю.А., 2011. – 492 с.

9. Холостова Е. А. Социальная работа с дезадаптированными детьми : учебное пособие. – 2-е изд. – М. : Дашков и К*, 2008. – 280 с.

10. Янкович О. І. Розвиток освітніх технологій у теорії та практиці вищої педагогічної освіти України (1957-2005) : дис. … д-ра пед. наук : 13.00.01 / Олександра Іванівна Янкович. – Тернопіль : Терноп. нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка, 2009. – 527 с.

РЕЗЮМЕ

Парфанович И. И. Соответствие форм и методов работы поставленным задачам профилактики как оценка эффективности предупреждения девиантного поведения девочек.

Соответствие форм и методов работы поставленным задачам установлено по направлениям экспериментальной программы, которые отвечали задачам организационного, психолого-педагогического, научно-методического обеспечения профилактического процесса в школах. Эффективность профилактики согласно критерию соответствия форм и методов работы поставленным задачам предполагает наличие соответствующего уровня теоретической подготовки субъектов профилактики. Во внимание взято оперирование субъектами профилактики информацией о социально-психологических показателях состояния ребенка. Важным является учет практической реализации теории, законодательно-нормативной базы, технологий деятельности. Показательны обеспеченность и применение диагностико-профилактического инструментария, владения субъектами профилактики знаниями о возрастных, гендерных, психолого-педагогических особенностях девушек и их поведении.

Ключевые слова: *девушки, девиантное поведение, профилактика, оценка эффективности профилактики, соответствие применяемых форм и методов задачам профилактики.*

SUMMARY

Parfavovich I. Compliance of forms and methods of work to the task of prevention as evaluation of the effectiveness of prevention of deviant behavior of girls.

Compliance of forms and methods of work to the tasks set are established according to the pilot program areas that meet the objectives of organizational, psychological, pedagogical, scientific and methodological provision of the preventive activities at schools. Prevention efficiency according to the criterion of compliance of forms and methods of work to the tasks set requires a corresponding level of theoretical knowledge of practitioners involved into the preventive activities. The ability of practitioners to deal with information on child's social and psychological indicators is taken into account. It is important to take account of the practical implementation of the theory, legislative and regulatory framework as well as technologies.

Practitioners' availability and use of diagnostic and preventive tools, possession of knowledge on age, gender, psychological and pedagogical peculiarities of girls and their behavior are indicative. The implementation of the pilot program «Diagnosis and Prevention of Schoolgirls' Deviant Behavior» (Ternopil region, 2009–2010) demonstrated positive results of the work done. Within the regional program action, according to the schoolgirls' social and educational passports, a diagnostic and preventive tools used, the complexity of preventive influence was found.

The execution of the tasks required improving professional level of the subjects of prevention, the activity of which is one of the main factors influencing girls, mastery of forms and methods of socio-pedagogical work, as the actualization of prevention of deviant behavior in girls is accompanied by organizational, psychological and pedagogical, research and methodological provision of preventive process in secondary schools.

It was found out that in the prevention of girls' deviant behavior the functional capabilities of institutions, organizations, and services which are responsible for the prevention are not fully captured. The analysis of statistical data, concerning girls, living in different locations allows us to state, that there are no differences that characterize the dependence of deviant behavior displays on health, life and values from the type locality. This is confirmed by the analysis of the social and psychological indicators and displays of various types of schoolgirls' deviant behavior according to criterion of residence.

Key words*: girls, deviant behavior, prevention, evaluation of the prevention effectiveness, eligibility of forms and methods to the prevention objectives.*

ЗМІСТ

РОЗДІЛ І. ПРОБЛЕМИ КОРЕКЦІЙНОЇ ТА ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Золотарьова Т. В. Вплив мікроструктури методики опосередкованого корекційного управління розвитком молодших школярів на їх увагу, сприймання й мислення під час розвивальної роботи з образотворчого мистецтва. 3

Осадча Т. М. Основні підходи до психокорекції дітей дошкільного віку з порушенням голосової функції 15

РОЗДІЛ ІІ. ПРОБЛЕМИ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Білокопитов В. І. Форуми із забезпечення якості вищої освіти як унікальна платформа для співпраці на європейському рівні 26

Бойченко М. А. Діяльність міжнародних організацій у сфері освіти обдарованих і талановитих школярів 33

Лянной Ю. О. Професійна підготовка магістрів фізичної терапії та реабілітації у вищих навчальних закладах Латвії Та Литви 40

Сало Л. В. Зміст загальноосвітньої підготовки вчителів хореографії в університетах США 51

РОЗДІЛ ІІІ. ПРОБЛЕМИ ІСТОРІЇ ОСВІТИ ТА ЗАГАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Албул І. В, Кабанова О. О. Ідея цілісного підходу вивчення дитини в Харківській педологічній школі в діяльності І. Соколянського 59

Год Б. В. Релігійно-педагогічні ідеї гуманіста Еразма Роттердамського в його філософському спадку (XVI ст.) 67

Лазоренко С. А., Чхайло М. Б., Романова В. Б. Давньогрецька агоністика та її зв'язок зі спортивними фестивалями міст Північного Причорномор'я 77

Чорновол Л. О. Естетичний ідеал вихованки інституту шляхетних дівчат 86

РОЗДІЛ ІV. ПРОБЛЕМИ ТЕОРІЇ ЗАГАЛЬНОЇ ОСВІТИ

Білоцерковець М. А. Діагностично-критеріальний інструментарій евристичного експерименту 95

Вашак О. О. Значення педагогіки народознавства в сучасній національній системі виховання 101

Діденко Н. М. Ґенеза проблеми організації позакласної роботи з української мови у профільних філологічних класах як об'єкт теоретичного аналізу 109

Ємчик О. Г. Проблема творчого потенціалу особистості в науково-педагогічній спадщині 116

Іванов В. В., Іванова С. В. Розподіл ролей членів команди проекту з урахуванням їх психотипів під час використання евристичних методів 125

Кондратюк С. М. Педагогічні чинники ризику захворюваності молодших школярів 136

Лянна О. В. Мовленнєва діяльність як спосіб реалізації мовленнєвого спілкування 143

Олексієнко С. О. Підвищення продуктивності роботи в текстовому процесорі Microsoft Word 150

Сиваш С. В. Творчий потенціал учителів української мови та літератури: зміст та особливості 156

РОЗДІЛ V. ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Ачкан В. В. Педагогічна інноватика в контексті підготовки вчителя математики 165
Бабко Т. М. Особливості активізації професійного саморозвитку вчителя в умовах післядипломної освіти 173
Білявська Т. М. Теоретико-методичні засади формування мовної компетентності майбутніх учителів початкової школи 181
Васютіна Т. М., Телецька Л. І. Модернізація змістово-технологічного забезпечення процесу підготовки майбутніх учителів початкової школи до реалізації змісту освітньої галузі «Природознавство» 188
Гаращенко Л. В. Метод проектів як засіб формування професійних компетентностей у майбутніх фахівців дошкільної освіти 195
Гиря О. О. Компетентнісна складова у професійній підготовці фахівців дошкільної освіти 203
Довбня С. О. Підготовка майбутніх вихователів до організації ігрової діяльності з дітьми дошкільного віку (на матеріалі спецкурсу «Теорія і методика ігрової діяльності дітей дошкільного віку») 211
Зосименко О. В. Особливості проведення дослідно-експериментальної роботи з організації проектної діяльності майбутніх педагогів 219
Іваній І. В. Змістова характеристика категорії «система професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту» у контексті єдиного європейського простору вищої освіти 234
Іваній О. М. Професійна правосвідомість у моделюванні поведінки вчителя ... 241
Імбер В. І. Упровадження мультимедійних технологій у підготовку майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів 247
Крамська С. Г. Методичні аспекти формування емоційної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва 255
Красовська О. О. Організація професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в галузі мистецької освіти на засадах контекстного навчання 265
Криволап О. Ю. Педагогічний супровід процесу підготовки майбутніх учителів початкової школи до розвитку творчого потенціалу молодших школярів 272
Куліченко А. К. Шляхи підвищення мотивації до вивчення дисципліни «Латинська мова та основи медичної термінології» в медичному університеті 279
Кухарчук І. О. Текстоцентричний підхід до формування соціокультурної компетентності майбутнього вчителя-словесника 286
Нікула Н. В. Етапи професійно-методичного розвитку студентів у процесі навчання у вищій школі 295
Паламарчук Л. М. Діагностика мовленнєвих якостей майбутніх учителів початкових класів як мотиваційний компонент професійної комунікативної підготовки 302
Палюкенієнє С. В. Авторська лялька як засіб формування професійної майстерності майбутнього вчителя мистецького профілю 311

Паршук С. М., Круглова Н. С. Педагогічна комунікація як складова професійної ідентичності майбутніх учителів початкової школи 318
Пасько Н. А., Пасько О. В. Інституційний алломорфізм як альтернатива інституційному ізоморфізму університетів у добу глобалізації 325
Пахальчук Н. О. Організація навчальної діяльності майбутніх фахівців із дошкільної та початкової освіти в контексті викладання методики фізичного виховання 332
Петров И. В. Граматичні навички як компонент формування комунікативної компетенц3ії іноземних студентів на початковому етапі навчання 341
Порохнавець О. М. Дидактичні основи формування національно-патріотичної компетентності майбутніх учителів початкової школи 350
Проценко І. І. Теоретико-методологічні засади формування діалогової культури майбутніх учителів гуманітарних дисциплін 355
Ситняківська С. М. Теоретико-методологічні засади формування білінгвальної професійної компетентності майбутніх фахівців із соціальної педагогіки 363
Смольнікова О. Г. Особистість викладача в системі автономного навчання іноземних мов 372
Тарасенко Г. С. Підготовка майбутніх педагогів до реалізації аксіологічного підходу у вихованні дошкільників засобами природи 380
Тимчук Л. І. Методика створення біографічних цифрових наративів в контексті педагогічної освіти 389
Ткаченко О. М. Традиційність та інноваційність в етнопедагогічній підготовці майбутніх викладачів вищої школи 405
Фоменко Т. М. Міжпредметні зв'язки соціально-гуманітарних дисциплін як педагогічна умова формування соціокультурної компетентності майбутніх аграріїв 414
Якименко С. І. Світоглядна освіта в умовах сучасного освітнього простору ВНЗ 422
Ящук С. М. Особливості моделювання процесу професійної підготовки магістрів технологічної освіти у вищих педагогічних навчальних закладах 432

РОЗДІЛ VI. СОЦІАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ: ІСТОРІЯ ТА СУЧАСНІСТЬ

Кісель М. Музика та її форми діяльності як допомога у процесі виховання соціально неадаптованої молоді 441
Корінна Г. О. Характеристика критеріїв та показників готовності майбутніх соціальних педагогів до статево-рольової соціалізації дітей дошкільного віку 450
Лях Т. Л.,. Середа В. Г. Індивідуальні фактори ризикованої щодо віл-інфікування поведінки підлітків – учнів професійно-технічних навчальних закладів 461
Парфанович І. І. Відповідність застосовуваних форм і методів завданням профілактики як оцінка ефективності запобігання девіантної поведінки дівчат. 467

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ I. ПРОБЛЕМЫ КОРЕКЦИОННОГО И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Золотарёва Т. В. Влияние микроструктуры методики опосредствованного коррекционного управления развитием младших школьников на их внимание, восприятие и мышление во время развивающей работы по изобразительному искусству. 3

Осадчая Т. Н. Основные подходы к психокоррекции детей дошкольного возраста с нарушением голосовой функции**.** 15

РАЗДЕЛ II. ПРОБЛЕМЫ СРАВНИТЕЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

Белокопытов В. И. Форумы по обеспечению качества высшего образования как уникальная платформа для сотрудничества на европейском уровне 26

Бойченко М. А. Деятельность международных организаций в сфере образования одаренных и талантливых школьников 33

Лянной Ю. О. Профессиональная подготовка магистров физической терапии и реабилитации в высших учебных заведениях Латвии и Литвы 40

Сало Л. В. Содержание общеобразовательной подготовки учителей хореографии в университетах США....51

РАЗДЕЛ III. ПРОБЛЕМЫ ИСТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ И ОБЩЕЙ ПЕДАГОГИКИ

Албул И. В., Кабанова О. О. Идея целостного подхода изучения ребенка в харьковской педологический школе в деятельности И. Соколянского 59

Год Б. В. Религиозно-педагогические идеи гуманиста Эразма Роттердамского в его философском наследии (XVI век) 67

Лазоренко С. А., Чхайло Н. Б., Романова В. Б. Древнегреческая агонистика и её связь со спортивными фестивалями городов Северного Причерноморья ...77

Черновол Л. О. Эстетический идеал воспитанницы института благородных девиц 86

РАЗДЕЛ IV. ПРОБЛЕМЫ ТЕОРИИ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Белоцерковец М. А. Диагностико-критериальный инструментарий эвристического експеримента....95

Вашак О. О. Значение педагогики народоведения в современной национальной системе воспитания 101

Диденко Н. Н. Генезис проблемы организации внеклассной работы по украинскому языку в профильных филологических классах 109

Емчик А. Г. Проблема творческого потенциала личности в научно-педагогическом наследии 116

Иванов В. В., Иванова С. В. Распределение ролей членов команды проекта, с учетом их психотипов, при использовании эвристических методов....125

Кондратюк С. Н. Педагогические факторы риска заболеваемости младших школьников....136

Лянная О. В. Речевая деятельность как средство реализации речевого общения 143

Олексеенко С. А. Повышение продуктивности работы в текстовом процессоре Microsoft Word 150

Сиваш С. В. Творческий потенциал учителей украинского языка и литературы: содержание и особенности 156

РАЗДЕЛ V. ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИКИ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Ачкан В. В. Педагогическая инноватика в контексте подготовки учителя математики. 165
Бабко Т. М. Особенности активизации профессионального саморазвития учителя в условиях последипломного образования 173
Белявская Т. Н. Теоретико-методические основы формирования языковой компетентности будущих учителей начальной школы 181
Васютина Т. Н., Телецкая Л. И. Модернизация содержательно-технологического обеспечения процесса подготовки будущих учителей начальной школы к реализации содержания образовательной области «Естествознание» 188
Гаращенко Л. В. Метод проектов как способ формирования профессиональных компетентностей у будущих специалистов дошкольного образования 195
Гиря А. А. Компетентностная составляющая в профессиональной подготовке специалистов дошкольного образования 203
Довбня С. О. Подготовка будущих воспитателей к организации игровой деятельности с детьми дошкольного возраста (на материале спецкурса «Теория и методика игровой деятельности детей дошкольного возраста») 211
Зосименко О. В. Особенности проведения исследовательско-экспериментальной работы по организации проектной деятельности будущих педагогов 219
Иваний И. В. Содержательная характеристика категории «система профессиональной подготовки будущих специалистов физического воспитания и спорта» в контексте единого европейского пространства высшего образования 234
Иваний Е. Н. Профессиональное правосознание в моделировании поведения учителя 241
Имбер В. И. Введение мультимедийных технологий в подготовку будущих воспитателей дошкольных учебных заведений 247
Крамская С. Г. Методические аспекты формирования эмоциональной культуры будущего учителя музыкального искусства 255
Красовская О. О. Технологии контекстного обучения в процессе профессиональной подготовки будущих учителей начальной школы в отрасли художественного образования 265
Криволап Е. Ю. Педагогическое сопровождение процесса подготовки будущих учителей начальных классов к развитию творческого потенциала младших школьников 272
Куличенко А. К. Пути повышения мотивации к изучению дисциплины «Латинский язык и основы медицинской терминологии» в медицинском университете 279
Кухарчук И. А. Текстоцентрический подход к формированию социокультурной компетентности будущего учителя-словесника 286

Никула Н. В. Этапы профессионально-методического развития студентов в процессе обучения в высшей школе.....295
Паламарчук Л. Н. Диагностика речевых качеств будущих учителей начальных классов как мотивационный компонент профессиональной коммуникативной подготовки.....302
Палюкениене С. В. Авторская кукла как средство профессионального мастерства будущего учителя художественного профиля.....311
Паршук С. М., Круглова Н. С. Педагогическая коммуникация как составляющая профессиональной идентичности будущих учителей начальной школы.....318
Пасько Н. А., Пасько О. В. Институционный алломорфизм как альтернатива институциональнному изоморфизму университета в эпоху глобализации.....325
Пахальчук Н. А. Организация учебной деятельности будущих специалистов дошкольного и начального образования в контексте преподавания методики физического воспитания.....332
Петров И. В. Грамматические навыки как компонент формирования коммуникативной компетенции иностранных студентов на начальном этапе.....341
Порохнавец А. М. Дидактические основы формирования национально-патриотической компетентности будущих учителей начальной школы.....350
Проценко И. И. Теоретико-методологические основы формирование диалоговой культуры будущих учителей гуманитарных дисциплин.....355
Ситняковская С. М. Теоретико-методологические основы формирования билингвальной профессиональной компетентности будущих специалистов по социальной педагогике.....363
Смольникова Е. Г. Личность преподавателя в системе автономного обучения иностранных языков.....372
Тарасенко Г. С. Подготовка будущих педагогов к реализации аксиологического похода в воспитании дошкольников средствами природы.....380
Тымчук Л. І. Методика создания биографических цифровы наративов в контексте педагогического образования.....389
Ткаченко О. М. Традиционность и инновационность в этнопедагогической подготовке будущих преподавателей высшей школы.....405
Фоменко Т. Н. Межпредметные связи социально-гуманитарных дисциплин как педагогическое условие формирования социокультурной компетентности будущих аграриев.....414
Якименко С. И. Мировоззренческое образование в условиях современного образовательного пространства вузов.....422
Ящук С. Н. Особенности моделирования процесса профессиональной подготовки магистров технологического образования в высших педагогических учебных заведениях.....432

РАЗДЕЛ VI. СОЦИАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

Кисель М. Музыка и её формы деятельности как помощь в процессе воспитания социально неадаптированной молодёжи.....441
Коринная Г. О. Характеристика критериев и показателей готовности будущих социальных педагогов к полоролевой социализации детей дошкольного возраста 450
Лях Т. Л., Середа В. Г. Индивидуальные факторы рискованного в отношении ВИЧ-инфицирования поведения подростков – учеников профессионально-технических учебных заведений.....461
Парфанович И. И. Соответствие форм и методов работы поставленным задачам профилактики как оценка эффективности предупреждения девиантного поведения девочек. 467

CONTENTS

SECTION I. PROBLEMS OF CORRECTION AND INCLUSIVE EDUCATION

Zolotaryova T. The influence of microstructure of the method of mediate correctional management of development of junior schoolchildren on their attention, perception and thinking during developing work on pictorial art**.**.....3

Osadcha T. Basic approaches to psychocorrection of preschool children with impaired vocal function.....15

SECTION II. PROBLEMS OF COMPARATIVE EDUCATION

Bilokopytov V. Forums of higher education quality assurance as a unique platform for cooperation at European level 26

Boichenko M. Activities of international organizations in the sphere of gifted and talented education.....33

Liannoi Y. Professional training of masters in physical therapy and rehabilitation in higher education institutions in Latvia and Lithuania 40

Salo L. The content of general educational training of choreography teachers in the US universities 51

SECTION III. PROBLEMS OF HISTORY OF EDUCATION AND PEDAGOGIES

Albul I., Kabanov O. The idea of holistic approach to the study of child in Kharkiv pedological school in activities of I. Sokolyansky 59

Hod B. Religious and pedagogical ideas of humanist Erasmus of Rotterdam in his philosophical legacy (XVI century).....67

Lazorenko S., Chkhaylo M., Romanova V. Ancient Greek Agonistics and its connection with the Northern Black Sea coast cities sport feasts 77

Chornovil L. An aesthetic ideal of the pupils of the Institute for Noble Maidens 86

SECTION IV. PROBLEMS OF THEORY OF EDUCATION

Bilotserkovets M. Diagnostics criteria tools of heuristic experiment.. 95

Vashak O. The significance of ethnological pedagogy to modern national system of education. 101

Didenko N. The genesis of the problem of Ukrainian language extracurricular activities in specialized philological classes as an object of theoretical analysis.....109

Yemchyk O. The problem of creative potential of a personality in the scientific pedagogical heritage.....116

Ivanov V., Ivanova S. Distribution of project team members' roles based on their psychotypes when using heuristic methods.....125

Kondratiuk S. Pedagogical risk factors of illness rate of primary school children. 136

Lianna O. V. Speech activity as a means of realization of speech communication....143

Oleksienko S. Increasing the effectiveness of the work with the text processor Microsoft Word 150

Sivash S. The creative potential of Ukrainian language and literature teachers: content and peculiarities.....156

SECTION V. PROBLEMS OF HIGHER SCHOOL EDUCATION

Achkan V. Educational innovation in the context of the preparation of mathematics teachers.. 165

Babko T. Peculiarities of activation of the teacher's professional self-development in conditions of postgraduate education.....173

Bilyavska T. Theoretical-methodological bases of formation of the linguistic competence for future teachers of elementary school 181

Vasyutina T., Teletska L. Modernization of content and technology of providing process of training of primary school teachers to implement the content of the educational branch «Natural Science» 188
Harashchenko L. Project method as the way of future preschool teachers' professional competences formation 195
Girya O. The competence component in professional training of pre-school education specialists 203
Dovbnia S. Future preschool teachers training for preschool children's play activity (based on the course «Theory and methods of preschoolers play activity»).. 211
Zosymenko O. The peculiarities of research work in organizing project activity of future teachers 219
Ivanii I. Content characteristic of the category «System of professional education of future teachers of physical training and sport» in the context of the European Higher Education Area 234
Ivanii O. Professional legal awareness in the modeling of teacher behavior 241
Imber V. Implementation of multimedia technologies in future pre-school teachers' training 247
Kramskaya S. Methodological aspects of forming of a future musical art teacher's emotional culture. 255
Krasovska O. Technologies of context studies in the process of professional training of future primary school teachers the sphere of art education 265
Krivolap E. Pedagogical support of the process of future primary school teachers training to developing creative potential of junior pupils 272
Kulichenko A. The ways of increasing motivation towards the academic discipline 'Latin and the Fundamentals of Medical Terminology' at the medical university 279
Kukharchuk I. Text-centered approach to the forming of the socio-cultural competence of the future teacher-philologist 286
Nikula N. Stages of professional and methodological development of students in higher school 295
Palamarchuk L. Diagnostics of the primary school teachers speaking skills as a motivational component of professional communication training 302
Palyukeniene S. Dolls as a means of professional skills of the future teachers of artistic profile 311
Parshuk S., Kruhlova N. Pedagogical communication as a part of professional identity of future primary school teachers 318
Pasko N., Pasko O. Institutional allomorphism as an alternative to institutional isomorphism in universities in the age of globalization 325
Pahalchuk N. Organization of the educational activity of future specialists in preschool and primary education in the context of teaching methods of physical education 332
Petrov I. Grammatical skills as a component of the formation of foreign students' communicative competence at the beginning educational level 341

Porohnavets A. Didactic basis for the formation of national-patriotic competence of primary school teachers.....350
Protsenko I. Theoretical and methodological foundations the dialog formation of culture of future teachers of the humanities 355
Sytnyakivska S. Theoretical and methodological foundations of formation bilingual professional competence of the future social pedagogues.....363
Smolnikova O. The personality of the teacher in the autonomous learning of foreign languages 372
Tarasenko G. Training of future teachers to implementation of axiological approach in the education of preschool children by means of nature 380
Tymchuk L. Methodic of digital biographical narratives creation in pedagogical education.....389
Tkachenko O. Tradition and innovation in ethnopedagogical training of future teachers of higher school 405
Fomenko T. Interdisciplinary ties between social and humanitarian disciplines as a pedagogical condition for forming future agrarians' sociocultural competence 414
Yakymenko S. Worldview education in conditions of modern educational space of higher education institution 422
Jashchuk S. The specificity of modeling process of professional technological education Masters in higher pedagogical institutions.....432

SECTION VI. SOCIALIZATION OF THE PERSONALITY: HISTORY AND MODERNITY

Kisiel M. Music and its forms of activity as an aid in the process of education of socially maladjusted youth.....441
Korinna H. The description of criteria and indicators of readiness of future social pedagogues to gender-role socialization of preschoolers.....450
Lyakh T., Sereda V. Individual risk factors for HIV infection behavior of teenagers – students of vocational schools 461
Parfavovich I. Compliance of forms and methods of work to the task of prevention as evaluation of the effectiveness of prevention of deviant behavior of girls 467

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

Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : наук. журнал / голов. ред. А. А. Сбруєва. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2015. – № 5 (49). – 484 с.

ISSN 2312-5993 Key title: Pedagogični nauki: teoriâ, istoriâ, innovacijni technologiï Abbreviated key title: Pedagog. nauki: teor. istor. innov. tehnol.

Комп'ютерне складання та верстання: І. А. Чистякова

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу
масової інформації
КВ № 15795 – 4267Р від 27.10.2009 р.

Підписано до друку 30.03.2015.
Формат 60х84/16. Гарн. Calibri. Папір офсет. Друк ризогр.
Ум. друк. арк. 20,89. Тираж 300 пр. Вид. № .

Журнал надруковано на обладнанні
СумДПУ імені А. С. Макаренка
Адреса редакції, видавця та виготовлювача:
вул. Роменська, 87, м. Суми, 40002,
СумДПУ імені А. С. Макаренка

Свідоцтво про внесення до Державного реєстру
суб'єктів видавничої справи
серія ДК № 231 від 02.11.2000