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

Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології

Науковий журнал
Виходить вісім разів на рік

Заснований у листопаді 2009 року
№ 7 (41), 2014

CEJSH

INDEX COPERNICUS INTERNATIONAL

Суми
СумДПУ імені А. С. Макаренка
2014

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 № 3 від 27.10.2014)

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, а також питань евристичної освіти у суспільстві нових соціальних та особистісних цінностей.

© СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2014

РОЗДІЛ І. ПРОБЛЕМИ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

УДК 371.212.3

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

МЕНТОРСТВО ЯК ФОРМА ПІДТРИМКИ ОБДАРОВАНИХ І ТАЛАНОВИТИХ У КРАЇНАХ ЄС ТА США

У статті з'ясовано сутність менторства як форми підтримки обдарованих і талановитих у країнах ЄС та США. Прослідковано ґенезу поняття «ментор» у науково-педагогічній літературі. Окреслено функції ментора, який працює з обдарованими й талановитими та види менторства (допомога старшого товариша, академічне менторство, професійне менторство тощо). Розкрито особливості телементорства – наставництва за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій, зокрема мережі Інтернет. Встановлено, що спільною метою всіх програм телементорства є надання індивідуальної академічної, мотиваційної та емоційної підтримки учням засобами інформаційно-комунікаційних технологій.

Ключові слова: *ментор, менторство, телементорство, обдаровані й талановиті, підтримка.*

Постановка проблеми. В умовах стрімких політичних і соціально-економічних змін виникає потреба в громадянах, які здатні адекватно реагувати на виклики суспільства, мають нестандартне мислення, готові творчо розв'язувати нестандартні проблеми та впроваджувати інновації. У цьому контексті проблема підтримки обдарованих і талановитих є надзвичайно актуальною. Необхідність такої підтримки задекларована в низці державних документів, зокрема: Національній програмі «Діти України» (1996), Державній цільовій програмі роботи з обдарованою молоддю на 2007–2010 роки (2007), Указі президента України «Про заходи щодо розвитку системи виявлення та підтримки обдарованих і талановитих дітей та молоді» (2010), Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (2013) тощо.

Зважаючи на той факт, що країни Європейського Союзу мають значні напрацювання у сфері педагогічної підтримки обдарованих і талановитих, доцільним бачиться вивчення та творче використання прогресивних ідей зарубіжного досвіду.

Аналіз актуальних досліджень. Проблеми педагогічної підтримки обдарованих і талановитих в Україні та зарубіжжі знайшли висвітлення в роботах таких науковців, як О. Антонова, О. Бевз, В. Волик, Т. Герлянд, М. Міленіна, О. Пічкар, Ю. Ткаченко, Н. Федорова та ін. Соціально-педагогічна підтримка обдарованих і талановитих стала предметом наукових розвідок І. Звєрєвої, А. Капської, І. Козубовської, Н. Лавриченко, С. Марченко, Н. Павлик та ін. Незважаючи на значну кількість праць, присвячених

підтримці обдарованих і талановитих, така її форма, як менторство поки що не стала предметом спеціального дослідження.

Мета статті – з'ясувати сутність менторства як форми підтримки обдарованих і талановитих у країнах Європейського Союзу.

Виклад основного матеріалу. У сучасних умовах підтримка обдарованих і талановитих є одним із пріоритетних напрямів освітньої політики Європейського Союзу. У Декларації Європейського парламенту «Про підтримку талантів в Європейському Союзі» (Written declaration on the support of talents in the European Union) наголошується, що обдарованість є підґрунтям для запровадження інновацій і підвищення конкурентоспроможності держави, а тому всі країни-члени Європейського Союзу мають вжити заходів щодо надання всебічної підтримки обдарованим і талановитим, у тому числі й підготовки високоякісних педагогічних кадрів до роботи із зазначеними категоріями [9]. Однією з форм такої підтримки в країнах Європейського Союзу є менторство.

У грецькій міфології Ментор був вихователем Телемаха – сина Одиссея, якій надавав підтримку й поради в складних обставинах. На сучасному етапі розвитку суспільства слово «ментор» трактується як «наставник, вихователь» [1, 279], «керівник, наставник, вихователь» [2, 421]. У зарубіжній науково-педагогічній літературі під менторством розуміється надання спеціальної педагогічної підтримки учням, чиї потреби не можуть бути задоволені в межах традиційних шкіл.

Зазначимо, що менторство не є новим явищем у розвиткові західноєвропейського суспільства. Так, Сократ був наставником Платона, а З. Фрейд – К. Г. Юнга. Довгий час така форма керівництва була притаманна бізнесовій та мистецькій сферам, а також професійно-технічній освіті. У сучасних умовах британський уряд наголошує на необхідності запровадження менторства в середніх школах країни [8, 7].

Незаперечним є факт, що обдаровані й талановиті потребують більш широкої та різнобічної підтримки, ніж їм може надати школа, зокрема: розкриття потенціалу обдарованості; розвиток креативності в учнів, які мають високі показники начальних досягнень; допомога здібним учням із низькими показниками успішності; заохочення до розвитку таланту впродовж життя.

Як слушно зауважує Дж. Фрімен, менторство відрізняється від тьюторства, оскільки останнє стосується академічного навчання, переважно в межах навчального закладу, триває протягом короткого періоду й передбачає взаємодію з учнем «один на один». Менторство також передбачає взаємодію з учнем «один на один», однак, на відміну від тьюторства, фокусує увагу на життєвих навичках, часто поза межами класної кімнати та триває місяцями або роками [8, 6].

Під обдарованими (gifted) Дж. Фрімен розуміє осіб, які демонструють надзвичайно високі показники успішності в багатьох сферах (інтелек-

туальній, художній, творчій, спортивній тощо) або окремій галузі, а також тих, чий потенціал ще не розкрито [там само].

Отже, різноманітність видів обдарованості й індивідуальні особливості кожного обдарованого учня (стиль навчання, креативність, швидкість розвитку, соціальна поведінка тощо) зумовлюють необхідність пошуку альтернативних шляхів задоволення потреб таких споживачів освітніх послуг, що й покладено в основу діяльності менторів.

Цікавим у контексті нашого дослідження є бачення функцій ментора, який працює з обдарованими й талановитими, подане Д. Оверхолтом у дисертаційному дослідженні «Менторство дорослими підлітків: концептуальні та практичні роз'яснення» (Adults mentoring adolescents: a conceptual and practical clarification), зокрема:

- рольове моделювання (role-modeling);
- інтелектуальне стимулювання (intellectual stimulation);
- емоційна підтримка (emotional support);
- емоційний захист (emotional protection);
- передача знань (knowledge transfer);
- заохочення (encouragement);
- набуття пізнавальної впевненості (cognitive confidence) [4, 96].

Погоджуючись із Д. Оверхолтом зазначимо, що рольове моделювання виступає потужним засобом формування ідентичності обдарованих і талановитих осіб.

Дослідниця К. Райорден виділяє такі види менторства:

•*допомога старшого товариша* передбачає менторство старшими учнями молодших у межах початкової чи середньої школи. Перевагами такого виду менторства є підвищення впевненості молодших учнів у собі, зменшення випадків насильства у школі (учням легше звернутися зі своїми проблемами до старшого товариша, ніж до вчителя), демонстрація учням «класної» рольової моделі. Такий вид менторства обмежується простими діями, наприклад, спільним читанням книжок тощо;

•*академічне менторство* передбачає наставництво учня вчителем. Академічне менторство може здійснюватися через участь у формальних менторських програмах, організованих школою, або бути неформальним, коли вчитель опікується конкретним учнем і допомагає йому в розкритті потенціалу в певній сфері діяльності. Такий вид менторства не тільки допомагає учням поглибити свої знання з предметів шкільного курикулуму, але й дає їм відчуття приналежності, надає впевненості та сприяє підвищенню самооцінки, а також демонструє рольову модель для засвоєння цінностей. Слід наголосити, що в даному випадку мається на увазі будь-який учитель (не обов'язково той, хто викладає в класі, де навчається учень), який має спільні з учнем інтереси. Як варіант такого виду менторства дослідниця К. Райорден розглядає наставництво учнів викладачами університетів або

студентами старших курсів [6]. Погоджується з такою думкою і провідний теоретик освіти обдарованих і талановитих Дж. Фрімен, яка наголошує на доцільності залучення студентів старших курсів до керівництва обдарованими й талановитими учнями (особливо тих, які за своїм потенціалом могли би самі бути обдарованими й талановитими). Такі ментори обізнані з проблемами, які турбують учнів, а невелика різниця у віці дозволяє налагодити тісну взаємодію, що матиме обопільну користь [8, с. 7];

•*професійне менторство* дозволяє студенту отримати реальний досвід опанування певної професії або спробувати себе в бізнесі чи мистецтві, дає змогу зануритися в певну сферу діяльності. Такий вид менторства не тільки полегшує професійне самовизначення, але й допомагає безпосередньо у професійній діяльності [6].

Крім розглянутих вище видів менторства, наставниками обдарованих і талановитих, на думку К. Райорден, можуть виступати друзі, родичі чи сусіди, які мають спільні з учнем інтереси чи хобі. Надзвичайно важливою в роботі з обдарованими й талановитими в країнах ЄС і США є роль волонтерів. У даному випадку йдеться про підвищену емоційну чутливість обдарованих і талановитих; їх стурбованість із приводу таких суспільних проблем, як війни, бідність, голод, жорстокість, насилля тощо; ідеалізм; розвинене почуття моральної та соціальної справедливості. Зважаючи на той факт, що такі молоді люди не завжди знаходять однодумців серед оточуючих, вони можуть відчувати самотність, а тому волонтери, які займаються соціальною роботою, будуть слугувати рольовими моделями.

Слід відзначити, що останнім часом усе більшої популярності в країнах ЄС і США набуває менторство за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій, зокрема мережі Інтернет. Така форма наставництва отримала низку назв – «телементорство», «віртуальне менторство», «е-менторство», «іМенторство» тощо [7, 51].

Спільною метою всіх програм телементорства є надання індивідуальної академічної, мотиваційної та емоційної підтримки учням засобами інформаційно-комунікаційних технологій. Надзвичайно важливим у телементорстві є можливість працювати під керівництвом досвідченого наставника для обдарованих і талановитих, що походять із сільської місцевості та сімей з низьким рівнем прибутку, оскільки такі категорії осіб, зазвичай, мають труднощі в отриманні послуг звичайного ментора.

Для організації взаємодії обдарованих і талановитих із кваліфікованими наставниками у світі низкою організацій створено веб-сайти, що охоплюють усі аспекти розроблення та організації менторських програм, зокрема: «Національне партнерство з менторства» (National Mentoring Partnership, http://www.mentoring.org), «Спитай у експерта» (Ask an Expert, http://www.askanexpert.com), «Міжнародна програма телементорства» (International Telementor Program, http://www.telementor.org), «Дозволяємо

освіті здійснити мрії» (Letting Education Achieve Dreams, http://www.uhv.edu/lead/mentoring.htm) тощо.

Види телементорства варіюються від окремої відповіді на запитання до спільних проектів, що охоплюють учителів, обдарованих і талановитих учнів / студентів та їх наставників (менторів). Телементорство дає змогу волонтерам-менторам ефективно та продуктивно використовувати обмежений час. Зазвичай телементорство зводиться до трьох типів програм:

- програми, що передбачають консультації менторів-експертів з окремих питань;
- програми, що передбачають закріплення наставника за окремим учнем / студентом;
- програми, що охоплюють мережеву взаємодію [5].

На думку дослідника Д. Сігла, телементорство має низку унікальних переваг над традиційним менторством, зокрема:

- телементорство виступає засобом зв'язку учнів / студентів із тисячами професіоналів, що є неможливим і непрактичним в умовах традиційної взаємодії ментора з вихованцем «один на один»;
- телементорство дозволяє обрати наставника, який найбільше відповідає потребам учня, незважаючи на географічні межі;
- телементорство створює умови для послідовної, регулярної, зручної для всіх учасників цього процесу взаємодії між наставниками та вихованцями, а також передбачає створення архіву комунікацій, який можна переглянути в будь-який час;
- телементорство усуває проблеми планування часу, оскільки повідомлення електронною поштою може бути надіслано в будь-який час;
- телементорство надає можливість учням / студентам працювати над довготривалими проектами під керівництвом менторів, а менторам – бачити результати власного впливу [7, 51].

Серед основних переваг телементорства для вчителів, учні яких залучені до цього процесу, дослідники виділяють такі:

- учні / студенти залучені до проектів за власною ініціативою, отже, вчителі мають фасилітувати процес навчання, а не переконувати учнів / студентів у його необхідності;
- учні / студенти працюють над власними проектами, що базуються на їх інтересах. У цьому контексті зазначимо, що заохочення обдарованих і талановитих до задоволення власної допитливості надасть навчальній діяльності більшої ефективності й багатовимірності. Так, наприклад, зосереджуючись на проблемі, яка їх цікавить, учні / студенти мають набути низку додаткових умінь і навичок;
- учні / студенти отримують знання від дорослих професіоналів та доступ до різних рольових моделей, а вчителі – нові ресурси для формування власного досвіду, що збагатить їх викладацьку діяльність;

•значну цінність становлять можливості навчальної взаємодії учнів / студентів поза межами аудиторії. Працюючи з менторами, вони ознайомлюються з новими професіями, стилями життя, культурами, а також усвідомлюють необхідність бути відповідальними [3].

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Таким чином, аналіз досвіду педагогічної підтримки обдарованих і талановитих у країнах ЄС та США дозволив з'ясувати сутність менторства, що передбачає розкриття потенціалу обдарованих і талановитих, розвиток їх креативності, допомогу обдарованим і талановитим із низькими показниками успішності; заохочення до розвитку таланту впродовж життя через спеціально організовану взаємодію з наставником «один на один». Розвиток інформаційно-комунікаційних технологій зумовив появу такої форми наставництва, як телементорство, що має низку переваг над традиційним менторством.

З огляду на це перспективним бачиться подальше вивчення програм телементорства, що запроваджуються в європейських країнах та США з метою визначення можливостей запровадження позитивного досвіду в Україні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ожегов С. И. Словарь русского языка / С. И. Ожегов / под ред. Н. Ю. Шведовой. – 20-е изд., стереотип. – М. : Рус. яз., 1988. – 750 с.

2. Словник іншомовних слів / за ред. О. С. Мельничука. – К., 1974. – 776 с.

3. International Telementor Program [Electronic resource]. – URL : http://www.telementor.org.

4. Overholt D. Adults mentoring adolescents : a conceptual and practical clarification : A thesis submitted in conformity with the requirements for the degree of Doctor of Education / D. Overholt. – Department of Theory and Policy Studies Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto. – 2001. – 289 p.

5. Riel M. Tele-mentoring over the net [Electronic resource] / M. Riel. – URL : http://edc.techleaders.org/LNT99/notes_slides/presentations/rieltues/telement.htm

6. Riordan C. Mentoring the Gifted [Electronic resource] / C. Riordan. – URL : http://www.giftedkids.ie/mentoring.html

7. Siegle D. Mentors on the net : Extending learning through telementoring / D. Siegle // Gifted child today. – 2003. – Vol. 26, № 4. – 51–63.

8. Freeman J. Mentoring gifted pupils / J. Freeman // Educating Able Children. – 2001. – № 5. – P. 6–12.

9. Written declaration pursuant to Rule 123 of the Rules of Procedure on the support of talents in the European Union / European Parliament. – 19.11.2012. – 2 p.

РЕЗЮМЕ

Бойченко М. А. Менторство как форма поддержки одаренных и талантливых в странах ЕС и США.

В статье раскрыта сущность менторства как формы поддержки одаренных и талантливых в странах ЕС и США. Прослежен генезис понятия «ментор» в научно-педагогической литературе. Очерчены функции ментора, который работает с одаренными и талантливыми и виды менторства (помощь старшего товарища, академическое менторство, профессиональное менторство и т.д.). Раскрыты особенности телементорства – наставничества с помощью информационно-

коммуникационных технологий, в частности сети Интернет. Установлено, что общей целью всех программ телементорства является предоставление индивидуальной академической, мотивационной и эмоциональной поддержки учащимся средствами информационно-коммуникационных технологий.

***Ключевые слова**: ментор, менторство, телементорство, одаренные и талантливые, поддержка.*

SUMMARY

Boichenko M. Mentoring as a form of gifted and talented support in the EU and USA.

In the article the essence of mentoring as a form of support for gifted and talented in the EU and USA is revealed. The genesis of the concept of «mentoring» in the scientific-pedagogical literature is traced. The functions of a mentor who works with gifted and talented are outlined, namely: role-modeling, intellectual stimulation, emotional support, emotional protection, knowledge transfer, encouragement and cognitive confidence. The types of mentoring are analyzed, among them: mentoring by older fellow, academic mentoring, professional mentoring and others.

The peculiarities of telementoring i.e. mentoring with the help of information and communication technologies, particularly the Internet, are described by the author. It is established that the common goal of all telementoring programmes is to provide individual academic, motivational and emotional support to the students by means of information and communication technologies. Three types of telementoring programmes are characterized: programmes that provide consultations of mentors-experts on specific issues; programmes in the frames of which a mentor works with one particular student; programmes that provide working in partnerships.

The advantages of telementoring over the traditional mentoring are shown: an opportunity to communicate with a great number of professionals; an opportunity to choose the mentor who best matches the student despite geographical boundaries; conditions for consistent, regular, convenient interaction between mentors and students; an opportunity for the pupils/students to work on long-term projects under the guidance of the mentors, and for the mentors to see the results of their impact.

It is concluded that the analysis of the experience of pedagogical support of gifted and talented in the EU and the USA allows the author to reveal the essence of mentoring that involves: developing potential of gifted and talented, their creativity, helping underachieving gifted and talented, encouraging the development of talent throughout life through specially organized one-to-one interaction with the mentor.

Further study can be directed at telementoring programmes that have been introduced in European countries and the USA to identify opportunities for implementation of good practices in Ukraine.

***Key words**: mentor, mentoring, telementoring, gifted and talented, support.*

УДК 378:371.13:004(71)

І. В. Демченко
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

СУЧАСНА КАНАДСЬКА ВИЩА ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА ТА ТЕНДЕНЦІЇ ЇЇ РОЗВИТКУ В УМОВАХ ІНФОРМАТИЗАЦІЇ СУСПІЛЬСТВА

«Наше суспільство не може існувати
без учителів, які постійно навчаються…»
Майкл Фуллан, канадський науковець

У статті подано критичний аналіз канадських і вітчизняних досліджень із проблеми підготовки майбутніх учителів у Канаді; розглянуто низку моделей педагогічної освіти залежно від провінції та освітнього закладу. Висвітлено основні етапи інформатизації суспільства Канади та впливу впровадження інформаційно-комунікаційних технологій на освітню діяльність країни. Розглянуто сучасний стан, проблеми й тенденції розвитку вищої педагогічної освіти Канади в умовах інформатизації суспільства. Розкрито деякі особливості навчання в онлайн-середовищі та використання ІКТ на факультетах освіти в низці університетів Канади у провінціях Британська Колумбія та Онтаріо.

Ключові слова: *інформатизація суспільства, педагогічна освіта, канадська вища освіта, інформаційно-комунікаційні технології, тенденції розвитку освіти.*

Постановка проблеми. Інформатизація суспільства стимулює зміни змісту, методів і організаційних форм навчання. Однією з ключових умов успішного розвитку процесу інформатизації суспільства та його пріоритетним напрямом є інформатизація освіти – еволюційний процес перебудови інформаційного середовища сфери освіти, спрямований на розробку, методологію використання сучасних засобів передачі й отримання інформації, забезпечення ресурсами для впровадження цієї методології. В умовах інформатизації система освіти освоює нові інформаційні технології [5].

Сучасна вітчизняна вища педагогічна освіта не повною мірою використовує потенціал інформаційних технологій у підготовці спеціалістів в умовах інформатизації суспільства (О. Зубченко). З одного боку, існує нагальна потреба суспільства у висококваліфікованих педагогічних кадрах, які володіють інформаційною компетентністю, а з іншого, підготовка вчителів у нашій країні здійснюється з використанням значною мірою традиційних засобів, методів і технологій навчання, тому випускники педагогічних вишів недостатньо підготовлені до застосування у своїй діяльності нових інформаційних технологій.

Педагогічна наука України має значну кількість досліджень із проблем інформатизації освіти, але фактично не досліджені питання оптимальності й результативності застосування інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні майбутніх учителів, тому нас зацікавив стан і тенденції розвитку канадської вищої школи у використанні інформаційно-комунікаційних технологій у педагогічній освіті в умовах інформатизації суспільства.

Аналіз актуальних досліджень. Ураховуючи дану проблему, наше дослідження спрямоване на вивчення вітчизняних і канадських джерел із питань інформатизації освіти й інноватики в педагогіці (А. Вербицький, І. Гавриш, І. Дичківська, М. Елькін, І. Зязюн, О. Козлова, М. Лазарєв,І. Підласий, О. Попова, А. Сбруєва та ін.), застосування ІКТ в освіті та ІКТ-компетентність (О. Бартош, В. Безпалько, В. Биков, І. Богданова, К. Броад, А. Броло, М. Гембір, Д. Глінка, Р. Гуревич, Ж.М. Джонсон, М. Елькін, М. Жалдак, Ж. Зухен, Д. Мартинович, Є. Машбиць, В. Монахов, О. Муковіз, С. Петріна, Г.Селевко, Е. Сміт, А. Собаєва, В. Тангуей, А. Е. Тед Волл, М. Фуллан,М. Якобсен та ін.); стану, проблем і тенденцій розвитку вищої освіти Канади, включаючи педагогічну (А. Борисенкова, С. Вілсон, І. Гушлевська, Ж. Зухен, Л. Карпинська, Т. Кочубей, Д. Мартинович, Н. Мукан, Л. Нос, В. Павлюк, О. Перфільєва, В. Погребняк, Л. Пос, І. Руснак, О. Слоньовська, М. Фуллан та ін.).

Досліджуючи інноваційну освіту, яка зумовлена інформатизацією суспільства, А. Олійник зауважує, що сьогодні студенти зустрічаються з безліччю цілком доступних джерел інформації. Тому функція викладача стає іншою: він має навчити студента орієнтуватися в цьому інформаційному середовищі, розвинути його творчі та інтелектуальні здібності, у тому числі здібність до самоосвіти. Саме ця обставина робить використання інформаційних технологій, інформатизацію навчального процесу суттєвим засобом здійснення переходу до інноваційної освіти.

Як зазначає О. Собаєва, на сьогодні це можливо лише за умови впровадження сучасних ідей і технологій освіти, які вбирають новітні вітчизняні й зарубіжні психолого-педагогічні здобутки щодо активізації навчання як провідного принципу освітнього процесу, забезпечення раціонального рівня комп’ютеризації викладання та учіння.

Вітчизняні педагогічні дослідження на достатньому рівні висвітлюють проблеми інформатизації освіти, сутність інформаційно-комунікаційних технологій, стан та перспективи впровадження їх у навчальний процес (В. Безпалько, В. Биков, І. Богданова, Г.Селевко, Р. Гуревич, М. Елькін, М. Жалдак, Є. Машбиць, В. Монахов, А. Сбруєва, А. Собаєва та ін.). Але все ж залишається недостатньо вивченим питання використання досягнень зарубіжної педагогіки щодо результативності використання інформаційно-комунікаційних технологій у педагогічній освіті. Тому й виникає необхідність вивчення надбань канадської педагогічної науки щодо підготовки майбутніх учителів в умовах інформатизації освіти та з широким застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій. Адже канадська модель вищої педагогічної освіти, на думку дослідників і експертів, відрізняється високою якістю використання новітніх технологій, зокрема інформаційно-комунікаційних. Суттєвим є той факт, що, як засвідчують канадські дослідники (М. Фуллан, З. Жан, Д. Мартинович, М. Бродо, Ф. Ларуз та ін.), ця країна є

однією з основоположників широкого використання новітніх інформаційних технологій на всіх етапах процесу навчання.

Мета статті зумовлена актуальністю та недостатнім вивченням вище зазначеної проблеми та передбачає критичний аналіз канадських і вітчизняних досліджень щодо сучасного стану педагогічної освіти в Канаді та тенденцій її розвитку з широким використанням інформаційно-комунікаційних технологій.

Виклад основного матеріалу. Сучасна вища педагогічна освіта Канади являє собою інтегровану багаторівневу систему підготовки вчителів різних спеціальностей, спеціалізацій і 104 профілів. До цієї системи входять: університети (universities), університетські коледжі (university colleges), суспільні коледжі (community colleges) та коледжі системи CEGEP (College d'enseignement general et professionnel – коледж загальної та професійної освіти провінції Квебек) [6].

Історично в Канаді сформувалась унікальна система педагогічної освіти. Як засвідчує І. Баліцька, кожна з десяти канадських провінцій і трьох територій має особливе право приймати власні закони про розвиток педагогічної освіти. Структура освіти визначається законодавством провінцій, Міністерством освіти й у деяких провінціях – радами шкіл [1].

Сібіл Вілсон, канадська дослідниця, зазначає, що залежно від провінції та освітнього закладу історично склалося, що сьогодні в Канаді існує дві моделі підготовки вчителів: послідовна (consecutive) та паралельна (concurrent). В обох моделях студенти по закінченню отримують ступінь бакалавра освіти (B.Ed.). Послідовна модель передбачає одно- або дворічну програму підготовки вчителя після отримання ступеня бакалавра з певних наук (в університеті або коледжі). Друга модель, паралельна, передбачає одночасне отримання знань із певної галузі наук (наприклад, фізико-математичні, природничі, гуманітарні) та педагогіки. Педагогічні дисципліни включаються в навчальний процес на першому або другому році навчання, яке триває чотири або п'ять років [11]. Обидві моделі передбачають обов'язкове проходження педагогічної практики в школі.

Міра Гембір, Кетрін Броад та інші канадські науковці додають ще дві моделі підготовки вчителів: післядипломна (graduate model) та одноступенева (a sole degree model). Остання характерна для провінції Квебек і північних територій. Триває післядипломна програма приблизно два роки та включає два рівні: власне теоретичний і практичний (на кшталт шкільної практики). Такі програми готують висококваліфікованих учителів (Master of Education) або методистів. Одноступенева модель передбачає одночасне здобуття вищої педагогічної та спеціальної (фізико-математичної, філологічної, природничої) освіти впродовж 3–4 років та не вимагає будь-яких додаткових сертифікатів чи дипломів [9]. Усі чотири вище перераховані моделі використовуються в окремих університетах у програмах, які

передбачають співробітництво з місцевими школами. Програма «Інтернаціональна педагогічна освіта» по-іншому визначає траєкторію навчання, коли університет співпрацює із закладами освіти інших країн, наприклад Мексики, США тощо. Деякі програми підготовки вчителів, розроблені для тих, хто не має часу чи достатньо фінансів, являють собою навчання part-time. Окрім цього існує дистанційне навчання, яке має іншу організацію, аніж програми вище перерахованих моделей [9].

Провінційні та територіальні відділи освіти запровадили постійний контроль над розробкою стандартів викладання відносно специфічних рис регіону. Відділи співпрацюють з освітніми коледжами, районними шкільними радами, федераціями, факультетами освіти в університетах, професійними асоціаціями вчителів тощо. Наприклад, у провінції Альберта було створено Стандарт якості викладання та Правила оцінки професійного зростання вчителів, які дозволяють здійснювати підготовку спеціалістів на належному рівні, їх сертифікацію, контроль і оцінку кар'єрного розвитку та зростання [9].

Згідно дослідження Канадської асоціації освіти, сімдесят відсотків канадців висловлюють високий рівень довіри вчителям початкових і середніх шкіл [9]. Це зумовлюється тим, що вчителі в цій країні, отримуючи вищу педагогічну освіту, не полишають свого навчання, натомість удосконалюють знання й уміння впродовж своєї професійної кар'єри. Адже, як зазначають канадські дослідники (Міра Гембір, Катрін Броад, Марк Еван, Джейн Гескел), педагогічна освіта є лише першим етапом у професійному зростанні вчителів, для яких процес навчання є неперервним.

Як свідчать дослідження зазначених авторів, значну роль у постійному вдосконаленні знань та умінь майбутніх і працюючих учителів відіграє використання ІКТ, що не тільки поліпшує процес навчання, а й робить його більш організованим, цікавим, доступним, мобільним та інноваційним.

Як зазначає І. Гушлевська, у Канаді швидкими темпами відбувається перехід до інформаційно-технологічного суспільства, у якому зростає потік інформації, створюються нові технології, випускається нова продукція, залучається новий капітал. У процесі формування нової економіки та здійснення змін ключовим фактором стають саме інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ). Освітні заклади беруть активну участь у процесі трансформування освіти шляхом плідного використання новітніх технологій [2, 79]. Дослідниця проаналізувала періоди поширення й застосування ІКТ у Канаді та США.

Перший етап (20–60-ті роки XX ст.) характеризувався інтенсивним розвитком засобів масової інформації, значним зростанням кількості інформаційної продукції різного призначення тощо. Ці обставини безпосередньо вплинули й на освітню галузь, яка, у свою чергу, відреагувала на них розширенням меж використання ЗМІ та телекомунікацій, стрімкими процесами технологізації навчання.

Другий етап (60–70-ті роки ХХ ст.) пов'язаний зі значними досягненнями в галузі інформатизації економіки, швидким розвитком новітніх тех.-нологій. У цей час в американських освітніх закладах з'являється комп'ютерна техніка, яка дає поштовх для розвитку програмованого навчання, започатковуються навчальні курси з інформатики як для учнів, так і для вчителів.

Третій етап (кінець ХХ – початок ХХІ ст.) ознаменувався інтенсивним розвитком інформаційних технологій у суспільстві в цілому й у шкільній освіті зокрема. Це привело до технологізації системи освіти, яка супроводжується підключенням шкіл до локальної та глобальної інформаційних мереж, розвитком інтерактивних, дистанційних, програмованих форм навчання тощо [2, 80].

В умовах інформатизації суспільства популярними сьогодні стають дистанційні форми отримання педагогічної освіти. Так, факультет освіти університету Британської Колумбії, наприклад, пропонує студентам, які вже отримали диплом чи сертифікат із педагогіки, стати абітурієнтом за спеціальністю «Магістр освітньої технології». Програма передбачає вдосконалення знань та вмінь майбутніх чи практикуючих учителів у використанні інформаційних технологій у навчальному процесі. Увага акцентується на впровадженні інформаційно-комунікаційних технологій, впливі медіатехнологій на ефективність навчального процесу. Студенти отримують досвід планування та реалізації проектів із використанням засобів ІКТ та врахуванням індивідуального підходу до учнів на основі моделі навчання «face to face» (обличчя до обличчя, тобто особистий контакт), online model (контакт через мережу Інтернет) або моделі змішаного типу [10].

Інститут педагогіки Онтаріо розробив цілу систему технологій, яка призначена допомогти майбутнім учителям оволодіти способами й методами використання ІКТ у майбутній професійній діяльності. У цьому інституті було розроблено п'ять типів адаптивних технологій: Writing, Reading, Visual, Communication, Organization, Writing. Це засоби (software products) для формування чи покращення навичок писемного мовлення. *Clicker* 5 – програма підтримки писемного мовлення та мультимедійний засіб, який дозволяє дитині самостійно конструювати речення, використовуючи певний набір слів, добирати синоніми, вивчати синтаксис речення [9].

Факультет освіти університету Британської Колумбії також застосовує найновіші інформаційні технології для забезпечення ефективного й мобільного навчання. Факультетом використовується спеціальний бездротовий портативний пристрій – клікер (Clicker), який дозволяє студентам відповідати на поставлені викладачем питання незалежно від розміру аудиторії (кількості студентів). Цей ґаджет є дистанційним і передає відповіді кожного респондента індивідуально на комп'ютер викладача. Клікери на факультеті освіти в Університеті Британської Колумбії використовуються повсякчас, оскільки вони забезпечують швидкий взаємозв'язок

між викладачем та студентами, стимулюють майбутніх учителів відвідувати лекції. Викладач за допомогою цієї технології може «вимірювати» рівень розуміння інформації слухачами лекції, допомагати студентам, які потребують додаткового роз'яснення, розробляти свої завдання відповідно до потреб певної групи студентів, планувати наступні лекційні та практичні заняття, заохочуючи студентів до активної пізнавальної діяльності й зекономити час на оформлення документації щодо оцінки знань [10].

Незважаючи на всі досягнення Канади у сфері впровадження ІКТ в освіту, у цій країні існують проблеми, пов'язані з якісно новими вимогами до освіти. М. Фуллан, канадський науковець, вбачає проблеми молодого покоління в тому, що набуті в навчальному закладі знання досить часто не відповідають сучасним вимогам до спеціалістів [7]. Ж. Зухен та Д. Мартинович вважають, що, незважаючи на те, що ті студенти, які народилися після 1982 року, належать до «інформаційного покоління» («Net generation») і звикли до існування в цифровому середовищі спілкування, отримання та передачі інформації, вони, як правило, не мають достатнього рівня інформаційної компетентності, а їх здатність до критичного мислення знаходиться на відносно низькому рівні. Студенти педагогічних спеціальностей не мають необхідного розуміння того, як використання ІКТ вплине на підвищення рівня професійної підготовки та формування вміння навчатися протягом усього життя [12].

Канадська педагогічна освіта перебуває у стані постійного вдосконалення й використання інноваційних підходів. Сібіл Вілсон, канадська дослідниця, подає у своїй роботі тенденції розвитку канадської вищої педагогічної освіти, які є актуальними й на сьогодні. Передусім, це заміна лекційних занять так званими робочими групами, семінарами з активним використанням ІКТ із метою самостійного дослідження заданої проблеми й оволодіння практичним досвідом роботи. По-друге, за свідченням авторки, спостерігається тенденція до переважання програм, орієнтованих на інтереси студентів факультетів освіти, а не на інтереси викладачів. Також швидкими темпами змінюються структури та тривалості програм і вступні процедури. Зміна акценту викладачів факультетів освіти є актуальною як ніколи: навчання не «від інформації до практики», а «від практики до інформації» [11].

Сьогодні використання онлайн-педагогіки в університетах Канади зростає. Упровадження системи Wi-Fi призвело до підвищення рівня ефективності високотехнологічного навчання разом із доступністю інформації для студентів у будь-який час. Леслі Пос, досліджуючи вплив ІКТ на неперервну педагогічну освіту, називає тенденції, що пов'язані з інформатизацією навчального процесу в Канаді. По-перше, це відведення більше часу для навчання в онлайн-середовищі, що призведе до перетворення ролі учителя від ілюстратора до активного учасника набуття знань.

Рис. 1. Трансформація ролі вчителя в онлайн-середовищі

На рисунку ліворуч представлено аудиторне заняття, на якому вчитель передає знання студентам (*транслятор*), на малюнку праворуч в онлайн-середовищі вчитель є активним *учасником* навчального процесу. Друга модель навчання сприяє ефективнішому засвоєнню знань і творчому опрацюванню інформації, а також формуванню пізнавальної самостійності й активності учасників онлайн-середовища.

Однією із сучасних тенденцій розвитку вищої педагогічної освіти в Канаді є збільшення кількості користувачів Інтернету та підвищення рівня ІКТ-компетентності студентів. Має з'явитися можливість культурного діалогу, подолання «цифрового розриву» між учасниками глобальної навчальної мережі.

За свідченням І. Баліцької, в Канаді також простежується тенденція збільшення робочого часу вчителів на фоні загального зменшення навчального часу. Це зумовлюється відведенням більшої частини навчання на самостійне опрацювання студентами з допомогою сучасних ІКТ [1].

Програми підготовки вчителів у Канаді націлені на те, щоб якомога краще реагувати на вимоги часу й відповідати сучасним потребам суспільства в умовах інформатизації та глобалізації. Знання стають основою розвитку економіки й суспільної діяльності загалом. Формування вмінь майбутніх учителів використовувати потенціал інформаційних технологій стає основою адаптації педагогічної освіти до умов постіндустріального суспільства, яке розширює межі своєї діяльності від локальної до глобальної [9].

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Таким чином, у сучасних умовах відкритого доступу до інформації новітні ІКТ мають кардинальне значення для процесів навчання й викладання в усьому світі (зокрема в Канаді). Доступ учнів і вчителів до знання й інформації зумовлює той факт, що нові технології кидають виклик традиційним процесам, методам

і підходам до навчання й викладання, тому сучасні та майбутні вчителі мають бути підготовлені до використання нових ІКТ.

Проаналізувавши дослідження канадських науковців у сфері педагогічної освіти, можна дійти висновку, що ця країна є одним з основоположників інформатизації педагогічної освіти на фоні розвитку науки в галузі інформаційних технологій, їх участі як у макроекономічному поступі Канади, так і у внутрішньодержавних реформах суспільної діяльності. Використання ІКТ у педагогічній освіті, на думку канадських учених, дає можливість майбутнім учителям навчатися протягом життя, опановувати нові знання та розвивати вміння, розширювати межі своєї професійної діяльності, зменшувати час на організаційні моменти та робити навчання більш ефективним і мобільним.

Канадські дослідники серед тенденцій розвитку педагогічної освіти називають збільшення часу на практичну підготовку студентів, навчання в онлайн-середовищі, що призводить до трансформації ролі вчителя від транслятора знань до активного учасника навчального процесу, ефективніше використання засобів ІКТ (лептопи, портативні пристрої, клікери, різноманітні комп'ютерні програми), збільшення робочого часу викладачів на фоні зменшення кількості занять тощо.

Таким чином, канадська система вищої педагогічної освіти перебуває у стані бурхливого розвитку в умовах інформатизації суспільства та привертає увагу багатьох дослідників. Критичний аналіз науково-педагогічної літератури й вивчення досвіду канадської вищої педагогічної школи допоможе з'ясувати питання сутності, спрямованості та основних видів сучасних ІКТ у канадській науково-педагогічній літературі, вивчити дидактичні можливості застосування інформаційно-комунікаційних технологій у самостійній навчальній роботі студентів педагогічних спеціальностей. Слід звернути увагу й на використання досвіду канадської вищої педагогічної школи в Україні. Адже питання поліпшення підготовки вчителів у нашій країні за допомогою ІКТ є надзвичайно актуальним і перспективним.

ЛІТЕРАТУРА

1. Балицкая И. В. Образование в современной Канаде : монография / И. В. Балицкая, Л. В. Волосович, И. И. Майорова. – Южно-Сахалинск : СахГУ, 2010. – 124 с.

2. Гушлевська І. В. Трансформація професійних функцій вчителя в умовах інформаційного суспільства (на матеріалах США і Канади) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Гушлевська Ірина Вікторівна ; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. –К., 2006. – 248 с.

3. Елькін М. В. Сучасні педагогічні технології у підготовці майбутніх вчителів : монографія / Елькін М. В. та ін. ; Мелітоп. держ. пед. ун-т ім. Богдана Хмельницького. – Мелітополь : Вид. будинок Мелітоп. міськ. друк., 2014. – 273 с.

4. Мукан Н. В. Система професійної підготовки майбутніх учителів загальноосвітніх шкіл в університетах Канади / Н. В. Мукан. – Л. : НУ «Львівська політехніка», 2006. – 140 с.

5. Муковіз О. П. Формування вмінь самостійної пізнавальної діяльності у студентів педагогічних ВНЗ засобами інформаційних технологій : монографія / О. П. Муковіз. – Умань : ПП Жовтий О. О., 2010. – 180 с.

6. Павлюк В. І. Зміст професійної підготовки майбутніх учителів у контексті багаторівневої педагогічної освіти в Канаді / В. І. Павлюк // Вісник Черкаського університету. – Черкаси : [б. в.], 2009. – Сер. : Педагогічні науки. – Вип. 145. – С. 103–106.

7. Fullan M. Rich Seam. How New Pedagogies Find Deep Learning [Електронний ресурс] **/** M. Fullan **//** Article. – Ontario, Canada, 2014. – Режим доступу :

http://www.michaelfullan.ca/a-rich-seam-how-new-pedagogies-find-deep-learning/.

8. Jane Ann Chin. The challenge of using wikis in school: the experience of two grade six teachers [Електронний ресурс] / Jane Ann Chin // A thesis submitted to the Graduate Program in Education. – Queen's University, Kingston, Ontario, Canada, 2012. – Режим доступу :

http://www.collectionscanada.gc.ca/obj/thesescanada/vol2/OKQ/TC-OKQ-7309.pdf.

9. Ontario Institute for Studies in Education [Електронний ресурс] // University of Toronto. – Ontario, Canada. – Режим доступу :

http://www.oise.utoronto.ca/.

10. The University of British Columbia, Faculty of Education [Електронний ресурс] // The University of British Columbia. – British Columbia, Canada. – Режим доступу :

http://educ.ubc.ca/.

11. Wilson S. Initial Teacher Education in Canada – The Practicum [Електронний ресурс] / S. Wilson // Article. – South East European Educational Cooperation Network. – Режим доступу :

http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/initial_teacher_educ_canada-oth-enl-t03.pdf.

12. Zuochen Zh. ICT in teacher education: Examining needs, expectations and attitudes [Електронний ресурс] / Zh. Zuochen // Article. - Canadian Journal of Learning and Technology, 2008. – Режим доступу :

http://www.cjlt.ca/index.php/cjlt/article/view/498/229.

РЕЗЮМЕ

Демченко И. В. Современное канадское высшее педагогическое образование и тенденции его развития в условиях информатизации общества.

В статье представлен критический анализ канадских и отечественных исследований по проблеме подготовки будущих учителей в Канаде; рассмотрен ряд моделей педагогического образования в зависимости от провинции и образовательного учреждения. Отражены основные этапы информатизации общества Канады и влияния информационно-коммуникационных технологий на образовательную деятельность. Рассмотрено современное состояние, проблемы и тенденции развития высшего педагогического образования Канады в условиях информатизации общества.Раскрыты некоторые особенности онлайн-обучения и использования ИКТ на факультетах образования в ряде университетов Канады.

Ключевые слова: *информатизация общества, педагогическое образование, канадское высшее образование, информационно-коммуникационные технологии, тенденции развития образования.*

SUMMARY

Demchenko I. Modern Canadian higher pedagogical education and tendencies of its development in conditions of society informatization.

The paper presents the critical analysis of Canadian and domestic studies on the teachers' training in Canada; the main stages of informatization of Canadian society are

reflected. The current status, issues and tendencies of higher pedagogical education development in Canada in conditions of the society informatization are considered. Some features of online learning environments and the use of ICT in education of the faculties in some universities in Canada are revealed. It is pointed out that in modern conditions of open access to information the latest ICTs are fundamental to the processes of learning and teaching throughout the world (particularly in Canada). Access of students and teachers to knowledge and information predetermines the fact that new technologies are challenging traditional processes, methods and approaches to teaching and learning, so current and future teachers should be prepared to use new ICTs.

Canadian researches concerning teacher education on the role of Canada in the implementation of information technologies throughout the world are analyzed. The historical facts of science and technology in Canada that have affected the implementation of ICT in education, including teaching, are studied. Some didactic possibilities of ICT for teachers' life-long learning, new knowledge and skills development, expanding the boundaries of teaches' professional activities, reducing the time to organizational matters, efficiency and mobility training are revealed.

Among the tendencies of pedagogical education development Canadian researchers mention the increase of time for practical training of students, teaching in the online environment, which leads to the transformation of the role of the teacher from the translator of knowledge to an active participant in the learning process, effective use of ICT tools (laptops, portable devices, clickers, a variety of computer programs), increasing the working time of teachers on the background of reducing the number of classes, etc.

The purposes of the future researches are pointed out: reviewing the issues considered the nature, direction and the main types of modern ICT in Canadian scientific and educational literature; implementation the experience of Canadian pedagogical education in Ukraine, because improving the training of teachers in our country using ICT is extremely important.

***Key words**: informatization of society, pedagogical education, Canadian higher education, information and communication technologies, education development tendencies.*

УДК: 379: 85: 908 (438)

О. І. Огієнко
Інститут педагогічної освіти і
освіти дорослих НАПН України

РОЗВИТОК КРАЄЗНАВЧОГО ТУРИЗМУ В ПОЛЬЩІ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ XX – ПОЧАТКУ XXI СТОЛІТТЯ

У статті розкриваються особливості розвитку краєзнавчого туризму в Польщі у другій половині XX – початку XXI століття; виокремлюються цілі, завдання функції краєзнавчого туризму; визначається вплив громадських організацій на його розвиток, зокрема, Польського Туристично-краєзнавчого Товариства, під егідою якого проводяться Краєзнавчі Конгреси, резолюції яких слугують стратегічним орієнтиром розвитку краєзнавчого туризму в Польщі; обґрунтовується значущість підготовки педагогів–аніматорів до здійснення краєзнавчо-туристичної діяльності; доводиться наявність значного науково-педагогічного потенціалу краєзнавчого туризму в Польщі.

***Ключові слова:** краєзнавство, туризм, краєзнавчий туризм, краєзнавчо-туристична діяльність, краєзнавчі екскурсії та гуртки, педагог-аніматор, Польща.*

Постановка проблеми. Краєзнавство як невід'ємна складова процесу трансформації суспільства виконує роль скарбниці духовного надбання

народу. Воно одночасно виступає рушійною силою інтегрування у світовий культурний простір, тому що визначає його внесок у сферу культурних надбань людства та розвиток цивілізації загалом. Розвиток краєзнавства неможливий без туризму, туристських походів і подорожей по рідним краєм. Дослідження туристичної галузі дає змогу показати рівень економічного розвитку, становище культури, принципи державної політики, особливості світогляду та національної свідомості населення. За даними Всесвітньої туристської організації (ВТО) у другій половині XX століття середні темпи росту туризму перевищили темпи росту світової економіки в цілому та склали приблизно 7 % на рік. При цьому, на початку XXI століття у світовому експорті товарів і послуг туризм обігнав автомобільну й хімічну промисловість, виробництво продуктів харчування, комп'ютерів та офісного обладнання приблизно на 6–7 %. Передбачається, що такі темпи збережуться. За прогнозами, до 2020 року доходи від туризму збільшаться у 4,2 рази порівняно з 2000 роком. Сьогодні перед Україною стоїть завдання створення сучасної індустрії туризму, важливою складовою якої є краєзнавчий туризм. Саме краєзнавчий туризм є одним із найбільш масових і наочних методів пізнання історії та культури будь-якого регіону.В умовах глобалізаційних та інтегративних процесів на особливу увагу заслуговує вивчення зарубіжного досвіду розвитку краєзнавчого туризму, зокрема польського.

Аналіз актуальних досліджень. Аналіз наукової літератури засвідчив, що теоретичні підходи до вивчення туризму як соціально-культурного явища розглянуті в роботах О. Арнольдова, М. Ариарського, Т. Кисельової, Е. Соколова, Ю. Стрельцова та ін. Дослідження економічних і соціально-економічних проблем розвитку туризму в цілому відображено в працях В. Азара, Л. Волкової, В. Гуляєва, О. Пищенко, В. Сеніна, Н. Турчинськой та ін. Питання правового регулювання висвітлено в роботах В. Квартального, В. Малишева, Н. Михайлової, Г. Папіряна, Р. Поповой та ін. Проблеми менеджменту туризму розглядаються в дослідженнях М. Гордієнко, О. Жукова, С. Курганової, О. Нестеренко, В. Шубаєвої та ін. Одним із перших польських дослідників історію туризму в Польщі висвітлив З. Кульчицький. Цікавими є монографічні праці Є. Гая, З. Запоровського, Я. Кенсіка, З. Кульчицького, М. Лазарек, Я. Прушинського, А. Соколовської та ін. з цієї проблеми. Хоча туризм історично пов'язаний і розпочинався саме з культурного туризму, культурологічний підхід до вивчення даної галузі тільки розпочинається. У цьому контексті привертають увагу праці Л. Воронкової, О. Корпухіна, О. Селезньової та ін. Науково-педагогічну проблематику краєзнавчого туризму в польській педагогічній науці розробляють Я. Бартмінський, М. Богушевський, К. Денек, В. Гаворецький, А. Гумовський, В. Койс, К. Коссак-Глувчевський, Е. Камедула; П. Кулечка, Ч. Купісевич, Т. Лобожевич, В. Оконь, В. Сковрон, Я. Умінський, Б. Хжонстовська,

Я. Шемпрух, С. Юрга та інші дослідники. У той же час українськими вченими польський досвід розвитку краєзнавчого туризму майже не вивчався, що зумовлює його вивчення й узагальнення.

Саме тому **метою статті** стало вивчення змісту, особливостей і шляхів розвитку краєзнавчого туризму в Польщі у другій половині XX – початку XXI століття.

Виклад основного матеріалу. Уперше термін «туризм» (tourism) з'явився в англійській літературі на початку XIX століття для позначення екскурсій або мандрівок, які завершувалися поверненням учасників до місця їх початку [2]. У французькій мові термін «туризм» (tourisme, від tour – прогулянка, поїздка, дорога, шлях) уперше вжили для позначення прогулянок, подорожей, поїздок у вільний час, пов'язаних із від'їздом людей за межі постійного проживання. Пізніше цим поняттям називали один із видів активного відпочинку, який поєднував відновлення продуктивних сил людини з оздоровчими, пізнавальними, спортивним та культурно-розважальними цілями.

Розвиток туризму є одним із пріоритетних завдань державної політики, спрямованої на економічне зростання та духовне вдосконалення суспільства. Його необхідно розглядати не лише як соціальний інститут, що включає в себе широкий інформаційний простір, але і як культурне явище, складову культурного розвитку України, яка володіє неоціненним історико-культурним ресурсом. Іншими словами, туризм є способом взаємодії людини, культури та природи: людина пізнає оточуючий світ, знайомиться з культурною спадщиною, долучається до національних традицій, звичаїв і формується як інтелектуальна й національно свідома особистість. Значення туризму в цьому процесі надзвичайно велике [3].

Сучасний туризм інтегровано в соціально-економічну (як галузь економіки), соціально-політичну (як об'єкт соціальної політики й соціального управління держави), соціально-культурну (як складова культурних і духовних потреб) і соціально-ціннісну (як напрям ціннісних орієнтацій та очікувань) структуру суспільства.

Туризм є поліфункціональним. Серед його функцій важливими є розвиваюча, соціальна, економічна та ін. Соціальна функція характеризується безпосередньою соціалізацією особистості в соціумі через оволодіння його культурними набутками. Що стосується економічної функції, то туризм як комплексне явище, має великий економічний потенціал. Відомо, що багато країн у світі, завдячуючи успішному туристському менеджменту, зберігають високі показники економічного розвитку. Розвиваюча функція включає культурно-пізнавальний аспект, оскільки подає можливість отримати нову інформацію, поєднати з природою, доторкнутися до історичної минувшини, пізнати культуру,

традиції свого народу, сприяючи культурному розвитку людини, підвищенню її інтелектуального рівня, розширення власного кругозору.

Туризм гармонійно поєднується з краєзнавством, утворюючи цілісну єдність. Краєзнавчий туризм формується шляхом міждисциплінарного синтезу теоретико-методологічних і прикладних наробок географічного, економічного, історичного й етнологічного краєзнавства, а також туризмознавства та рекреалогії. Основним об'єктом краєзнавчого туризму виступає, у широкому значенні, рекреаціонно-туристичний потенціал території, а у вузькому вимірі – рекреаціонно-туристичний комплекс рідного краю. Водночас «Краєзнавство й туризм у сучасному їх розумінні – це фізичний розвиток, оздоровлення та пізнання оточуючої дійсності, формування цінних духовних якостей особистості» [4, 3]. Тому краєзнавчий туризм розглядається польськими вченими (К. Денек, Ч. Купісевич, В. Оконь) як загальнопедагогічна концепція, яка забезпечує тісний зв'язок навчання й виховання з життям, прищеплення людині національних рис, сприяє аксіологізації освіти [7].

Розвитку краєзнавчого туризму в сучасній Польщі приділяється особлива увага. У польській Великій Загальній Енциклопедії, краєзнавчий туризм, визначається як суспільний рух, змістом якого є збирання й популяризація різноманітних відомостей – географічних, історичних, етнографічних тощо про країну або регіон, зокрема через влаштування екскурсій [10, 132].

Велике значення в розвитку краєзнавчого туризму в Польщі мають громадські організації. Так, у 1950 році було створено Польське Туристично-краєзнавче Товариство, яке досі визначає стратегію розвитку краєзнавчого туризму в Польщі.

Під егідою Польського Туристично-краєзнавчого Товариства в 1951 році було відкрито Міжшкільні туристично-краєзнавчі центри, які орієнтували свою роботу на розвиток краєзнавчо-туристичної діяльності, започаткування гуртків і секцій у школах, на промислових підприємствах.

Для розвитку краєзнавчого туризму суттєве значення мала започаткована в 70-тих роках XX століття краєзнавча інвентаризація, що передбачала створення реєстрів краєзнавчих культурних і природних об'єктів (достоїнств) краю.

З кінця 60-х років XX століття Польське Туристично-краєзнавче Товариство ініціює проведення виставок, випуск спеціалізованих тематичних видань, а також Краєзнавчих конгресів. Останні мали реформістське значення в розвитку краєзнавчого туризму в Польщі. Так, на III Краєзнавчому конгресі, якій відбувся у Плоцьку (1980 р.) 1980 рік проголошено Роком туристичної культури та прийнято «Краєзнавчу програму туризму на 1980–1990 роки», у якій зазначається, що

краєзнавство повинне стати основою кожного туристичного заходу, пов'язуючи туризм з національною культурою.

IV Конгрес Польського краєзнавства, що відбувся у вересні 1990 р. у м. Ополе головними напрямами розвитку краєзнавчого туризму визнав виховання патріотизму й національної ідентичності, а головною метою сучасного краєзнавства – відкриття інших культур (світознавство; światoznawstwo) [8].

Не менш значущим були й висновки V Конгресу Польського краєзнавства в Гнєзно (2000 р.), гаслом якого стало: «Краєзнавство – джерело національної ідентичності» [5]. Запропонована «Програма розвитку польського краєзнавства на 2000–2010 рр.», виходячи з того, що:

- Польща – один із найбільших і найстаріших культурних центрів Європи;
- краєзнавство – важливий чинник формування патріотичних життєвих позицій;
- краєзнавство дає можливість гармонійного розвитку людини незалежно від її соціального статусу, створює шанси для охорони та зміцнення національної ідентичності громадян, а також на вхід до європейської спільноти народів з усвідомленням вагомості національної спадщини;
- краєзнавчий туризм сприяє усвідомленню необхідності охорони ландшафтів та участі в охороні європейської культурної та природної спадщини;
- краєзнавчий туризм виступає чинником всебічного зміцнення місцевих спільнот;
- краєзнавчий туризм необхідно в ширшому обсязі вводити в школи [9, 132–139].

Зауважимо, що в Польщі одним із напрямів підвищення ефективності навчально-виховного процесу є краєзнавчо-туристична діяльність. Так, у 1977 Міністерство освіти і виховання запровадило в школах заняття з краєзнавчого туризму та зобов'язало шкільних учителів не менш, ніж двічі на рік організовувати краєзнавчо-туристичні екскурсії. Оскільки екскурсії та туристські походи – важливий засіб формування світогляду школярів. Подорожі й екскурсії розширюють кругозір, дають можливість краще пізнати історію та географію Вітчизни, пробуджують глибоку любов до природи.

Видатний польський учений і педагог К. Денек краєзнавчий туризм визначає системоутворюючим елементом своєї педагогічної системи, особливе значення надаючи екскурсіям, оскільки вони, на його думку, дають можливості реалізації цілей і завдань навчальних програм різних предметів. Він радить для шкільних екскурсій обирати регіони, що мають великі освітні та краєзнавчо-туристичні переваги. Водночас К. Денек звертається у своїй діяльності до такої форми краєзнавчого туризму як зелена школа, у якій вдало поєднуються елементи краєзнавчо-туристичних екскурсій, походів, мандрівних таборів, стаціонарних спостережень, шкільного навчання [6].

Однією з дієвих форм вивчення й використання краєзнавчого матеріалу в навчально-виховному процесі, на думку польських науковців, є гурток. Саме гурток як форма позакласної роботи – це найоптимальніший майданчик для розвитку внутрішніх сил дитини, джерело її особистісного самовираження й самовдосконалення. Краєзнавчо-туристичний гурток характеризують як груповий вид позакласного зайняття; гурток створюється за бажанням учнів і базується на знаннях, отриманих на уроках. Гурток дає можливість організувати систематичне зайняття за певною програмою та з постійним складом учнів. Звичайна кількість учнів у гуртку не перевищує 15–20 осіб. За більшої кількості учасників керівникові важко приділити належну увагу кожному з них [6].

Важливим аспектом розвитку краєзнавчого туризму є підготовка педагогів-аніматорів до здійснення краєзнавчо-туристичної діяльності. На думку практиків, тут не місце випадковим людям, які потрапляють на роботу тільки тому, що не було вакансії у відповідній для їх освіти інституції, а працевлаштування в закладі позашкільної освіти ними розуміється як свого роду «очікування кращого місця». Немає ніякого сумніву, що вчителі та інструктори мають бути фахово підготовлені до виконання поставлених перед ними завдань, мати відповідні професійно-педагогічні компетенції, а також відповідні особистісні якості, які сприяють встановленню відповідного емоційного контакту з вихованцями. Необхідним елементом особистості педагога (вихователя, інструктора) закладу дозвілля є також морально-етична позиція, яка виявляється у «якості особистого педагогічного заангажування», а також високій педагогічній культурі [1].

Діяльність педагога-аніматора характеризується розмаїттям функцій, оскільки він виступає:

- кваліфікованим працівником соціовиховної анімації, функції якого полягають у розкритті та розвитку виховного, культурного та спортивного потенціалу людини;
- спеціалістом соціальної галузі, який допомагає задовольнити потреби, бажання й запити різних соціальних верств населення;
- агентом культурної та громадської діяльності, покликаний підвищувати суспільну свідомість, покращувати життя громади, розвивати культурну демократію.

Анімаційна робота вимагає різних прийомів, які зобов’язують аніматора бути компетентним, кваліфікованим, здійснювати різноманітну практику культурної, мистецької, громадської, спортивної, прикладної та іншої діяльності.

К. Денек виокремлює три основні якості, які зумовлюють ефективність професійної діяльності педагогів-аніматорів краєзнавчого туризму:

- знання, уміння, навички, що відносяться до цієї діяльності (краєзнавчо-туристична компетентність);

- організаторські, які дозволяють здійснювати мобілізацію, координацію, взаємодію та взаємозв'язок спільно діючої групи людей;
- комунікативні здібності, які виступають у якості засобу реалізації творчого потенціалу педагога й засобу його самовдосконалення [6].

Нас зацікавила структура та зміст підготовки педагогів-аніматорів краєзнавчого туризму на Післядипломних студіях культури і туризму при Університеті ім. Адама Міцкевича в Познані під керівництвом проф. К. Денека. Вона передбачає два роки навчання, причому може здійснюватись у різних формах навчання: денна, вечірня й заочна. Упродовж першого року слухачі проходять загальнопедагогічну підготовку (хто не має педагогічної освіти) або підвищення педагогічної кваліфікації. Другий рік присвячений цілеспрямованому формуванню компетенцій і рис особистості педагога-аніматора. У кінці курсу випускники складають іспит і отримують кваліфікацію «аніматор-організатор краєзнавчо-туристичної діяльності» [6].

Польські теоретики та практики позашкільної освіти сходяться сьогодні до думки, що в контексті глобалізації та інтеграції спостерігається зацікавленість як із боку влади та громадськості, так і з боку педагогів стосовно розвитку краєзнавчого туризму.

Висновок. Розвиток туризму в Польщі, однією зі складових якого є краєзнавчий туризм, став одним із пріоритетних завдань державної політики, спрямованої на економічне зростання й духовне вдосконалення суспільства. Краєзнавчий туризм як форма освітньо-виховної роботи має в Польщі тривалий період розвитку. Краєзнавчий туризм формувався шляхом міждисциплінарного синтезу теоретико-методологічних і прикладних наробок географічного, економічного, історичного та етнологічного краєзнавства, а також туризмознавства й рекреалогії. Краєзнавчий туризм розглядається польськими вченими як загальнопедагогічна концепція, яка забезпечує тісний зв'язок навчання й виховання з життям, прищеплення людині національних рис, сприяє аксіологізації освіти. З початку XX ст. краєзнавчий туризм у Польщі перетворюється на широкий громадський рух, який ставить собі за мету збереження природних і культурних цінностей рідної землі. У незалежній Польщі формуються елементи державно-громадської системи краєзнавчо-туристичної діяльності: регіональні товариства, шкільні краєзнавчо-туристичні гуртки, науково-педагогічні дослідження. Визначальною віхою в розвитку польського краєзнавчого туризму у другій половині XX століття стало утворення Польського Туристично-краєзнавчого Товариства, головним завданням якого було визначено керівництво всім краєзнавчо-туристичним рухом у Польщі. Важливою подією для розвитку краєзнавчого туризму стало проведення п'ятьох Краєзнавчих конгресів, резолюції яких слугували стратегічним орієнтиром розвитку краєзнавчого туризму в країні. Місія краєзнавчого туризму впродовж десятків років залишається незмінною: «Через пізнання

країни – до любові до неї, через любов – до роботи для Вітчизни» (А. Яновський). Пріоритетними цілями сучасного етапу розвитку краєзнавчого туризму в Польщі є: нагромадження знань про регіони й усю країну та популяризація краєзнавчих ідей і знань у широких колах польського суспільства. Важливим аспектом розвитку краєзнавчого туризму є підготовка педагогів-аніматорів до здійснення краєзнавчо-туристичної діяльності. Дослідження доводить, що краєзнавчий туризм у Польщі має значний науково-педагогічний потенціал.

Перспективи подальших розвідок. До подальших напрямів вивчення окресленої проблеми вважаємо за доцільне віднести теоретично-методологічні засади професійної підготовки педагогів-аніматорів, а також упровадження інноваційних технологій у організацію краєзнавчо-туристичної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бідюк Н. М. Педагогічні засади організації дозвіллєвої діяльності учнівської молоді в системі позашкільної освіти Польщі / Н. М. Бідюк // Порівняльна професійна педагогіка. – 2012. – № 2. – С. 82–90.

2. Зубалій М. Д. Сутнісна характеристика термінології і змісту туристської роботи / М. Д. Зубалій // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. – 2012. – Вип. 6. – Кн. 2. – С. 124–132.

3. Маньковська Р. В. Туризм як складова сучасної культури України: (на прикладі археологічних пам’яток півдня України) / Р. В. Маньковська // Краєзнавство : науковий журнал. – 2006. – № 1/4. – С. 186–188.

4. Остапец А. А. Педагогика и психология туристско-краеведческой деятельности учащихся : метод. рекомендации / А. А. Остапец. – М. : РМАТ, 2001. – 87 с.

5. Chyżewski A. Krajoznawstwo u progu XXI wieku / A. Chyżewski. – Warszawa : Polskie Towarzystwo Turystyczno-Krajoznawcze, 1998. – 285 s.

6. Denek K. Krajoznawstwo i turystyka w wychowaniu młodego pokolenia Polaków / K. Denek // Identyfikacja potrzeb i oczekiwań młodzieży na rynku pracy – konteksty społeczno-pedagogiczne realizacji projektu / red. Z. Jasiński, E. Nycz. – Opole : Wyd. Instytut Śląski w Opolu, 2010. – S. 87 - 95.

7. Denek K. Filozofia życia / Kazimierz Denek. – Poznań : Wyższa Szkoła Pedagogiki i Administracji im. Mieszka I, 2012. – 361 s.

8. Powstanie Polskiego Towarzystwa Turystyczno-Krajoznawczego oraz jego działalność w latach 1950–1990 / Grzegorz Bieńczyk // Wyższa Szkoła Ekonomiczna Warszawa. – 2004. – № 2. – S. 103–126.

9. Studia i materiały z dziejów krajoznawstwa polskiego : wybór materiałów oraz układ tomu Wanda Skowron i Janusz Umiński ; Polskie Towarzystwo Turystyczno-Krajoznawcze. Zarząd Główny. Komisja Historii i Tradycji. – Warszawa : PTTK Zarząd Główny ; Radom : Skaut.pl, 2006 . – 555 s.

10. Wielkiej Encyklopedii Powszechnej PWN / red. Bogdan Suchodolski. – Warszawa : Państwowe Wydawn. Naukowe, 1965. – T. 2. – 550 s.

РЕЗЮМЕ

Огиенко Е. И. Развитие краеведческого туризма в Польше во второй половине XX – начале XXI столетия.

В статье раскрываются особенности развития краеведческого туризма во второй половине XX – начале XXI столетия; выделяются цели, задачи, функции

краеведческого туризма; определяется влияние общественных организаций на его развитие, в частности, Польского Туристично-краеведческого общества, под эгидой котрого проводятся Краеведческие Конгрессы, резолюции которых служат стратигическим ориентиром развития краеведческого туризма в Польше; обосновывается значение подготовки педагогов-аниматоров к осуществлению краеведческо-туристической деятельности; доказывается наличие значительного научно-педагогического потенциала краеведческого туризма в Польше.

Ключевые слова: *краеведение, туризм, краеведческий туризм, краеведческо-туристическая деятельность, краеведческие экскурсии и кружки, педагог-аниматор, Польша.*

SUMMARY

Ogienko O. Development of Regional Studies Tourism in Poland in the second half of XX-th – the beginning of the XXI-st century.

The article describes the features of the development of regional studies tourism in the late XX-th – early XXI-st century. It is shown that the development of tourism in Poland, one of the components of which is regional studies tourism, has become one of the priorities of the state policy aimed at economic growth and spiritual improvement of society. Regional studies tourism as a form of education and educational work in Poland has a long-lasting period of development. Regional tourism was formed through an interdisciplinary synthesis of theoretical, methodological and best practice of geographical, economic, historical and ethnological local history and also tourism and recreation science. Regional studies tourism is regarded by Polish scholars as a general pedagogical concept that provides a close link between teaching, education and life instilling national human traits, promotes axiological education. Since the early twentieth century, regional studies tourism in Poland has turned into a broad social movement that aims at preserving natural and cultural values of their native land. The elements of the state and social system of regional studies tourism activities, such as regional partnerships, regional studies for school and tourist groups, scientific and educational research, are being formed in independent Poland. An important milestone in the development of Polish regional studies tourism in the second half of the XX-th century was creation of the Polish Tourist and Sightseeing Society (PTTK – Polish Towarzystwo Turystyczno-Krajoznawcze), whose main task was determined as management of the whole regional studies tourism movement in Poland. Five Congresses became important events in the development of regional studies tourism, resolutions of which served as strategic guidelines for regional studies tourism in the country. The mission of regional studies tourism remains the same for decades: «Through knowledge of the country, through the love for it – to work for the Fatherland» (A. Yanovsky). The contemporary higher priority objectives of the development of regional studies tourism in Poland are: the accumulation of knowledge about the regions and the entire country and promotion of regional studies ideas and knowledge in the wider circles of Polish society. An important aspect of regional studies tourism is training of educators-animators to implement regional studies and tourism activities. The research shows that regional studies tourism in Poland has considerable scientific and pedagogical potential.

Key words*: regional studies, tourism, regional studies tourism, local lore and tourism activities, regional studies excursions and circles, a teacher-animator, Poland.*

УДК 37+001.89]:378.4(1-87)

А. А. Сбруєва
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ПРОБЛЕМА ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ ОСВІТНЬОЇ ТА НАУКОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УНІВЕРСИТЕТУ: АНАЛІЗ ЗАРУБІЖНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

У статті проаналізовано стан дослідженості проблеми взаємозв'язку освітньої та наукової складових діяльності університету в теорії вищої освіти розвинених англомовних країн. Окреслено цільові пріоритети реформ вищої освіти розвинених англомовних країн; узагальнено ключові компетентності, формування яких визнано необхідним Європейською рамкою кваліфікацій вищої освіти. Типологізовано суб'єкти, що беруть участь у розв'язанні розглядуваної проблеми. Схарактеризовано термінологічний апарат дослідження, висвітлено національні моделі організації взаємодії освітньої та наукової діяльності університетів у розвинених країнах.

Ключові слова: *вища освіта, університет, розвинені англомовні країни, дослідження, викладання, навчання, викладач, студент, взаємозв'язок.*

Постановка проблеми. Проблема взаємозв'язку освітньої та наукової діяльності ВНЗ у підготовці фахівця вже дуже тривалий час знаходиться в полі зору дослідників розвинених країн. Протягом останніх десятиліть десятки й сотні наукових статей і монографій, аналітичних доповідей, урядових програм і нормативних актів було спрямовано на вивчення та розв'язання проблеми оптимізації такого зв'язку з метою підвищення ефективності діяльності вищої школи, реалізації її місії щодо підготовки фахівців до успішного працевлаштування та якісної професійної діяльності в умовах швидко змінюваних вимог ринку праці.

Особливої актуальності дослідження означеної нами проблеми набули в умовах побудови суспільства знань, оскільки всі його сутнісні складові (виробництво знань, що здійснюється, передусім, шляхом наукових досліджень, їх засвоєння в процесі освіти та професійної підготовки, поширення знань за допомогою ІКТ і використання знань в інноваційних процесах) можуть бути реалізовані фахівцями, що набули достатніх компетентностей у рамках правильно організованої, а саме, дослідно-орієнтованої вищої освіти.

Доцільність звернення до проблеми взаємозв'язку освітньої та наукової діяльності вищої школи зумовлена, на нашу думку, необхідністю розв'язання низки суперечностей у розвитку вітчизняної вищої освіти, а саме: між актуалізацією в умовах європейської інтеграції України замовлення суспільства на підготовку фахівця з високим рівнем розвитку навичок творчого та критичного мислення, фаховими знаннями випереджувального характеру, готовністю до інноваційної діяльності та традиційними, недостатньо гнучкими, персоналізованими, технологічно забезпеченими підходами вітчизняної вищої школи до професійної підготовки; між наявними у вітчизняній вищій освіті багатими традиціями

поєднання викладацької та наукової діяльності й неспроможністю їх творчого розвитку в умовах інноваційного розвитку системи вищої освіти; між величезним міжнародним досвідом пошуку й запровадження нових стратегій інтеграції освітньої та наукової складових професійної підготовки фахівців закладами вищої освіти й недостатньою ознайомленістю вітчизняних освітян із цим дорогоцінним доробком.

Звернення до зарубіжного досвіду не означає, що в інших країнах знайдено панацею у розв'язанні досліджуваної проблеми, що нові стратегії є досконалими та їх можна механічно пересадити в «чужий ґрунт». Однак, осмислення успішного зарубіжного досвіду повинно спонукати до більш активної рефлексії щодо власних надбань, недоліків і перспектив.

Аналіз актуальних досліджень. Джерельна база, необхідна для аналізу проблеми на наднаціональному, національному та інституційному рівнях включає кілька категорій джерел. По-перше, це документи міжнародних політичних, економічних і культурно-освітніх організацій щодо трансформації місії вищої освіти в умовах суспільства знань. Найбільш актуальними в цьому контексті ми вважаємо матеріали міжнародних конгресів, доповіді й аналітичні звіти за результатами дослідницьких програм ОЕСР [16; 19; 20; 21], ЮНЕСКО [27], Ради Європи та Європейської Комісії ЄС [10; 13; 26], у яких презентовано широке коло політичних документів, досліджень науковців і висновків експертів, що висвітлюють уявлення й переконання міжнародної наукової та експертної спільноти, політикуму, роботодавців, суспільства в цілому щодо тенденцій розвитку вищої освіти в контексті її перетворення на важливу складову національної та глобальної інноваційної системи.

Документом загальноєвропейського формату, у якому визначено завдання вищої освіти країн-членів Болонського клубу з позицій результато-центрованого підходу, у тому числі показано складну сукупність знань, умінь, навичок, професійних якостей, необхідних для формування дослідницької компетентності майбутнього фахівця, є Європейська рамка кваліфікацій (European Qualification Framework EQF) [4]. Порівняльний аналіз EQF та аналогів, якими керуються в розвинених країнах інших регіонів світу, дозволяє стверджувати про наявність глобальних тенденцій у визначенні кваліфікаційних ознак, яких повинен набути випускник сучасної вищої школи.

Важливі аспекти досліджуваної проблеми представлено в документах міжнародних і національних організацій, що об'єднують провайдерів послуг у сфері вищої освіти (Асоціація європейських університетів (EUA) [12], Асоціація університетів і коледжів Канади (AUCC) [2; 3], Асоціація американських коледжів та університетів (AAC&U) [1], Міжнародна асоціація університетів (IAU) [17] тощо, а також асоціацій і мереж організацій, що контролюють якість вищої освіти (передусім – Європейська мережа забезпечення якості вищої освіти (ENQA). Протягом

останніх десятиліть цими організаціями ініційовано здійснення значної кількості програм, спрямованих на вивчення прогресивного досвіду ВНЗ країн-членів названих організацій, щодо підвищення якості діяльності вишів і підготовки фахівця інноваційного типу, здатного до успішного працевлаштування й ефективної діяльності в умовах економіки знань [11].

Цінним інформаційним джерелом для налізу досліджуваної проблеми слугують політичні й аналітичні документи урядових структур розвинених країн, у яких розглянуто стратегії реформ і модернізацій у сфері вищої освіти, спрямованих на підвищення якості діяльності вишів відповідно до потреб часу. У даному контексті потребують аналізу документи, у яких схарактеризовано завдання та механізми вдосконалення вищої освіти Великобританії в суспільстві, що навчається (Dearing Report) [24], програми запровадження зовнішньої оцінки результатів наукової діяльності британських університетів (Research Excellence Framework) [15]; шляхи перебудови освітньої діяльності університетів США на засадах дослідницько-орієнтованої парадигми (Boyer Report) [6]; особливості перебудови системи вищої освіти Австралії (Bradley Review) [23] та оптимізації механізмів формування дослідницької компетентності фахівців, необхідної для інноваційного розвитку австралійського суспільства (Research Skills for an Innovative Future) [22]; програми запровадження дослідницько-центрованої парадигми діяльності канадських вишів (ініціативи Ради міністрів освіти Канади) [8] тощо.

Предметом дослідження з означеної проблеми повинні стати й численні інтернет-сайти університетів розвинених країн, на яких представлено інституційні стратегії розвитку дослідницько-орієнтованого навчального середовища та формування у студентів дослідницьких компетентностей. Найбільш докладно, з нашої точки зору, такі стратегії викладено на сайтах британських університетів, що входять до створеного у 2006 р. за допомогою британських урядових структур (зокрема HEFCE) Альянсу навчання через дослідження (Learning Through Enquiry Alliance – LTEA) [18] та міжуніверситетського консорціуму «Центр Оновлення» (The Reinvention Center) [25] у США.

Нарешті, аналіз проблеми неможливий без звернення до численних фундаментальних і прикладних досліджень теоретиків та практиків вищої освіти, у яких проблему взаємозв’язку освітньої та наукової діяльності сучасного університету розглянуто різнобічно й системно. Певним підтвердженням такого судження може слугувати бібліографія наукових розвідок із проблеми, складена відомим британським науковцем М. Хілі (Mick Healey) [14]. Названа бібліографія включає більше п’ятисот найменувань, однак має назву «вибрані джерела», тобто насправді досліджень із цієї проблеми значно більше. У найбільш узагальненому вигляді коло проблем, що стали предметом розгляду окремих дослідників, стосується таких питань:

- підходи й аргументація різних зацікавлених сторін (викладачі, студенти, науковці, адміністрація ВНЗ, освітні політики, роботодавці) щодо взаємозв'язку освітньої та наукової складових підготовки фахівця;
- кореляція (позитивна, негативна, нульова) залучення студентів до наукової роботи та якості їх професійної підготовки;
- мета-дослідження емпіричного рівня;
- критичний аналіз методів, що використовуються в емпіричних дослідженнях кореляції залучення студентів до наукової роботи та якості їх професійної підготовки;
- методи викладання, спрямовані на залучення студентів до наукової діяльності в межах навчального процесу;
- методика організації студентських досліджень;
- влив якості навчального процесу на результативність наукових досліджень;
- інституційні особливості (тип, місія, розмір університету) залучення студентів до наукових досліджень;
- порівняльна характеристика культури навчального процесу університетів різних країн щодо залучення студентів до наукових досліджень;
- особливості залучення до наукових досліджень студентів різних спеціальностей;
- гендерні особливості залучення студентів до наукових досліджень;
- фінансова політика у сфері вищої освіти та її вплив на можливості залучення студентів до наукових досліджень.

Отже, приступаючи до викладу проблеми, доцільною вважаємо систематизацію аспектів, що стали предметом розгляду в існуючих офіційних документах і наукових дослідженнях, а також характеристику понятійного апарату, що використовуються в джерелах.

Метою статті є: окреслення пріоритетів національних реформ систем вищої освіти розвинених англомовних країн в умовах побудови суспільства й економіки знань; характеристика національних моделей організації освітньої та наукової діяльності в розвинених країнах і понятійного апарату досліджуваної проблеми.

Методами дослідження є системний аналіз документів і наукових розвідок досліджуваної проблеми, за допомогою якого виявлено широку сукупність можливих аспектів її розгляду; термінологічний аналіз, що став у нагоді у процесі з'ясування сутності підходів, що використовуються в університетах різних країн до вирішення проблеми розвитку взаємозв'язку освітньої та наукової складових підготовці фахівця.

Виклад основного матеріалу. Пошуки шляхів розв'язання проблеми взаємозв'язку освітньої та наукової діяльності вищої школи сягають часів виникнення так званого гумбольдтського університету, тобто середини

XIX ст., коли відомий німецький державний та освітній діяч, філолог і філософ Вільгельм фон Гумбольдт розробив і втілив у життя концепцію дослідного університету. Університет, згідно з В. фон Гумбольдтом, повинен бути закладом, що має на меті надання фундаментальної наукової освіти, яка супроводжується науковими пошуками викладачів і студентів; місцем, де відбувається формування енциклопедично освіченої, мислячої, моральної особистості. Модель дослідного університету вперше, як відомо, було реалізовано в діяльності Берлінського університету, згодом її було покладено в основу побудови дослідних університетів у США.

Модель університету як закладу, що надає фундаментальну наукову освіту, домінувала в переважній більшості країн до 60-х рр. XX ст., коли актуальними стали тенденції масовізації вищої освіти та диверсифікації типів вищих навчальних закладів. З цього часу вища освіта перестала виконувати виключно функцію формування соціальної та інтелектуальної еліти. Перед ВНЗ було поставлено завдання підготовки кваліфікованих керівників виробництва епохи науково-технічного прогресу. За таких умов вища школа перетворилася на «фабрику знань», що займається підготовкою фахівця як виробничої функції зі стандартним набором професійних компетентностей. У 80–90-х рр. XX ст. з розвитком інформаційного суспільства та суспільства знань зростає усвідомлення потреби підвищення ефективності діяльності системи вищої освіти для забезпечення глобальної конкурентоздатності національної держави. Університет перетворюється на важливу складову національної інноваційної системи та «трикутника знань» (knowledge triangle), що забезпечує інноваційний розвиток національної наукоємної економіки. Характерними для цього часу стали звернення урядових структур і громадських організацій до проблем якості вищої освіти, зокрема до проблем удосконалення навчального процесу. Наведемо конкретні приклади на підтвердження цієї констатації.

Важливим результатом дискусії щодо вдосконалення діяльності американських університетів стала в кінці 90-х рр. XX ст. доповідь комісії Е. Бойера «Оновлення базової вищої освіти» (Reinventing Undergraduate Education) [5]. Комісія, створена Фондом Карнегі, окреслила десять напрямів модернізації бакалаврської освіти в дослідницьких університетах відповідно до потреб суспільства знань. Головними з них стали такі: перетворення дослідницько-базованої освіти на стандартну практику вищої школи; надання навчанню студентів інтердисциплінарного інтегрованого дослідно-базованого характеру починаючи з перших днів здобуття освіти в університеті; творче використання ІКТ у навчальному процесі; створення умов для розвитку у студентів навичок усного та письмового мовлення, творчого мислення, співпраці та координації зусиль у команді; розвиток тьюторської системи керівництва навчальною та науковою діяльністю студентів; поєднання викладацької та дослідницької

діяльності університетською професурою [5]. Зазначимо принагідно, що кількома роками раніше, у 1990 році Е. Бойер сформулював власне бачення пріоритетів діяльності викладачів сучасного університету. До таких пріоритетів американський науковець включив: 1) наукова робота, що має на меті отримання нових знань; 2) інтеграція вже існуючої інформації міждисциплінарного або міжтематичного характеру в рамках однієї навчальної дисципліни; 3) поширення знань за межами університету у формі експертної діяльності; 4) викладання, що передбачає постійне осмислення й удосконалення змістової та процесуальної його складових [5, 16–25]. Як бачимо, дослідницький підхід, згідно з Е. Бойером, повинен бути поширений на всі аспекти діяльності викладача вищої школи: наукову методичну, експертну, викладання. Такий підхід можна вважати необхідною передумовою розвитку дослідницько-орієнтованої парадигми підготовки майбутніх фахівців в університеті.

Доповідь Е. Бойера викликала неабияку зацікавленість не тільки в дослідних університетах, але й у інших типах ВНЗ США та низки інших країн. Пізніше Комісія фонду Карнегі опублікувала ще кілька доповідей, у яких був поданий аналіз змін, що відбувались у вищій освіті згідно із запропонованим комісією Бойера планом дій (*Reinventing undergraduate education: three years after the Boyer Report* (2002), *Eight Years after Boyer: Ten Indicators of Excellence in Undergraduate Education* (2006) та ін.). Більше того, після оприлюднення Доповіді Бойера в США набув значного розвитку рух за оновлення базової вищої освіти на засадах дослідно-орієнтованої парадигми. З 2000 р. функції організаційної основи цього руху виконує міжуніверситетський консорціум, що має назву «Центр Оновлення» (The Reinvention Center). Його членами є понад 65 дослідних університетів, які утворюють разом єдину наукову громаду, що активно взаємодіє у вирішенні проблем надання вищій освіті дослідницько-орієнтованого інноваційного характеру.

У сучасній історії британської вищої освіти звернення до проблем поєднання освітньої та наукової активності членів університетської громади сягає 60-х рр. XX ст., а саме Доповіді Роббінса (Robbins Report), згідно з якою в університетах і прирівнюваних до них коледжах сучасних технологій (Colleges of Advanced Technology) належало збалансовано займатися навчальною та науковою діяльністю, розвивати загальні пізнавальні вміння, професійні навички, культуру та громадянські якості майбутніх фахівців [7]. Наступним глибоким і системним урядовим документом із питань розвитку вищої освіти стала Доповідь Дерінга (Dearing Report) 1997 р., у якій конкретизовано завдання розвитку вищої освіти в умовах побудови суспільства знань [24]. У розділі доповіді, що мала назву «Підтримка досліджень та наукової діяльності» було сформульовано цілі, задля яких слід здійснювати наукові дослідження в закладах вищої освіти. До таких цілей належать: збільшення суми людських знань; збагачення інформа-

ційного забезпечення навчального процесу; генерування знань і винаходів, що повинні слугувати покращенню добробуту нації та якості життя кожної людини; створення середовища, сприятливого для надання якісної освіти й розвитку наукової активності студентів [24].

Посиленню уваги до якості наукової діяльності викладачів британських вишів слугувало запровадження, починаючи з 2004 р., розробленої фінансовим відомством Міністерства освіти Великобританії (HEFCE) Нормативів оцінювання результатів дослідної діяльності університетів (Research Assessment Exercise), що згодом, з 2009, отримало назву Рамка оцінювання якості наукового результату (Research Excellence Framework).

Ще одним прикладом державного документу, у якому розглянуто стратегічні пріоритети розвитку вищої освіти, є так званий «Огляд Бредлі» (Bradley Review), повна назва якого – «Трансформація австралійської вищої освіти» (2008). До важливих завдань перебудови системи вищої освіти Австралії в аналізованому документі віднесено оптимізацію змісту навчальних дисциплін і методики викладання відповідно до інтересів студентів, формування сприятливого для якісного навчання середовища, забезпечення студентам доступу до необхідних для навчання сервісних послуг, а також можливості неформального спілкування з викладачами та колегами-студентами в межах єдиної навчальної громади [23, 10]. Важливим завданням університетів, спрямованим на інноваційний розвиток економічного потенціалу країни, у документі визначено дослідницьку та інноваційну діяльність, підготовку кваліфікованих кадрів науковців-дослідників [23, 11; 22].

Порівняльний аналіз цільових пріоритетів розвитку вищої освіти, сформульованих у розглянутих вище американських, британських та австралійських урядових документах, дозволяють дійти висновку про зумовленість звернення до проблем якості вищої освіти та приділення суттєвої уваги побудові навчального процесу на засадах дослідницько-орієнтованої парадигми об’єктивними потребами формування у студентів компетентностей, необхідних для успішного функціонування в суспільстві знань.

Підходи європейського співтовариства до визначення компетентностей випускника вищої школи, що відповідають регіональним стандартам якості вищої освіти, відображено у Європейській рамці кваліфікацій (ЄРК). Перелік компетентностей, які належить сформувати на різних етапах навчання у вищій школі, представлений у Дублінському дескрипторі ЄРК [4]. Він слугує переконливим свідченням необхідності дослідницько-орієнтованої спрямованості навчального процесу. Уже на етапі бакалаврського циклу освіти у студента повинні бути сформовані: навички критичного осмислення теоретичних знань у професійній сфері; здатність до формулювання власних суджень і їх аргументації у процесі дискусії; готовність до прояву новаторства у вирішенні складних і непередбачуваних проблем у професійній галузі

роботи або навчання; творче ставлення до розробки проектів та прояв ініціативи в процесі управління ними; уміння оперативної взаємодії з колективом у складних ситуаціях.

Рівень магістерської підготовки, згідно з вимогами ЄРК, передбачає формування таких складових професійних компетентностей: уміння творчо використовувати новітнє знання у професійній сфері з метою обґрунтування та практичного застосування власних ідей; діагностувати результати досліджень у фаховій сфері шляхом інтеграції знань з різних галузей і висунення нових гіпотез в умовах обмеженого інформаційного забезпечення; демонструвати лідерські якості та інноваційні підходи до роботи й навчання в незнайомому, складному та непередбачуваному середовищі, що потребує розв'язання проблем шляхом урахування численних факторів впливу, які взаємодіють між собою; аналізувати стратегічні перспективи роботи команди [4].

Аналіз представленого вище переліку вмінь випускників вищої школи, що сформульований як стандарт для ВНЗ країн-учасників Болонського процесу, ще раз підтверджує основну тезу нашого дослідження – необхідність активізації взаємодії навчальної та наукової діяльності університету в підготовці фахівця.

Далі звернемося до характеристики національних моделей організації взаємодії освітньої та наукової діяльності, представленої відомим фахівцем у галузі теорії вищої освіти, голландським науковцем Е. де Веертом, на Міжнародному колоквіумі «Дослідження та викладання: усунення поділу?» [9]:

– *інтегрована модель* (Німеччина, Австрія, Італія), у межах якої ідея дослідного університету В. фон Гумбольдта знайшла подальший розвиток. Вищі навчальні заклади гармонійно поєднують навчання студентів і наукову діяльність. У названих країнах усі університети ведуть активні наукові пошуки, однак існують і неуніверситетські наукові товариства (академії), (наприклад, товариства ім. Макса Планка, ім. Фраунгофера, ім. Гельмгольца, ім. Лейбниця в Німеччині), які мають значний науковий потенціал і здобутки діяльності;

– *модель інституційного відокремлення наукових досліджень* (Франція, Норвегія, країни пострадянського простору), у рамках якої наукова діяльність є пріоритетом спеціалізованих дослідних інститутів (академій). Наприклад, у Франції аналогом вітчизняної академії наук виступає Національний центр наукових досліджень, НЦНД (Centre National de la Recherche Scientifique, CNRS). НЦНД є найбільшою французькою науково-дослідною організацією, що об'єднує державні установи, які спеціалізуються в галузі прикладних і фундаментальних досліджень, і координує їх діяльність на національному рівні. НЦНД перебуває під адміністративним наглядом Міністерства вищої освіти та наукових

досліджень (Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche) і об'єднує 10 інститутів та близько 200 лабораторій. Службовці НЦНД не займаються викладацькою діяльністю, у той час як викладачі університетів зобов'язані поєднувати як викладання, так і наукові дослідження;

– *інституційно диференційована модель* (США, Велика Британія, Канада). У країнах, для яких характерним є пріоритет здійснення наукових досліджень в університетах, існує глибока диференціація ВНЗ. За класифікацією Карнегі існуює кілька категорій дослідницьких (докторських) університетів, що мають висококласне матеріальне й кадрове забезпечення для наукових досліджень, і навчальні (магістерські) університети, що займаються переважно навчальною роботою, однак зобов'язані конкурувати між собою та з вишами більш високого статусу за грантове фінансування наукових програм. У названих країнах існують і неуніверситетські спеціалізовані наукові установи, що функціонують у промисловій і бізнесовій сферах та здійснюють переважно прикладні дослідження, а також громадські наукові центри;

– *модель внутрішньо-інституційного розподілу* академічних і дослідницьких функцій в університетах (Массачусетський технологічний інститут (США), університет Твенте (Нідерланди) та ін.). Такий розподіл функцій існує у великих дослідних університетах із високорозвиненою науковою інфраструктурою. У наукових інститутах і лабораторіях дослідних університетів працює персонал, який займається суто науковою діяльністю та не займається навчальною. Викладачі ж у навчальних структурах університетів зобов'язані і викладати, і займатися науковими дослідженнями.

Розглянуті національні моделі організації освітньої та наукової діяльності університетів мають глибоке історичне коріння, пов'язане з культурою національної вищої школи. Жодна з цих моделей не є ідеальною в сучасних умовах, про що свідчать документи реформ вищої освіти, схарактеризовані вище.

Розв'язанню проблеми взаємозв'язку освітньої та наукової діяльності ВНЗ слугують численні інституційні стратегії, суб'єктами розробки яких виступають університети та їх структурні підрозділи (факультети інститути, коледжі, школи). У цілому університети, структурні підрозділи й окремі кафедри виявилися значно більш ініціативними та гнучкими в трансформації своєї академічної культури відповідно до вимог часу, ніж політики у здійсненні «тектонічних зсувів» на рівні національних освітніх систем.

У розробці нових стратегій побудови навчального процесу використовується широка сукупність концептуальних підходів, аналіз яких стане предметом нашого подальшого дослідження. У межах даної статті подамо короткий термінологічний компендіум із проблеми дослідження. Загальна ідея взаємозв'язку навчальної та дослідної роботи в підготовці фахівця формулюється в англомовних дослідженнях із використанням

таких термінів: teaching-research linkages, teaching-research connections, teaching-research nexus, teaching-research synergy та деяких інших.

Різні підходи до побудови навчального процесу у вищій школі на засадах залучення студентів до наукового пошуку визначаються в англомовних дослідженнях, як правило, з використанням таких термінів:

- research-informed teaching – навчальний процес, побудований із залученням інформації щодо результатів новітніх наукових досліджень, у тому числі й досліджень конкретного викладача;
- research-enhanced teaching – викладання навчального предмета, програма якого збагачена інформацією про результати наукових досліджень;
- research-led teaching – навчальний процес, що передбачає ознайомлення студентів із методами проведення наукових досліджень у відповідній галузі знань;
- research-linked teaching – навчальний процес, пов'язаний зі здійсненням наукових досліджень;
- research-infused teaching – навчальний процес, пройнятий науковими дослідженнями;
- research-based teaching – навчальний процес, побудований на наукових дослідженнях;
- research-oriented teaching – навчальний процес, орієнтований на формування у студентів дослідницької компетентності.

Як бачимо, термінологічний ряд, що використовується для означення підходів до залучення студентів до дослідницької діяльності в навчальному процесі, є змістово наповненим, що означає існування значної кількості можливих варіацій, що використовуються відповідно до особливостей різних навчальних спеціальностей, типів навчальних закладів і багатьох інших детермінант академічного та поза академічного характеру.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Проблема підвищення якості вищої освіти є багатоаспектною, має різні способи й рівні розв'язання. Одним із важливих аспектів проблеми є формування у студентів компетентностей, необхідних для успішного функціонування в умовах суспільства знань. Такі компетентності включають, передусім, навички критичного мислення, висунення власних гіпотез, формулювання оригінальних суджень та їх аргументації у процесі дискусії; готовність до інноваційної діяльності у вирішенні складних і непередбачуваних проблем у професійній сфері; творче ставлення до розробки проектів та прояв ініціативи в процесі управління ними; уміння оперативної взаємодії з колективом у складних ситуаціях; навички діагностування результатів досліджень у фаховій сфері шляхом інтеграції знань із різних галузей знань та ін.

Важливим способом розв'язання проблеми підвищення якості підготовки фахівців у вищій школі є розробка та запровадження дослідницько-орієнтованої парадигми вищої освіти. На необхідність таких

змін спрямовані реформаційні програми, що ініціюються на рівні національних систем вищої освіти розвинених країн. Конкретні стратегії перебудови навчального процесу на засадах дослідно-орієнтованого підходу розроблено та втілено у широкій сукупності університетів, передусім, дослідних.

Подальші дослідження проблеми передбачають системну характеристику стратегій університетів різних типів (дослідних, навчальних) щодо запровадження дослідницько-орієнтованого підходу в навчальний процес.

ЛІТЕРАТУРА

1. AAC&U. (Association of American Colleges & Universities) Scientific Thinking and Integrative Reasoning Skills (STIRS) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.aacu.org/stirs

2. AUCC (Association of Universities and Colleges of Canada). The Revitalization of Undergraduate Education in Canada. A report on the AUCC workshop on undergraduate education in Halifax, March, 2011 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http //www.aucc.ca/wp-content/uploads/2011/09/the-revitalization-of-undergraduate-education-in-canada-2011.pdf

3. AUCC (Association of Universities and Colleges of Canada). The Value of university research. – Ottawa : AUCC, 2012. – 25 p.

4. Bologna Working Group. A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area. Bologna Working Group Report on Qualifications Frameworks [Електронний ресурс]. – Copenhagen : Danish Ministry of Science, Technology and Innovation, 2005. – Режим доступу : http://ecahe.eu/w/index.php/Framework_for_Qualifications_of_the_European_Higher_Education_Area#Source.

5. Boyer E. L. Scholarship reconsidered: Priorities of the professoriate. Princeton, N.J: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 1990. – 160 p.

6. Boyer E. L. The Boyer Commission on Educating Undergraduates in the Research University, Reinventing Undergraduate Education: A Blueprint for America's Research Universities. Stony Brook. – NY, 1998. – 46 p.

7. Committee on Higher Education. *Higher education*: report of the Committee appointed by the Prime Minister under the Chairmanship of Lord Robbins 1961-63, Cmnd. 2154 [Електронний ресурс]. – London : HMSO, 1963. – Режим доступу : http:// www.educationengland.org.uk/.

8. Council of Ministers of Education, Canada. Ministerial statement on quality assurance of degree education in Canada [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.cicic.ca/docs/cmec/QA-Statement-2007.en.pdf.

9. de Weert E. *The Organisational Determination of the Teaching and Research Nexus* in the 2004 Marwell Conference Presentation at the Marwell 2004 Colloquium on Research and Teaching: closing the divide? [Електронний ресурс] / E. de Weert. Режим доступу : http://portal-live.solent.ac.uk/university/rtconference/2004/resources/de_weert_paper.pdf

10. Delivering on the modernisation agenda for universities – Education, research and innovation. Communication from the Commission to the Council and the European Parliament [COM/2006/0208] final [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52006DC0208.

11. ENQA. The concept of excellence in higher education ; ed. by Z. Olcen. – Brussels : European Association for Quality Assurance in Higher Education, 2014 – 44 p.

12. EUA. Reflections on Research Assessment of Collaborative Research between Universities and External Partners / ву David Livesey, Lidia Borrell-Damian, John H. Smith. – EUA Publications, 2014. – 26 p.

13. European Commission. New modes of learning and teaching in higher education. – Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2014 – 68 p.

14. Healey M. Linking Research and Teaching: A selected bibliography [Електронний ресурс] / M. Healey. – Режим доступу :
http://www.mickhealey.co.uk

15. HEFCE. Research Excellence Framework [Електронний ресурс]. –Режим доступу :
http://www.ref.ac.uk/

16. Hénard F. Learning Our Lesson **:** Review of Quality Teaching in Higher Education / Fabrice Hénard. – Paris : OECD Publishing, 2010 – 113 p.

17. IAU. Higher Education and Research – Addressing Local and Global Needs. 13th General Conference Utrecht, The Netherlands 15–18 July 2008. – Paris : International Association of Universities, UNESCO House, 2008. – 24 p.

18. LTEA. *Learning Through Enquiry Alliance* [Електронний ресурс]. – Режим доступу :
http://www.ltea.ac.uk/.

19. OECD. Better Skills, Better Jobs, Better Lives: A Strategic Approach to Skills Policies. – Paris : OECD Publishing, 2012. – 110 p.

20. OECD. Assessment of Higher Education Learning Outcomes (AHELO). Feasibility Study Report. Volume 1 / Ed. by K. Tremblay, D. Lalancette, D. Roseveare. – Paris : OECD Publishing, 2012. – 269 p.

21. OECD. Higher Education to 2030. Volume 2, Globalisation. Educational Research and Innovation. – Paris : OECD Publishing, 2009. – 356 p.

22. Research Skills for an Innovative Future. – Canberra : Department of Innovation, Industry, Science and Research, 2011. – 46 p.

23. Review of Australian Higher Education. Final report [Електронний ресурс]. – Department of Education, Employment and Workplace Relations, 2008 – Режим доступу :
http://www.deewr.gov.au/he_review_finalreport.

24. The Dearing Report. Higher Education in the learning society Main Report [Електронний ресурс]. – London : Her Majesty's Stationery Office 1997. – Режим доступу :
http:// www.educationengland.org.uk/.

25. The Reinvention Center [Електронний ресурс]. – Режим доступу :
http://*www.*reinventioncenter.colostate.edu/.

26. The role of the universities in the Europe of knowledge. Communication from the Commission of 5 February 2003 – [COM/2003/58] final [Електронний ресурс]. – Режим доступу :
http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/
lifelong_learning/ c11067_en.htm

27. UNESCO. Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution. A Report Prepared for the UNESCO 2009 World Conference on Higher Education / by Philip G. Altbach, Liz Reisberg, Laura E. Rumbley. – Paris : UNESCO Publishing, 2009. – 278 p.

РЕЗЮМЕ

Сбруева А. А. Проблема взаимосвязи образовательной и научной деятельности университета: анализ зарубежных исследований.

Статья посвящена анализу источниковой базы исследования, систематизации аспектов проблемы, ставших предметом рассмотрения в исследованных источниках; характеристике национальных моделей организации образовательной и научной деятельности в Вузах развитых стран, понятийного

аппарата проблемы взаимосвязи образовательной и научной деятельности университета в подготовке специалистов в условиях общества знаний. Определены целевые приоритеты реформ высшего образования развитых англоязычных стран; обобщены ключевые компетентности, формирование которых признано необходимым Европейской рамкой квалификаций высшего образования. Типологизированы субъекты, участвующие в решении рассматриваемой проблемы. Охарактеризован терминологический аппарат исследования, освещены национальные модели организации взаимодействия образовательной и научной деятельности университетов в развитых странах.

***Ключевые слова**: высшее образование, университет, развитые англоязычные страны, исследования, преподавания, обучения, преподаватель, студент, взаимосвязь.*

SUMMARY

Sbruieva A. The Problem of Teaching-Research Linkages in the University Teaching/Learning Process: The Foreign Studies Analysis.

The article is devoted to the analysis of the investigations on the problem of teaching-research connections in the theory of higher education of the developed English-speaking countries; to the characteristics of educational policy priorities in the sphere of higher education determined by the knowledge society and knowledge economy. Different categories of sources that are most important for the study of all the levels of solving the problem of teaching-research connections in the universities (national, institutional, academic discipline) are systematized.

Analytical reports, which set targets for higher education reforms in developed English-speaking countries in the knowledge society are characterized (Boyer Report (USA), Dearing Report (UK), Robbins Report (Au)).

Key competencies, the formation of which is recognized by the European qualifications framework for higher education as standard for the need of employability are summarized (critical thinking, originality in developing and/or applying ideas, skills of research based diagnosis to problems by integrating knowledge from new or interdisciplinary fields; innovative decision-making in response to emerging knowledge and techniques; demonstration of leadership and innovation in work and study contexts that are unfamiliar, complex and unpredictable and that require solving problems involving many interacting factors; reviewing strategic performance of teams).

The national models of interaction of educational and research activities of universities in developed countries are summarized: 1) integrated; 2) concentration of research in a separate set of research institutes; 3) institutional differentiation; 4) separation of teaching and research within universities.

The terminological apparatus of investigation, including the concepts teaching-research linkages, teaching-research connections, teaching-research nexus, teaching-research synergy, research-informed teaching, research-led teaching, research-linked teaching, research-infused teaching, research-based teaching, research-enhanced, research-oriented teaching is defined.

The prospects for the next phase of the study are identified, which suggest the characteristic of institutional strategies of teaching-research linkages.

***Key words:** higher education, university, developed English-speaking countries, research, teaching, learning, teacher, student relationship.*

УДК 373:005.336.3(410)(09)

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

РЕФОРМУВАННЯ УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ВЕЛИКОБРИТАНІЇ: ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ

У статті висвітлено історичні особливості *реформування управління якістю загальної середньої освіти Великобританії. Характеристику особливостей управління якістю загальною середньою освіти Великобританії здійснено через призму реформаційних процесів в управлінні освітою в цілому. Проаналізовано документи освітніх реформ 1840–1975 рр. З'ясовано роль і функції керівних органів національного, місцевого та шкільного рівнів в управлінні якістю загальної середньої освіти на різних етапах історичного розвитку.*

Ключові слова: *якість, управління якістю, загальна середня освіта, реформа, історичний аспект.*

Постановка проблеми. Хвильова природа змін, що відбуваються в усіх сферах життя суспільства на сучасному етапі його розвитку, зумовлює необхідність звернення до реформаційного досвіду минулого з метою пошуку шляхів розв'язання актуальних проблем сьогодення. Для кращого усвідомлення сучасного стану управління якістю загальної середньої освіти Великобританії вважаємо за доцільне проаналізувати реформаційні процеси в зазначеній сфері в історичній ретроспективі.

Аналіз актуальних досліджень. Проблеми історичного розвитку й реформування системи загальної середньої освіти Великобританії різною мірою висвітлено в працях вітчизняних учених-компаративістів Г. Бутенко, В. Вознюк, К. Гаращука, О. Листопад, О. Локшиної, О. Першукової, А. Сбруєвої, Ж. Чернякової, І. Чистякової та ін. Однак проблема ґенези управління якістю загальної середньої освіти Великобританії поки що не стала предметом спеціального дослідження.

Мета статті – висвітлити історичні особливості реформування управління якістю загальної середньої освіти Великобританії.

Виклад основного матеріалу. Зважаючи на той факт, що управління якістю, як один з аспектів управління загальною середньою освітою, не знайшло спеціального висвітлення в документах освітніх реформ, вважаємо за доцільне розглядати управління якістю в нерозривній єдності з розвитком реформаційних процесів в управлінні загальною середньою освітою Великобританії в цілому.

Розвиток освіти в Англії починається в епоху раннього Середньовіччя (Англосаксонський період). Перші школи в країні з'явилися в VI–VII ст. Найстаріший навчальний заклад King's School, Кентербері, був заснований у 597 році. Більшість шкіл були засновані благодійними організаціями, найчастіше церквами та монастирями. Пізніше, група таких благодійних шкіл

отримала назву громадських шкіл (public schools) на позначення того, що навчальні заклади були відкриті для всіх членів громади, незалежно від їх віросповідання. Оскільки головним завданням шкіл було навчання латини (граматики), школи отримали назву граматичних шкіл (grammar schools).

Протягом правління Короля Едварда VI було реорганізовано існуючі на той час граматичні школи та засновано нові навчальні заклади в межах національної системи «вільних граматичних шкіл» (free grammar schools), які в теорії були відкриті для всіх бажаючих і надавали вільний доступ для тих, хто не мав змоги платити за навчання. На практиці ж діти з бідних сімей не відвідували шкіл, оскільки навчання не було економічно вигідно родині. Найбільш поширеною формою навчання таких дітей було учнівство, що озброювало їх практичними навичками та готувало до майбутньої професії (за «Статутом для ремісників і підмайстрів» (Statute of Artificers and Apprentices) 1562 року перед тим, як стати до роботи, діти мали отримати семирічний досвід учнівства) [2].

До кінця XVIII ст. основними навчальними закладами в країні залишалися граматичні школи, у яких викладалися латинська та грецька граматика, подекуди залишаючись єдиними навчальними дисциплінами. Для дітей з бідних сімей з ініціативи Р. Рейкса було засновано недільні школи, першою з яких стала відкрита в 1780 році школа для хлопців із кварталів для бідних. Діти збиралися щонеділі, оскільки решту часу працювали. Учителями в недільних школах були миряни (на відміну від граматичних, де працювали клірики церкви). Першою навчальною книгою була Біблія, потім переходили до вивчення Катехізису [6].

У 1814 році обов’язковість учнівства було скасовано. У цей період близько 25% усіх дітей шкільного віку відвідували недільні школи, які вважаються дослідниками попередниками загальноосвітніх шкіл. У 1833 році Парламент ухвалив рішення щодо виділення коштів на створення шкіл для бідних дітей, що стало першим проявом участі держави в управлінні освітою Аглії та Уельсу. У 1837 році на зборах у Манчестері під проводом М. Фліпса було створено Асоціацію громадських шкіл Ланкашира (Lancashire Public Schools’ Association), яка запропонувала здійснювати фінансування неконфесійних шкіл із місцевих податків. У 1840 році Законом «Про граматичні школи» (Grammar Schools Act) курикулум граматичних шкіл було розширено за рахунок таких предметів, як природничі науки та література [4].

Слід зазначити, що у другій половині XIX ст. функціонувало вже понад 200 шкіл для дітей із бідних сімей, навчання в яких здійснювалося безкоштовно. Отже, за свідченням історика британської освіти А. Гріна, ще до прийняття закону про безкоштовну обов’язкову освіту для всіх, велика кількість дітей відповідного віку отримали початкову освіту [там само].

Наступним кроком щодо розширення доступу до освіти стало ухвалення Закону «Про початкову освіту» (Elementary Education Act) 1870

року, який увійшов в історію під назвою Акт Фостера. Даний закон передбачав створення державних початкових шкіл-інтернатів у місцевостях, де освітня пропозиція була незадовільною. За Законом, діти віком від 5 до 10 років обов'язково мали відвідувати школу. Управління навчальними закладами здійснювалося виборчими органами – радами школи. Школи продовжували надавати освітні послуги на платній основі, проте батьки з низьким рівнем прибутку звільнялися від плати за навчання. Проте, незважаючи на такі заходи, останні не поспішали віддавати своїх дітей на навчання, оскільки економічно вигіднішим для сім'ї було не навчання, а додатковий заробіток, який приносили такі діти, працюючи. Хоча, за Законом, працюючі діти, які не досягли 13-річного віку повинні були обов'язково мати сертифікат про досягнення освітнього стандарту, ця вимога майже не виконувалася. Наступним Законом «Про початкову освіту (Відвідування школи)» (Elementary Education (School Attendance) Act) 1893 року обов'язковий вік, до якого діти повинні були навчатися в школі було збільшено до 11 років, а в 1899 році поправкою до зазначеного Закону цей термін було подовжено до 12 років.

Радикальні зміни в управлінні системою освіти в Англії та Уельсі ознаменувалися прийняттям консерваторами Закону «Про освіту» 1902 року, який увійшов в історію під назвою Акт Белфора. Так, зокрема, була проведена межа між навчальними закладами, якими управляли ради школи та закладами, у яких цю функцію виконували релігійні організації, насамперед, англіканська церква, а також римо-католицька. Крім того, було засновано новий орган управління освітою на місцевому рівні – місцеві освітні адміністрації (Local Education Authorities), при цьому ради школи були розформовані. Законом також було передбачено фінансування конфесійних шкіл із місцевого бюджету, що вимагало від них дотримання національних стандартів. Протягом наступних років спостерігалося збільшення кількості середніх шкіл, у тому числі й жіночих [7, 333–334].

Новий Закон «Про освіту» (Акт Фішера), ухвалений у 1918 році, надавав обов'язкового характеру середній освіті дітей віком до 14 років. Згідно із Законом, вищі початкові школи та граматичні школи отримали статус середніх шкіл та державне фінансування, однак більшість дітей продовжували відвідувати початкові школи до досягнення 14-річного віку, а не вступати до закладу середньої освіти. Крім цього, законом передбачалося надання обов'язкової заочної середньої освіти для підлітків 14–18 років.

Новий етап освітніх реформ розпочався прийняттям Закону «Про освіту» в 1944 році, відомого як Акт Батлера. Історики британської освіти вважають зазначений закон значним досягненням, оскільки на 116 сторінках було представлено нову освітню систему Великої Британії, виділивши три рівні її функціонування: національний, місцевий і шкільний із розподілом владних повноважень органів управління кожного з них. Повноваження

центрального уряду стосувалися формування національної освітньої політики й розподілу фінансових ресурсів; повноваження місцевих освітніх адміністрацій полягали у формуванні освітньої політики та розподілі ресурсів на місцевому рівні; учасники процесу прийняття рішень шкільного рівня – директори шкіл і ради школи – відповідали за шкільну освітню політику й розподіл ресурсів на рівні навчального закладу. Як наголошує К. Джоунс, прийняття Закону «Про освіту» 1944 року ознаменувалося посиленням централізаційних процесів в управлінні освітою, однак, разом із цим, «елементи децентралізації, передбачені Законом, стали основою подальших реформ у сфері місцевого курикулуму [5, 20].

Одним із нововведень Закону стало створення Міністерства освіти (Ministry of Education) замість Ради з освіти (Board of Education), що передбачало не тільки структурні перетворення, але й зміни функцій керівного органу, які до прийняття закону зводилися до здійснення контролю за наданням освітніх послуг.

Слід наголосити, що з моменту створення й до теперішнього часу назва Міністерства неодноразово змінювалася, зокрема в 1964 році воно було перейменовано на Департамент освіти і науки (Department of Education and Science – DES), а міністр освіти – на держсекретаря з освіти і науки (Secretary of State for Education and Science); у 1992 році міністерство отримало назву Департамент освіти (Department for Education – DFE); у 1995 році – Департамент освіти і працевлаштування (Department for Education and Employment – DfEE); у 2001 році – Департамент освіти і навичок (Department for Education and Skills – DfES); у 2007 році – Департамент дітей, шкіл та сімей (Department for Children, Schools and Families – DCSF) та Департамент інновацій, університетів та навичок (Department for Innovation, Universities and Skills – DIUS); у 2010 році – Департамент освіти (Department for Education – DfE).

Зазначений Закон також став законодавчим підґрунтям для врегулювання національних ініціатив місцевими освітніми адміністраціями, які функціонували в навчальних округах, найбільшим із яких був Лондонський навчальний округ. Місцеві освітні адміністрації мали право відкривати й утримувати окружні (державні) школи, а також третину шкіл, створених благодійними, переважно релігійними організаціями. У більшості випадків місцеві освітні адміністрації приймали на роботу вчителів, нарахування ж заробітної платні педагогічним працівникам було виключно їх прерогативою. Також до повноважень місцевих органів управління освітою належав розподіл ресурсів між школами, включаючи людські ресурси, приміщення обладнання й навчальні матеріали. Хоча місцеві освітні адміністрації та не дістали повного контролю за місцевим курикулумом, однак вони мали сприяти духовному, моральному, розумовому й фізичному розвиткові громади через надання ефективної

освіти, яка б відповідала потребам населення підпорядкованої їм місцевості [3]. Крім окреслених вище повноважень, LEA несли відповідальність за прийняття на навчання учнів від 5 до 15 років (тобто, шкільний вік знову було збільшено), встановлення термінів навчання протягом року та тривалість навчального дня.

Слід наголосити, що сподівання представників лейбористської партії стосовно перетворення шкіл на загальноосвітні навчальні заклади, до яких мали б доступ усі діти, не виправдалися. Натомість, урядом було запропонована тристороння система (tripartite system) навчальних закладів, що включала граматичні, технічні та сучасні середні школи [5, 16].

Циркуляром № 73 від 12 грудня 1945 року уряд Великобританії уповноважив місцеві освітні адміністрації ініціювати створення нової системи освіти. Пояснення щодо сутності поняття «сучасна школа» містилися в документі «Школи нації» (The Nation's Schools), де, зокрема, йшлося, що ці навчальні заклади призначені для дітей робітничого класу, «чия майбутня професія не потребує технічних навичок чи знань» [3].

Незадоволення такою реформою влучно відображено британськими дослідниками К. Бенн та К. Чітті: «Знову Британія не змогла зробити крок, який інші країни здійснили вже покоління тому, запровадивши безкоштовну й доступну для всіх учнів середню освіту. Уряд не зміг нічого зробити в цьому напрямі в період між двома світовими війнами, але майже нічого не було зроблено після другої, щоб змінити життя на краще та встановити нову систему освіти. Отже, замість радикальної реформи, уряд тільки підвищив селективність освітньої системи, запровадивши вимірювання рівня розумових здібностей» [1, 6].

На противагу поширеній у наукових колах думці про те, що необхідність створення тристоронньої системи освіти була задекларована в Законі «Про освіту» 1944 року, історик британської освіти Д. Гілард цитує розділ 8 зазначеного документу, де йдеться про надання можливостей усім учням «незалежно від вікових особливостей, нахилів і здібностей» отримати середню освіту [3].

Посиленню селективності британської середньої освіти сприяло й обмеження доступу до граматичних шкіл, і відсутність дозволу сучасним середнім школам проводити курси підготовки до іспитів, і відмова місцевим освітнім адміністраціям у створенні загальноосвітніх шкіл.

Отже, протягом наступних після прийняття Закону років конкуренція за місця в граматичних школах зросла, оскільки навчання в цих закладах відкривало можливості вступу до університету. Відбір до граматичних шкіл здійснювався на основі іспиту «Одинадцять плюс» («Eleven plus» examination), який складався з тесту на вимірювання інтелектуальних здібностей і перевірки знань з англійської мови й арифметики.

Незважаючи на офіційне визнання трьохсторонньої системи середньої освіти, фактично вона була двосторонньою, оскільки 20 % «найбільш здібних» учнів відвідували граматичні школи, решта – сучасні середні. Технічні школи відвідували лише 4 % учнів відповідного віку [3].

У 1951 році в управлінні якістю освіти відбулися чергові зміни, що стосувалися, передусім, запровадження нової процедури оцінювання якості знань випускників шкіл – екзамену на отримання «Загального сертифікату про освіту» (General Certificate of Education – GCE), який проводився для учнів 16 років – звичайний рівень (Ordinary Level) та 18 років – підвищений рівень (Advanced Level). Основними відмінностями даного іспиту від попереднього «Шкільного сертифікату» (School Certificate) стали:

- збільшення прохідного балу;
- зменшення віку, у якому учні складають іспит до 16 років;
- відсутність градації – учні або складають іспит, або ні.

У 1965 році було зроблено наступну спробу переходу до загальної середньої освіти, задекларовану в Циркулярі 10/65. Даний циркуляр передбачав позбавлення державного фінансування шкіл, у яких зберігалася селекція. Крім того, від місцевих освітніх адміністрацій вимагалося проведення консультацій із граматичними школами, які фінансувалися державою через прямі гранти (direct grant grammar schools), щодо можливості їх участі в системі загальної освіти. На жаль, суттєвих зрушень у цьому напрямі так і не відбулося.

У 1970 році в Доповіді комісії з питань державних шкіл (Public Schools Commission) школам було запропоновано зробити вибір власного статусу – стати загальноосвітніми навчальними закладами, що утримуються за рахунок благодійних організацій (voluntary aided comprehensives) або незалежними школами. Скасування прямих грантів для граматичних шкіл у 1975 році пришвидшило процес самовизначення навчальних закладів, і, як результат, деякі школи (переважно католицькі) стали державними, у той час як більшість навчальних закладів стали незалежними платними школами [9, 114].

Висновки та перспективи подальших досліджень. Історико-ретроспективний аналіз реформ в управлінні середньою освітою в цілому та управлінні якістю зокрема дозволив з’ясувати витоки сучасних процесів в управлінні якістю загальною середньою освіти Великої Британії. Підсумовуючи вищезазначене можна стверджувати, що на різних етапах історичного розвитку спостерігалося посилення або послаблення централізаційних тенденцій в управлінні середньою освітою, зокрема й управлінні якістю, що було зумовлено, головним чином, політичним курсом правлячої партії.

У подальшому вважаємо за доцільне проаналізувати сучасний стан управління якістю середньої освіти у Великобританії.

ЛІТЕРАТУРА

1. Benn C. Thirty years on: is comprehensive education alive and well or struggling to survive? / C. Benn, C. Chitty. – London : David Fulton Publishers, 1996. – 255 p.

2. Dunlop O. J. English Apprenticeship and Child Labour, a History / O. J. Dunlop. – London : Fisher Unwin. – 1912.

3. Gillard D. Education in England : a brief history [Electronic resource] / D. Gillard. – 2011. – URL :

http://www.educationengland.org.uk

4. Green A. Education and State Formation: The Rise of Education Systems in England, France and the USA / A. Green. – Macmillan, 1990. – 365 p.

5. Jones K. Education in Britain: 1944 to the present / K. Jones. – Cambridge : Polity Press, 2003. – 208 p.

6. Power J. C. The Rise and Progress of Sunday Schools: A Biography of Robert Raikes and William Fox / J. C. Power. – New York : Sheldon & Company. – 1863.

7. Searle G. R. A New England?: Peace and War, 1886–1918. – Oxford University Press, 2005. – 976 p.

8. Sampson A. The Changing Anatomy of Britain / A. Sampson. – London : Hodder & Stoughton, 1982. – 476 p.

РЕЗЮМЕ

Шаповалова О. В. Реформирование управления качеством общего среднего образования Великобритании: исторический аспект.

В статье отражены исторические особенности реформирования управления качеством общего среднего образования Великобритании. Характеристику особенностей управления качеством среднего образования Великобритании осуществлена через призму реформационных процессов в управлении образованием в целом. Проанализированы документы образовательных реформ 1840–1975 гг. Выяснена роль и функции руководящих органов национального, местного и школьного уровней в управлении качеством общего среднего образования Великобритании на разных этапах исторического развития.

***Ключевые слова**: качество, управление качеством, общее среднее образование, реформа, исторический аспект.*

SUMMARY

Shapovalova O. The reform of general secondary education quality management in Great Britain: historical aspect.

The article reflects the historical peculiarities of reforming general secondary education quality management in Great Britain. The characteristic of peculiarities of secondary education quality management in Great Britain is made through the prism of reforming processes in education management in general. The documents of education reforms 1840–1975 years are analyzed. The role and functions of the governing bodies of national, local and school levels in the general secondary education quality management at different stages of historical development are clarified. The transition from selective to comprehensive secondary education system is traced in the article.

It is proved that the wave nature of changes taking place in all spheres of social life at the present stage of its development determines the need for reformation of the experience of the past with the aim of finding solutions to urgent problems.

The main attention in the article is given to the analysis of Education Act 1944 which was an attempt to implement totally different system of education management. It defined the powers of governing bodies: powers of the central government were related to the formation of the national educational policy and allocation of financial resources; powers of

Local Education Authorities concerned the formation of educational policy and resource allocation at the local level; participants in the decision making process of the school level – principals and school boards – were responsible for the school policy and resource allocation at the level of the institution.

It is concluded that at different stages of historical development was observed strengthening or weakening of centralization tendencies in the management of secondary education, including quality management, which was caused mainly by the political agenda of the ruling party.

The perspective direction for further research the author considers the analysis of the current state and perspective directions of education quality management at the national, local and school levels of secondary education functioning in Great Britain.

***Key words**: quality, quality management, general secondary education, reform, historical aspect.*

РОЗДІЛ ІІ. ПРОБЛЕМИ ІСТОРІЇ ОСВІТИ ТА ЗАГАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

УДК 787.3(477)+78.03(470.23-25)

О. К. Зав'ялова
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

УКРАЇНСЬКЕ ВІОЛОНЧЕЛЬНЕ МИСТЕЦТВО І ТРАДИЦІЇ ПЕТЕРБУРЗЬКОЇ ШКОЛИ К. Ю. ДАВИДОВА

У статті висвітлюються педагогічні принципи навчання гри на віолончелі К. Ю. Давидова. Розглядається впровадження цих принципів у виконавській та педагогічній практиці його учнів і послідовників в Україні. Виявляється значення педагогічної системи петербурзької віолончельної школи в розвитку українського віолончельного мистецтва. Доведено, що наприкінці XIX – на початку XX ст. завдяки педагогічній і концертній діяльності представників петербурзької школи К. Ю. Давидова розвиток віолончельного виконавства досяг європейського рівня.

Ключові слова: *віолончельне мистецтво України, педагогічні принципи К. Ю. Давидова, петербурзька віолончельна школа.*

Постановка проблеми. Карл Юлійович Давидов (1838–1889) – найкрупніший європейський віолончеліст і видатний музично-громадський діяч другої половини XIX ст., один із засновників професійного музичного навчання й фундатор віолончельної школи в Росії (разом із братами Рубінштейнами запроваджував вищу музичну освіту та деякий час очолював Петербурзьку консерваторію, де вів клас віолончелі). Талант Давидова проявлявся в багатьох галузях: отримавши після закінчення Московського університету диплом кандидата математичних наук, він обрав стезю музиканта, а поряд із виконавською, педагогічною, громадською та адміністративною роботою займався композицією, диригуванням, читав лекції з історії музики (перший у Росії!), брав участь у комерційних проектах.

Поєднуючи як художні, так і раціоналізаторські здібності, Давидов створив універсальну класичну систему гри на віолончелі, подолавши обмеженість віртуозної техніки, що засновувалася на особливостях індивідуальної виконавської манери певних концертантів. В емоційно-виразному й віртуозно-технічному аспектах Давидов вивів віолончель на концертний рівень, остаточно позбавивши її скрипкових впливів. Досконале знання віолончельної специфіки дозволило всебічно розкрити виразні можливості інструменту й позначилося на професійному характері викладання гри на віолончелі. Це сприяло загальному поширенню й піднесенню віолончельного мистецтва, не виключаючи України.

Аналіз актуальних досліджень. Життєвий і творчий шлях К. Ю. Давидова досліджував Л. Гінзбург [1], деякі біографічні подробиці, а також характеристика митця й людини подані в нарисах Г. Лароша [6] та

Л. Раабена [7]. Впливи педагогічних настанов і принципів Давидова на розвиток віолончельної школи в Україні частково висвітлено в розвідках О. Зав'ялової [2–5], однак у цілому в музикознавчій літературі ці питання повної мірою не досліджувалися.

Мета статті – висвітлити принципи навчання гри на віолончелі К. Ю. Давидова та їх впровадження у виконавській та педагогічній діяльності його учнів і послідовників в Україні, розкрити значення педагогічної системи петербурзької віолончельної школи для розвитку вітчизняного віолончельного мистецтва.

Виклад основного матеріалу. Головною складовою багатогранної діяльності К. Ю. Давидова, що вплинула на зростання професійності й поширення віолончельного мистецтва не тільки в Російській імперії, а й в усьому світі, було виконавство. Завдяки випадковому виконанню в Лейпцигу тріо Ф. Мендельсона разом із Й. Мошелесом та Ф. Давидом двадцятирічний віолончеліст став європейською знаменитістю. Ця подія визначила головну стезю його життя: з 1862 року працюючи в Петербурзькій консерваторії, К. Давидов водночас виступав із сольними концертами, у складі Петербурзького квартету ІРМТ (Імператорського Російського музичного товариства), майже 20 років був солістом оркестра Італійської опери, брав участь у благодійних заходах, здійснював гастрольні подорожі.

Концертна діяльність К. Ю. Давидова за кордоном (Франція, Німеччина, Чехія, Австрія, Угорщина, Бельгія, Голландія, Англія, Швейцарія, Італія) сприяла утвердженню російського виконавського мистецтва в усьому світі. Крім зарубіжних гастролей, К. Давидов здійснював подорожі країною. Виступи видатного віолончеліста в містах України (Київ, Одеса, Харків) на початку 1870-х та наприкінці 1880-х років відіграли виключну роль у розвитку вітчизняного віолончельного мистецтва. Як відзначав Л. Гінзбург, ці концертні поїздки «мали велике просвітницьке значення; крім того вони сприяли популярності віолончельної культури та її поширенню в різних містах країни» [1, 44].

Усіх, хто чув і бачив віолончеліста, вражала його виконавська майстерність. Надзвичайних якостей у його грі набула кантилена, і зокрема незабутнє давидівське rubato. Численні ремарки в його творах конкретизують емоційний характер музики (espressivo, con anima, con passione, con grandezza, energico, risoluto, con fuoco тощо) й засвідчують прагнення найсильнішого вияву експресії. Поряд із тембральною виразністю значного розвитку здобула й віртуозна техніка, якій було характерне використання всіх регістрів віолончельного діапазону, застосовування подвійних нот і багатоголосся (поліфонія, акорди, «самоакомпанемент»).

Новації Давидова у віолончельній техніці були спрямовані, передусім, на вивільнення пасажних рухів, досягнення природності та свободи, при тому блискуча пасажна техніка трактувалася як засіб розвитку

тематизму, набуваючи в його творах надзвичайної мелодійності. Значною мірою цьому сприяли встановлені Давидовим аплікатурні принципи, що надавали різноманітні можливості для фразування. Систематизувавши аплікатуру за єдиним принципом у гамах, Давидов окремо розробив техніку «ставки» (застосування великого пальця лівої руки на грифі). Такий самий підхід вбачався щодо виразних функцій штрихів, які застосовувалися відповідно до характера музики. Завдяки органічному поєднанню виразних і віртуозно-технічних якостей, твори К. Давидова не втратили свого значення в педагогічній, а частково концертній практиці й донині.

Педагогічні та методичні погляди К. Давидова були втілені в його віолончельній «Школі» (1888), над якою він працював у останні роки життя, встигнувши завершити тільки першу частину. Дотепер ця праця не втратила своєї значущості, адже К. Давидов «раціоналізував багато прийомів віолончельної техніки; узаконив застосування «багнету» (шпиля) <…>; увів багато змін до техніки правої руки, наприклад заперечив поширене в ті роки «мертве схоплення» смичка та рекомендував тримати його вільними й рухомими пальцями. Він розвинув особливий вид техніки гри на ставці, що дістала у світовому віолончельному мистецтві назву «шарніра Давидова», крім того, детально розробив техніку зміни позицій, що дуже сприяло розвитку вільних пасажних рухів» [7, 128–129]. Принципи класичної технології гри, розроблені К. Давидовим, відкрили шляхи до використання виразних особливостей віолончелі не тільки в ансамблевому та оркестровому, а й сольному виконавстві. Упровадження встановлених принципів позначилося й на виборі репертуару, де виключалися технічно складні, але беззмістовні віртуозні твори.

Виконавська, педагогічна та композиторська діяльність К. Давидова значно вплинула на тогочасну музичну практику. Створена ним у Петербурзі віолончельна школа майже півстоліття була провідною в Європі. На давидівських принципах засновувалася концертна та викладацька праця його учнів Л. К. Альбрехта, Д. Бзуля, Ю. Бологовської, А. Вербова, О. Вержбиловича, А. Воробйова, А. фон Глена, В. Гутора, О. Кузнєцова, М. Логановського, С. Морозова, Ф. фон Мулерта, П. Нікольського, М. Потапова, Я. Розенталя, П. Федорова, І. Шмідта та ін. Авторитетність виконавської майстерності К. Давидова підтверджує й той факт, що його консультаціями користувалися знані європейські віолончелісти – Г. Віган (Прага,), Ю. Кленгель (Лейпциг), Л. Стерн, К. Фукс (Лондон) та ін.

В Україні сприйняттю й поширенню розроблених К. Давидовим принципів сприяло, передусім, запровадження професійних форм функціонування музичного мистецтва, а саме: організації концертної справи й відкриття музичних навчальних закладів і класів віолончелі при відділеннях ІРМТ. У результаті цього в останній третині XIX – на початку XX ст. українська публіка мала можливість чути гру самого К. Ю. Давидова

та О. Бєлоусова, Ю. Бологовської, М. Букиника, А. Вербова, О. Вержбиловича, А. фон Глена, В. Гутора, Ф. фон Мулерта, Й. Преса та ін. І викладачами віолончелі в заснованих в Україні музичних закладах, як правило, були також учні та послідовники К. Ю. Давидова.

Так, у Києві основи професійної віолончельної освіти й виконавства одним із перших викладав Л. К. Альбрехт, який із вересня 1875 року обіймав посаду директора Київського музичного училища й водночас викладача класу віолончелі. З 1886 року після закінчення Петербурзької консерваторії гру на віолончелі в Київському музичному училищі, а згодом у консерваторії викладав інший давидівський учень – Ф. В. фон Мулерт. Педагогічна праця Ф. В. фон Мулерта тривала близько 40 років, у числі його вихованців були відомі віолончелісти Л. Березовський, М. Гегнер, З. Динов, В. Заком, І. Козлов, С. Крячко, М. Левін, М. Питецький, Б. Сікора, П. Тесельський, М. Ямпольський та ін.

Яскравий слід у розвитку українського віолончельного мистецтва залишила нетривала праця у Київській консерваторії (1916–1920) видатного віолончеліста С. М. Козолупова – учня О. В. Вержбиловича та І. І. Зейферта (ад'юнкта К. Давидова). Вплив особистості митця вбачається й у тому, що його київські учні – І. Буравський, М. Цеделер, Р. Сапожников, С. Фейгін – у подальшому стали видними виконавцями й педагогами.

Великим авторитетом у вітчизняних музичних колах користувався С. Вільконський – випускник Петербурзької консерваторії по класу О. Вержбиловича. З 1908 року С. В. Вільконський обіймав посаду директора Музичних класів у Чернігові, де водночас викладав віолончель та ансамбль, а з 1920 року працював у Київській консерваторії, згодом очоливши клас віолончелі та ансамблю й у Музично-драматичному інституті ім. М. В. Лисенка. Серед його учнів знані віолончелісти радянської доби – О. Беклемішев, З. Динов, А. Міхельсон, Ю. Полянський, Р. Сапожников.

З кінця XIX ст. помітний вплив школи К. Ю. Давидова спостерігався у віолончельному мистецтві Одеси. Зокрема у 1891–1892 роках на посаді старшого викладача музичних класів Одеського відділення ІРМТ працював Адріан Федосійович Вербов (1859–1936) – один із найяскравіших віолончелістів-концертантів межі століть. Не оминули Одеси вихованці давидівського учня А. фон Глена: на початку XX ст. тут працював І. Дубинський, а в роки громадянської війни певній час викладав і концертував Й. Пресс.

Значною мірою утвердженню принципів давидівської віолончельної школи сприяли концерти учнів і послідовників петербурзького метра, що регулярно відбувались у місті. Так, у 1910 році яскравою подією став виступ О. В. Вержбиловича в симфонічному концерті на честь 50-річного ювілею ІРМТ. А в 1912–1914 роках у концертних турне в Києві та Одесі разом із В. Сафоновим віолончельні сонати Л. ван Бетховена виконував О. Бєлоусов.

Тоді ж в Одесі, Києві та інших містах виступав із лекціями-концертами представник давидівської школи В. Гутор. У 1917 році він був запрошений викладачем до Одеського музичного училища, а з 1920 року обіймав посаду професора консерваторії У відгуках учнів і сучасників цей віолончеліст визнавався освіченим музикантом, який добре володів інструментом, був прихильником нового та прогресивного й провадив широку музично-громадську роботу. Загалом багатогранна діяльність В. Гутора вплинула на розвиток музичної просвіти в окраїнних регіонах країни.

Найзначніші зв'язки з давидівською школою в Україні мав Харків. У наслідок прагнення керівництва Харківського музичного училища щодо покращення результатів навчання здійснювалося постійне відвідування учнівських концертів світилами музичного мистецтва, у числі яких безпосередньо були К. Ю. Давидов та О. В. Вержбилович. Стимулювало навчальний процес і запрошення на викладацькі посади висококваліфікованих фахівців. Зокрема одним із перших викладачів класу віолончелі був Альфред Едмундович фон Глен (1858–1927), який працював у Харківському училищі з 1884 по 1890 роки.

Харківські вихованці А. Е. фон Глена – О. Я. Бєлоусов, М. О. Букиник, І. І. Дубинський, Й. І. Пресс, – стали в майбутньому всесвітньо відомими віолончелістами. Звичайно в цьому виявився педагогічний хист А. Е. фон Глена, який, будучи послідовником К. Ю. Давидова, сприйняв і передав наступним поколінням кращі надбання російської віолончельної школи (в чому переконують імена його інших учнів – К. Вілкомирського, К. О. Мін'яр-Бєлоручева, Г. П. П'ятигорського, С. П. Ширинського та ін.).

Творчі шляхи О. Я. Бєлоусова, М. О. Букиника, І. І. Дубинського, Й. І. Пресса виявляються дещо схожими: після від'їзду А. Е. фон Глена до Москви вони продовжили навчання в Московській консерваторії, потім періодично працювали в Україні, а в 1920-х роках емігрували за кордон, через що їх творчість була маловідома. Біографії кожного містять факти спілкування з видатними виконавцями та композиторами й особистого впливу на митців своєї епохи. Коло їх виконавських інтересів становила, передусім, камерна музика.

Традиції К. Ю. Давидова на початку XX ст. в Одесі, а з 1905 до 1908–1909 років – у Харкові продовжувала Ю. М. Бологовська. Це співпало з роботою в Харківському музичному училищі О. Я. Бєлоусова (1906-1908), який певний час перебував у Харкові й після 1917 року. У 1908 році О. Бєлоусова змінив О. Кассан – також учень А. Е. фон Глена та О. В. Вержбиловича. З 1913 року в Харківському музичному училищі, а в 1918–1919 роках у консерваторії клас віолончелі вів А. О. Борисяк, теж вихованець петербурзької школи. У 1919–1922 роках на посаді професора Харківської консерваторії працював М. О. Букиник. Не перервався цей зв'язок і в радянські часи, коли надбання петербурзької школи передавали

наступним поколінням харківських віолончелістів вихованки А. О. Борисяка Ю. Ф. Пактовська і Л. Ф. Тимошенко.

Факти виконавської та педагогічної діяльності учнів і послідовників К. Ю. Давидова в Харкові переконують, що формування харківської віолончельної школи кінця XIX – початку XX ст. було безпосередньо засновано на традиціях, запроваджених у Петербурзі. Спираючись на основи давидівської системи, зазначені митці володіли найтоншими нюансами технології гри на віолончелі. Прагнучи до професійної постановки справи, багато з них узагальнювало свій досвід у методичних розробках, збагативши тим самим галузь віолончельної педагогіки. Зокрема М. Букиник був автором навчально-методичних праць «Аплікатура гам в 1, 2 і 3 октави», «Основні вправи у переходах позицій», «Віртуозні вправи в арпеджіях». Дуже корисними для відпрацювання віртуозної техніки є його «4 концертні етюди».

Значно розширив педагогічну й методичну віолончельну літературу А. О. Борисяк. Ерудиція, педагогічний хист і багаторічній досвід роботи цього віолончеліста, зокрема в Харкові, здатність до узагальнень реалізувались у п’яти збірках «Педагогічного репертуару для віолончелі у супроводі фортепіано» (складені разом з О. М. Дзегеленком і в 1937–40-х роках видані під загальною редакцією С. М. Козолупова). А. Борисяку належать також «Вправи у грі на віолончелі з великим пальцем» (1929) та «Метод органичеського розвитку прийомів гри на віолончелі» (1934), захищений як кандидатська дисертація. Підсумком методично-педагогічної діяльності А. Борисяка стала «Школа гри на віолончелі» (1949). Висловлені в цій праці думки та спостереження актуальні й сьогодні.

Отже, завдяки діяльності учнів і послідовників К. Давидова в Україні в розвитку вітчизняного віолончельного мистецтва впроваджувалися його принципи щодо призначення консерваторської освіти, а саме: «передусім створити широкі кадри вмілих і солідно підготовлених викладачів, які зуміли б своєю грою та викладацькою діяльністю сприяти підсиленню … любові до музики й поширенню правильних методів її навчання» [1, 50]. Це сприяло піднесенню віолончельного мистецтва країни на вищий, класичний щабель розвитку.

Висновки. Традиції петербурзької школи К. Давидова відіграли вирішальну роль у становленні українського віолончельного виконавства й педагогіки. Наприкінці XIX – на початку XX ст. завдяки педагогічній і концертній діяльності її представників, що спиралася на принципи давидівської системи гри, – Л. К. Альбрехта, С. В. Вільконського, С. М. Козолупова, Ф. В. фон Мулерта у Києві, О. Я. Бєлоусова, Ю. М. Бологовської, А. О. Борисяка, М. О. Букиника, А. Е. фон Глена, І. І. Дубинського, Й. І. Пресса у Харкові, А. Ф. Вербова, О. В. Вержбиловича, І. І. Дубинського, В. П. Гутора, Й. І. Пресса в Одесі та ін., в Україні було

сформовано значне коло гідних віолончелістів – виконавців і педагогів, а розвиток віолончельного виконавства досяг європейського рівня.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гинзбург Л. С. История виолончельного искусства : в 4-х кн. Кн. 3: Русская классическая виолончельная школа (1860-1917) / Л. С. Гинзбург. – М. : Музыка, 1965. – 617 с., нот.

2. Зав'ялова О. К. Віолончель у камерно-ансамблевій культурі України : монографія / О. К. Зав'ялова. – К. : ІМФЕ ім. М. Т. Рильського НАНУ, 2009. – 256 с.

3. Зав'ялова О. К. Концертно-віртуозна культура XIX ст. і традиції київської віолончельної школи / Ольга Зав'ялова // Мистецтвознавство України : зб. наук. праць НАМ України. Вип. 11. / ред.-упор. Ю. Іванченко ; ред. О. Бросаліна, О. Ваврик, Т. Коляда, Б. Кривопуст. – К. : Муз. Україна, 2010. – С. 69–76.

4. Зав'ялова О. К. Оксиденталізм в інструментальному мистецтві Одеси XIX ст. / О. К. Зав'ялова // Актуальні проблеми мистецької практики і мистецтвознавчої науки / Мистецькі обрії'2009. – Вип. 2 (11) / ІПСМ Академії мистецтв України / Наук. кер. теми і головн. наук. ред. І. Д. Безгін. – К. : Муз. Україна, 2009. – С. 218–222.

5. Зав'ялова О. К. Харківська віолончельна школа класичного періоду / О. К. Зав'ялова // Культура України : зб. наук. праць. – Вип. 26. – Х. : ХДАК, 2009. – С. 219–228.

6. Ларош Г. А. К. Ю. Давидов / Г. А. Ларош // Избранные статьи в 5-и вып. Вып. 5. Музыка и литература. – Л. : Музыка, 1978. – С. 136–140.

7. Раабен Л. Жизнь замечательных скрипачей и виолончелистов : Биографические очерки / Л. Раабен. – Л. : Музыка, 1969. – 262 с., портр.

РЕЗЮМЕ

Завьялова О. К. Украинское виолончельное искусство и традиции петербуржской школы К. Ю. Давыдова.

В статье освещаются педагогические принципы обучения игре на виолончели К. Ю. Давыдова. Рассматривается внедрение этих принципов в исполнительской и педагогической практике его учеников и последователей в Украине. Выявляется значение педагогической системы петербуржской виолончельной школы в развитии украинского виолончельного искусства. Доказано, что в конце XIX – в начале XX ст. благодаря педагогической и концертной деятельности представителей петербуржской школы К. Ю. Давыдова развитие виолончельного исполнения достигло европейского уровня.

***Ключевые слова**: виолончельное искусство Украины, педагогические принципы К. Ю. Давыдова, петербуржская виолончельная школа.*

SUMMARY

Zavialova O. Ukrainian cello art and traditions of the Petersburg school of K. Y. Davydov.

The article considers the pedagogical principles of teaching playing the cello of K. Y. Davydov. The implementation of these principles in performing and pedagogical practice of his students and followers in Ukraine are described. The role of pedagogical system Petersburg cello school in the development of Ukrainian cello art is revealed.

Innovations of K. Y. Davydov in cello technique were directed primarily to the release of passage movements, achieving naturalness and freedom, while the marvelous passage technique was interpreted as a means of development of its themes, getting in his works extraordinary melody. Largely contributed to this set by K. Y. Davydov fingering principles, which provided a variety of opportunities for phrasing. Having systematized fingering

according to the single principle in gammas, K. Y. Davydov separately developed a technique of the use of the thumb of the left hand on the fingerboard. The same approach was seen concerning expressive functions of strokes that have been that have been applied in accordance with the character of music.

Through a combination of expressive and virtuoso-technical qualities, works of K. Y. Davydov have not lost their value in teaching and partly concert practice today. Pedagogical and methodological views of K. Y. Davydov were embodied in his cello «School» (1888), on which he worked during the last years of his life, having finished only the first part. So far this work has not lost its significance, as K. Y. Davydov rationalized many cello techniques; legalized the use of «bayonet» (spire); introduced many changes in the technique of the right hand. He developed a special kind of technique of play that got in the world of cello art the name of «Davydov's hinge», besides he developed the technique of changing positions, that is contributed to the development of free passage movements.

The principles of classical play technology, developed by K. Y. Davydov, opened the way to the use of cello expressive features not only in the ensemble and orchestral, but also in solo performance. Introduction of established principles reflected in the choice of repertoire, where were excluded technically complex, but vacuous virtuoso works.

Performing, teaching and composing activity of K. Y. Davydov has significantly influenced contemporary music practice. Created in St. Petersburg cello school nearly half a century was the leading in Europe.

***Key words**: cello art of Ukraine, pedagogical principles of K. Y. Davydov, Petersburg cello school.*

УДК 371

І. О. Колесник
Харківський національний педагогічний
університет імені Г. С. Сковороди

ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОГО ІНТЕРЕСУ В УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ (ІСТОРИКО-ЛОГІЧНИЙ ДИСКУРС)

Соціально-економічні перетворення в Україні визначили принципово нові пріоритети розвитку системи освіти й вимоги до рівня професійної підготовки кадрів. У статті представлено історико-логічний перебіг застосування поняття «пізнавальний інтерес» в учнів початкової школи та подано інтерпретацію відомих учених про досліджуваний феномен. Мета статті – обґрунтувати методологічне значення формування пізнавального інтересу в учнів початкової школи, розкрити основні підходи та складові цього процесу в педагогічній спадщині вітчизняних педагогів-класиків. Розкриваючи методологічне значення пізнавального інтересу, ми акцентували увагу на визначенні цього поняття. Воно трактується як дієвий метод стимулювання, що реалізується через живу, образну мову, ефектний досвід, елементи гумору. Він допомагає розвинути розумові здібності дитини, не обтяжуючи її пам'ять, сприяє свідомому засвоєнню навчального матеріалу. У статті наявні не просто погляди вчених на досліджувану проблему, а трансляція смислів між рівноправними суб'єктами педагогічної науки та взаємне прийняття цих смислів.

***Ключові слова:** навчально-пізнавальна діяльність, пізнавальний інтерес, заохочення, стимулювання, розвиток розумових сил, правильний метод.*

Постановка проблеми. Соціально-економічні перетворення в Україні визначили принципово нові пріоритети розвитку системи освіти й вимоги

до рівня освіченості учнівської молоді. Одним з актуальних питань сучасної школи є формування пізнавального інтересу в учнівської молоді як основної умови оптимізації навчально-пізнавальної діяльності школярів.

Необхідність і актуальність дослідження питань формування пізнавального інтересу відображено в офіційних документах (Національній програмі «Освіта» Україна XXI століття, Концепції загальної середньої освіти), Національній доктрині розвитку освіти та ін.). У документах проголошено, що особливим завданням сучасної школи є «внесення змін в освітню систему початкової школи з урахуванням особливостей розвитку психічних процесів у дітей шестирічного віку, під якими розуміються будь-які форми психічного відображення людиною зовнішнього світу» [2, 5]. В умовах розвитку системи освіти необхідно забезпечити якісно новий рівень загальноосвітньої, професійної, наукової підготовки, всебічний розвиток кожної людини як особистості та найвищої цінності суспільства [6]. Корисний досвід формування пізнавального інтересу в учнів початкової школи був накопичений ще в XIX – першій половині XX століття: відбувався активний пошук ефективних і доцільних форм організації навчального процесу й формування пізнавального інтересу, зокрема.

Аналіз актуальних досліджень. Питання формування пізнавального інтересу учнів початкової школи в історичній ретроспективі частково відображається в наукових працях, монографіях з історії становлення та розвитку педагогічної освіти сучасних науковців: Л. Ваховського, В. Вихруща, Л. Вовка, О. Глузмана, Є. Днєпрова, М. Євтуха, Л. Задорожної, С. Золотухіної, Є. Князєва, В. Курила, М. Левківського, В. Лугового, Є. Луценка, В. Майбороди, Н. Побірченко, Т. Стоян, О. Сухомлинської, М. Ярмаченка та ін.

Огляд окремих питань досліджуваної проблеми представлено науковцями в дисертаційних дослідженнях, предметом розгляду яких є творча спадщина персоналій другої половини XIX століття: М. Пирогова (О. Горчакова, Б. Пазініч), С. Миропольського (М. Головкова, Л. Голубнича, Л. Журенко, О. Тишик), М. Корфа (І. Саяпіна, І. Шумілова), О. Єфименко (О. Скакун) та ін.

Мета статті – обґрунтувати методологічне значення формування пізнавального інтересу в учнів початкової школи, розкрити основні підходи та складові цього процесу в педагогічній спадщині вітчизняних педагогів-класиків.

Методи дослідження. На різних етапах історико-педагогічного дослідження використовувалися такі методи: порівняльно-зіставний, історико-генетичний, історико-ретроспективний та історико-типологічний.

Виклад основного матеріалу. Вивчення історико-педагогічних джерел [1; 3; 4] довело, що особливого відображення питання формування пізнавального інтересу учнів знайшли в спадщині С. І. Миропольського Так,

педагогічний доробок ученого (педагогічні твори, журнальні публікації) містять цінний арсенал ідей і порад із питань формування в учнів самостійності в процесі навчання, активності мислення, заохочення їх до навчальної діяльності.

Вивчення праць педагога довело, що С. І. Миропольський виступав проти використання вчителем покарань, а найкращою формою підтримки дисципліни пропагував стимулюючі заходи: переконання, розумна любов та повага до дитячої особистості. У статті «Народна школа за ідеями Я. А. Коменського» педагог порівнював покарання з ліками та говорив, що здорове виховання та навчання не потребують ліків, а, отже, і не мають потреби в покараннях [5, 65]. Педагог справедливо зазначав, що показником пізнавального інтересу є активність дитини на уроці, отримання задоволення від навчальної роботи та стійкий інтерес до навчання. За справедливим переконанням ученого, забезпечення певного позитивного настрою в ході навчання сприяє зацікавленню й дозволяє уникати відволікань.

У ході наукового пошуку виявлено, що С. І. Миропольський залишив корисні поради вчителям, щодо застосування покарань. У своїх працях педагог звертає увагу вчителів-практиків, що до «дозволених» покарань слід віднести – вираз незадоволення, осудження, присоромлення. Цінним, на наш погляд, є те, що використовувати покарання педагог радив не тільки засобом слова, а й поглядом, жестом. Учений застерігав, що з метою формування пізнавального інтересу покарання повинно бути прямим і коротким. Педагог пропнував уникати присоромлення, як засобу сильного й небезпечного [5, 66–67].

Дискурс-аналітичний огляд праць педагога дозволив виокремити його своєрідне ставлення до засобів формування пізнавального інтересу. Ми виявили динаміку створення та застосування засобів зохочення в педагогічній спадщині С. І. Миропольського На сторінках журналу «Наша начальная школа» 1873 р. спостерігаємо протилежність думок М. О. Добролюбова та С. І. Миропольського щодо питань формування пізнавального інтересу в учнівської молоді. На відміну від М. О. Добролюбова С. І. Миропольський вважав прийняті в другій половині XIX століття нагороди та заохочення до навчально-пізнавальної діяльності (похвальні листи, книги, найкращі місця в класі) лише засобами розвитку егоїзму та честолюбства в учнів. На його думку, найкращим засобом формування пізнавального інтересу повинна бути праця [4, 75].

Представляє науковий інтерес у межах історико-логічного дискурсу досліджуваної проблеми й те, що у творі «Дидактичні нариси» С. І. Миропольський продовжив і поглибив учення М. Ф. Бунакова. Так, учений-педагог справедливо зазначав, що знання та врахування індивідуальних особливостей школярів дозволяє вчителям застосовувати потенційні можливості учнів у процесі навчання, зробити навчання легким і

простим. Навчаючи учнів сангвінічного темпераменту, вчителю достатньо зосередитися на цікавому викладанні навчального матеріалу, утримуючи їхню увагу та уникати зайвого схвалення, покарання, повчань учнів. Цінними є поради для вчителів щодо використання у процесі навчання з метою формування пізнавального інтересу сангвініка: наочності, наведення прикладів, показу предметів, постановки проблемних запитань. Учені справедливо переконували, що стимулюванню до навчання учнів-холериків сприятимуть розповіді про героїв, їхні подвиги. Найкращими стимулами навчання для учня-холерика слід назвати авторитет учителя, суворість, вимогливість. У навчанні учнів меланхолічного типу темпераменту С. І. Миропольський радив заохочувати їх до участі в колективних іграх, що підвищують у таких дітей інтерес до навчання. Дітей з флегматичним складом характеру педагог радив іноді карати, тому що нагороди на них належним чином не впливають. Найкращим стимулом для таких учнів є доступність, поступовість у навчанні [4, 25–29].

Педагог закликав учителів-практиків пам’ятати: «Почуття задоволення й радості, які супроводжують навчання, полегшують його для всіх учнів; навпаки, неприхильність – обтяжує заняття» [3, 35]. Наполягав при виборі засобів формування пізнавального інтересу орієнтуватися на середній рівень знань учнів і враховувати особливості темпераменту кожного школяра.

Зауважимо, що С. І. Миропольський залишив цінні поради щодо використання «правильного методу», який дозволяє полегшити навчання, сприяє прояву самостійності учнів, позбавляє дітей від безцільної трати часу та зусиль і привчає їх до наукової праці [4, 59]. Цю ідею підтримав О. М. Острогорський.

Цінний доробок С. І. Миропольського представляють поради щодо використання наочності, яка сприяє розвитку сприйняття, аналітичного мислення, навичок синтезування навчального матеріалу, розвитку пам’яті та стимулює розвиток розумових сил молодших школярів. «Якщо лише чути про річ, а не бачити її, – писав він, – той не зрозуміє та швидко забуде вивчене, а хто сам бачить та відчуває предмет, у того уявлення про нього не тільки ясні, а й міцні» [4, 56]. Педагог переконував, що спостереження за предметами, використання картин, об’єктів, карт на уроках сприяє зміцненню, поглибленню знань, збудженню інтересу до навчання.

У ході наукового пошуку встановлено, що С. І. Миропольський застерігав учителів від використання індивідуальних форм роботи. Педагог радив навчатися всім класом одночасно, щоб жоден учень «не почував себе в стороні». Пропонував такі способи формування пізнавального інтересу: жива бесіда, проблемні запитання, залучення школярів до обговорення навчальної проблеми (дискусія). Застосування таких способів навчання сприяє підвищенню активного пізнавального процесу учнів.

Як бачимо, педагогічна спадщина вітчизняних учених-педагогів (М. Ф. Бунакова, С. І. Миропольського, О. М. Острогорського) містить значний практичний доробок щодо формування пізнавального інтересу в учнів початкової школи. Особливу увагу вчені приділили питанням вивчення та врахування учнівського темпераменту, а також наголошували на необхідності формування самостійності мислення школярів.

У контексті досліджуваної проблеми викликають науковий інтерес педагогічні погляди П. Ф. Каптерєва. У своїх творах («Педагогічна психологія» (1883, 1914), «Дидактичні нариси» (1915), «Історія російської педагогіки» (1915) та ін.) педагог приділив велику увагу питанням формування пізнавального інтересу учнів початкової школи. Педагог пропонував учителям для успішного навчання обирати навчальний матеріал для викладання згідно індивідуальних особливостей учнів. На його думку, саме цей фактор забезпечить плідність і доцільність навчання [1]. У праці «Метод і його застосування» П. Ф. Каптерєв писав: «Очевидно, якщо ми бажаємо зробити навчання успішним, ми повинні застосовувати метод до даних дітей, тобто враховувати їхні індивідуальні особливості» [1, 37]. Водночас, педагог справедливо наголошував на необхідності врахування вікових особливостей учнів у процесі навчання. Педагог радив проводити навчання згідно природного розвитку дітей, тобто на перших ступенях навчання впливати на чуттєвий бік дитячої особистості, а пізніше поступово розвивати розумові якості. Зауважимо, що П. Ф. Каптерєв, як і його попередники переконував у тому, що учні мають різні типи розуму й поведінки та запропонував виокремити типи психічних властивостей дітей. Таке виокремлення, за справедливим переконанням педагога, дозволяє вчителю пізнати внутрішній світ учнів, добирати ефективні методи навчання, прийоми, засоби та форми підвищення пізнавального інтересу.

Вивчення праць ученого («Дидактичні нариси. Теорія освіти») довело, що П. Ф. Каптерєв був прихильником елементарного (початкового) навчання й неодноразово підкреслював його необхідність. У дидактичних порадах для вчителів знаходимо цінний матеріал щодо розподілу навчального матеріалу на окремі логічні частини, забезпечення поступовості навчання. Тим самим педагог прагнув полегшати процес навчання та зробити його більш свідомим і зрозумілим. Педагог наполягав на необхідності забезпечити: «перехід думки від менш зазначеного до більш зазначеного, від фактичного до абстрактного, від відомого до невідомого, від близького до далекого» [1, 541].

Дослідження довело, що П. Ф. Каптерєв, як і його попередники, звертав увагу на заохочення й покарання в навчальному процесі, на стимулюючу силу цих засобів. Педагог визначив три види покарань, які є грубими, не мають педагогічного впливу та мають бути виключені з числа

методів педагогічного впливу: завдавання тілесного болю та страху, збудження почуття честі й самолюбства, використання природних наслідків вчинку. За справедливим переконанням педагога перший вид покарань дуже грубий і неефективний у зв'язку з тим, що тілесні покарання позбавлені розумового впливу. Щодо наступного покарання, педагог зазначав, що такі впливи сприятимуть розвитку егоїзму в дитині та можуть завдати шкоди внутрішньому «Я» школяра.

Найкращим видом покарань П. Ф. Каптерєв визнавав ізоляцію винного від його шкільного оточення. Такий спосіб покарання не приносив учневі ні тілесного, ні морального страждання, давав змогу йому самому зрозуміти, що він зробив не вірно й виправити ситуацію [1, 616].

Зазначимо, що методи покарання та схвалення педагог не визначав як єдині ефективні методи навчання. Як і М. Г. Чернишевський – П. Ф. Каптерєв визнавав недоцільність використання методу зубріння в початковій школі. Він писав: «Природно, що таке, не відповідне до дитячої природи викладання й нерідко придушує та гальмує дитячі здібності, діти ніяк не можуть однією пам'яттю справитися зі знаннями, що їм повідомляються» [1, 486]. Педагог справедливо переконував, що правильним є той педагогічний метод, який сприяє підвищенню пізнавального інтересу учнів. Такий метод має базуватися на наявності інтересу до конкретної науки й на інтересі учнів пізнавати нове. Як бачимо, і перший, і другий методи важливі. Дієвим способом формування пізнавального інтересу в учнів початкової школи, за переконанням педагога, є правильно обраний метод викладання, який передбачає застосування живої, образної мови, ефектного досвіду, елементів гумору. Такий метод навчання сприяє розвитку розумових здібностей дитини, сприяє свідомому засвоєнню навчального матеріалу [1, 513–514].

З огляду на проблему формування пізнавального інтересу педагог розрізняв два види інтересу: природній і штучний. Природний інтерес більш сильний, але обов'язково повинен доповнюватися штучним. Наявність штучних інтересів можлива за умов отримання нагород, перемог у змаганнях. Педагог визначив умови ефективності формування стійких пізнавальних інтересів: по-перше – врахування й застосування в навчальному процесі природного та штучного інтересу; по-друге – «навчальний курс треба зробити змістовним, таким, що дає розуму світло та бадьорість, і привабливим ззовні, тобто ґрунтовно проробити весь його матеріал, ясно та жваво, викласти в порядку й по можливості використовувати на уроках досліди, покази, гравюри, різного роду прилади» [1, 514].

Привертає увагу й те, що П. Ф. Каптерєв мав своєрідні погляди щодо застосування такого ефективного методу навчання, як гра. У праці «Про дитячі ігри та розваги» педагог підкреслював ефективність різних видів нав-

чальної гри. Наприклад, під час вивчення літератури він радив застосовувати рольові драматичні ігри, з метою розвитку естетичного смаку [1, 66].

Вивчення педагогічної спадщини П. Ф. Каптерєва дозволяє стверджувати, що педагог виступав системне використання засобів формування пізнавального інтересу. Так, окрім гри, педагог закликав до використання наочності з метою формування інтересів у навчанні. Педагог виокремив три види наочності: повна (предмети оточуючого світу), половинна (зображення предметів) і розумова або наочність по пам'яті (спирання на досвід учнів). Також необхідно розрізняти зовнішню наочність (повинна використовуватися в класі та передбачає у своєму складі предмети, малюнки, картини, препарати тощо) і внутрішню (що складається з елементів науки, які треба демонструвати учням шляхом опису) [1, 535].

Отже, проведене дослідження дозволило проаналізувати перебіг поглядів видатних вітчизняних педагогів щодо формування пізнавального інтересу молодших школярів. У ході дослідження встановлено, що педагоги минулого одностайно визначали пізнавальний інтерес, як дієвий метод стимулювання, що реалізується через живу, образну мову, ефектний досвід, елементи гумору. Питаннями педагогічного дискурсу стали визначення педагогами різних видів засобів підвищення пізнавального інтересу та доцільність їх використання в процесі навчання учнів елементарної школи. Науково обґрунтовано проблему пізнавального інтересу, систему методів підвищення зацікавленості учнів до навчальної діяльності.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Таким чином, вивчення педагогічного доробку вітчизняних педагогів, теоретичних засад проблеми формування пізнавального інтересу школярів засвідчив необхідність формування пізнавального інтересу в учнів, а також дозволив визначити спектр засобів, серед яких залишаються актуальними: планування навчально-пізнавальної діяльності, доступність, послідовність, систематичність, урахування індивідуальних і вікових особливостей школярів, наочність, екскурсії, ігри, книги, бесіди, дискусії, любов, повага до дитини, приклад учителя тощо.

Вивчення досліджуваної проблеми довело, що в педагогічній науці залишається ще багато в чому відкритою проблема специфічного змісту виховання й навчання, їх співвідношення в цілісному педагогічному процесі, питання про особливості цілей, засобів і показників результативності сформованості пізнавального інтересу в учнів початкової школи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Каптерев П. Ф. Избранные педагогические сочинения / П. Ф. Каптерев. – М. : Педагогика, 1982. – 704 с.

2. Концепція виховання дітей і молоді в національній системі освіти : зб. Міносвіти. – К., 1996. – 24 с.

3. Миропольский С. И. Дидактические очерки. Ученик и воспитывающее обучение в школе / С. И. Миропольский. – СПб : тип. И. Н. Скороходова, 1890. – 72 с.

4. Миропольский С. И. Из школьной жизни. Не зевать / С. И. Миропольский // Наша начальная школа. – 1873. – Т. 1. – № 2. – С. 188–193.

5. Миропольский С. И. Народная школа по идеям Коменского / С. И. Миропольский // Наша начальная школа. – 1873. – № 2. – С. 102–146 ; № 4/5. – С. 270–333 ; № 6. – С. 29–101.

6. Національна доктрина розвитку освіти / Збірник нормативних документів з освіти та виховання / упоряд. З. М. Онишків. – Тернопіль : Тернопільський національний університет імені Володимира Гнатюка, 2006. – 172с.

РЕЗЮМЕ

Колесник И. А. Формирование познавательного интереса учащихся начальной школы (историко-логический дискурс).

Вопросы формирования познавательного интереса в педагогическом наследии отечественных педагогов второй половины XIX века. В ходе исследования удалось установить, что педагоги прошлого единогласно определяли познавательный интерес как действенный метод формирования познавательного интереса, который реализуется через живую, образную речь, эффектный опыт, элементы юмора. Вопросами педагогического дискурса стали определение педагогами различных видов средств повышения познавательного интереса и целесообразность их использования в процессе обучения учащихся элементарной школы. Научно обоснованно проблему познавательного интереса, систему методов повышения заинтересованности учащихся в учебной деятельности.

***Ключевые слова**: учебно-познавательная деятельность, познавательный интерес, поощрение, стимулирование, развитие умственных сил, правильный метод, обучение.*

SUMMARY

Kolesnik I. Formation of cognitive interest of primary school pupils (historical and logical discourse).

Questions of formation of cognitive interest in pedagogical heritage of native teachers of the second half of the XIX century are revealed. Socio-economic transformation in Ukraine determined entirely new priorities for the development of the education system and the requirements for the level of professional training. So one of the important and complex problems of modern educational theory and practice of school is to develop cognitive interest of junior pupils as a basic condition for the successful functioning of the educational process.

The purpose of the article is to systematize theoretical ideas on the problem of the formation of cognitive interest of primary school pupils in pedagogical heritage of S. I. Myropolskiy and P. F. Kapteryev. The article discusses national teachers' contribution to the development of theoretical issues of this problem. During the researc it was found out that S. I. Myropolskyy and P. F. Kapteryev enriched pedagogical science disclosing the role and importance of cognitive interest of students to enhance teaching and learning activities, to inclease aspirations for learning, educational motivation, etc. Validity and prudence of the basic theoretical positions of scientists, teachers ensured their fundamental training, sincere interest in school problems, aspirations and concrete steps of implementation of the basic ideas in practice, and creative use of treatment and achievement of foreign scientists in the context of the investigated problem.

The study of the pedagogical heritage of Russian teachers, the theoretical foundations of the problem of formation of the cognitive interest of primary school pupils proved its necessity, and also helped to identify a range of principles, some of which remain relevant: planning the learning-cognitive activities, availability, consistency, regularity, taking into account individual

characteristics and age of pupils, visibility; and forms and methods: excursions, games, books, conversations, discussions, love, respect for the child, the example of the teacher.

The study of the investigated problem showed that in pedagogical science the problem of specific content of education and training, their relationship in a holistic educational process, the question about the goals, means and indicators of development of cognitive interest of primary school pupils is still open.

***Key words**: educational-cognitive activity, cognitive interest, encouragement, stimulation, development of mental powers, right method, teaching.*

РОЗДІЛ ІІІ. ПРОБЛЕМИ ТЕОРІЇ ЗАГАЛЬНОЇ ОСВІТИ

УДК 373.3-056.45-057.874

Н. М. Вознюк
Михайлівська ЗОШ І–ІІІ ст.

СИСТЕМА РОБОТИ З ОБДАРОВАНИМИ УЧНЯМИ ПОЧАТКОВОЇ ЛАНКИ

У статті проаналізовано систему роботи з обдарованими учнями початкової ланки. Розкрито сутність поняття «обдарована дитина». Висвітлено окремі аспекти з досвіду роботи вчителя початкових класів Михайлівської ЗОШ І–ІІІ ступенів, а саме щодо реалізації програми «Обдарованість молодших школярів». Визначено етапи, які передбачені системою роботи з обдарованими учнями початкової школи. Окреслено особливості застосування британського досвіду роботи зі здібними та талановитими учнями в початковій освіті. Крім того, визначено основні задачі системи роботи з обдарованими дітьми та особливості компанування завдань для розвитку певних здібностей.

Ключові слова: *обдаровані діти, здібності, творчість, розвиток, обдарованість, здібні та талановиті учні.*

Постановка проблеми. У сучасних умовах побудови ринково орієнтованого суспільства до особистості висуваються значно жорсткіші вимоги, які спрямовані на розкриття її максимального творчого потенціалу особливо в нестандартних ситуаціях. Ефективність цього процесу залежить від того, щоб якомога раніше розпочати роботу щодо створення умов для розвитку обдарованості, а саме учнів початкової школи.

Аналіз актуальних досліджень. Проблема обдарованості особистості вже досить тривалий час є предметом дослідження вітчизняних і зарубіжних науковців. Так, питання виділення сфер та видів обдарованості представлено в наукових доробках С. Гончаренко, Г. Бурменської, Ю. Гільбух, М. Гнатко, В. Слуцького та ін. Особливості розвитку обдарованості на різних вікових етапах висвітлено в працях О. Антонової, А. Брушлінського, В. Давидова, Д. Ельконіна, Н. Лейтес, О. Кульчицької, В. Паламарчук, В. Штерна та ін. Питання виявлення й розвитку обдарованості учнів є предметом дослідження в наукових доробках Г. Айзенка, В. Крутецького, О. Кульчицької, Б. Тєплова, Є. Щебланова та ін. Проте, саме питанню розробки системи роботи з обдарованими учнями початкової ланки сільської школи теоретиками освіти приділено недостатню увагу.

Мета статті – проаналізувати систему роботи з обдарованими учнями початкової ланки.

Виклад основного матеріалу. Робота вчителя з обдарованими учнями сільської школи – це складний процес, який вимагає від особистості педагога постійного прагнення до самовдосконалення, саморозвитку й самоосвіти. Виховання творчої особистості, готової реалізувати себе в постійно змінюваних умовах сучасного суспільства

потребує виявлення високої майстерності вчителя. Вважаємо за доцільне розглянути сутність поняття «обдарована дитина». Так, за визначенням В. Моляко, обдарована дитина – це дитина, яка виділяється серед своїх колег яскраво вираженими успіхами в досягненні результатів на якісно вищому рівні, який перевершує певний умовний «середній» рівень [3, 3].

М. Якимчук вважає, що обдаровані учні ті, які мають підвищений інтелектуальний розвиток, мають відмінну довгострокову пам'ять, розвинене конкретне й абстрактне мислення, наполегливі в досягненні результатів у тій сфері діяльності, яка їх цікавить, досягають особливих успіхів під час навчання, багато та вдумливо читають, активно аналізуючи прочитане, мають багатий словниковий запас (не просто знають певну кількість слів, але й активно, доречно їх використовують); урок, виховний захід для них цікавий лише тоді, коли використовують інноваційні методи навчання (дослідницький, метод проектів і ін.), вони з особливим задоволенням виконують складні завдання [4].

Виходячи з вищезазначених визначень, можна зробити висновок, що обдаровані діти, з одного боку звичайні діти, які звикли нестандартно підходити до вирішення поставлених завдань. Проте, з іншого боку, це особистості, наділені специфічними психологічними властивостями, які є результатом і свідченням високого рівня їх інтелектуального розвитку за рахунок швидкості перебігу мисленнєвих процесів. З огляду на ці особливості обдаровані учні потребують особистісно орієнтованого підходу.

Зазначимо, що особистісно орієнтований підхід передбачає управлінські дії щодо розвитку здібностей та обдарувань дитини. Саме цілеспрямована діяльність педагогів і психологів на раннє виявлення обдарованих дітей, вивчення ресурсів для розвитку здібностей та обдарувань, їх психолого-педагогічний супровід. Зазначені заходи є надзвичайно важливим особливо в умовах сільської школи, де наявна низка проблем. Учителеві сільської масової школи доводиться перебувати у двоякій ситуації: він розуміє, що обдарована дитина потребує на уроці спеціальних і складних завдань, запитань, пояснень, і, водночас, педагогу потрібно не залишити поза увагою решту учнів із достатнім та середнім рівнями знань. Тому цілком зрозуміло, що вчителеві в класі, у якому є обдарована дитина, потрібно враховувати цей фактор у власній педагогічній діяльності, зокрема обов'язково використовувати види роботи, завдання тощо саме для такого учня. Поряд із тим, діти, які навчаються в міських школах, безсумнівно, мають кращі умови для розвитку й виявлення власних здібностей, нахилів, обдарувань у гуртках і секціях ЦТДЮ, станції юних натуралістів, спортивній та музичній школах. Учні, що проживають та навчаються в сільській місцевості, не мають такого доступу до позашкільних закладів з об'єктивних причин. І коли вчасно не підтримати таких дітей, то природні задатки й потенційні можливості можуть не реалізуватися.

Вважаємо за доцільне, висвітлити досвід роботи вчителів початкової школи Михайлівської загальноосвітньої школи з обдарованими учнями. Так, методичною радою школи була розроблена програма «Обдарованість молодших школярів», метою якої є створення системи виявлення, відбору та педагогічної підтримки обдарованих учнів. Головними завданнями програми є пошук і цілеспрямований відбір обдарованих дітей на основі аналізу навчальних досягнень з окремих навчальних дисциплін; створення ситуації успіху; застосування нестандартних форм роботи з обдарованими дітьми; психологічний супровід обдарованих дітей; моніторинг індивідуальної траєкторії розвитку особистості обдарованої дитини.

Система роботи з обдарованими учнями школи включає такі етапи:

1. Діагностика та виявлення індивідуальних особливостей обдарованих дітей.

2. Створення банку даних, закріплення за учнями педагогів-наставників.

3. Індивідуалізація навчання на основі диференціації та особистісно орієнтованого підходу.

4. Проектно-технологічна діяльність учителя й учня.

5. Аналіз, корекція.

6. Стимулювання [2, 45].

Відповідно до програми «Обдарованість молодших школярів» необхідно стимулювати й підтримувати ініціативу учнів, їх самостійність; створювати проблемні ситуації, що вимагають альтернативи, прогнозування, уяви; розвивати критичне сприйняття дійсності. Поряд із тим, досить важливим елементом роботи щодо розвитку обдарованості є виконання учнями завдань підвищеної складності з можливістю застосування нестандартних підходів до їх вирішення.

Не менш важливим є застосування на уроках інтелектуальних ігор типу «Ерудит», «Поле чудес», «Інтелектуальний хокей», «Еврика», «Найрозумніший», «Світ навколо нас», «Що? Де? Коли?» тощо. Зазначений перелік ігор сприяє розвитку здібностей творчого мислення, пам’яті, уваги, кмітливості.

У процесі виявлення обдарованих учнів початкової школи ми керуємося напрацюваннями М. Лейтеса, який запропонував класифікацію обдарованих дітей, розподіливши їх на три категорії: І – діти, які відрізняються надзвичайно швидким темпом розумового розвитку, високим рівнем інтелекту загалом, що особливо помітно в дошкільному й молодшому шкільному віці; ІІ – діти зі звичайним рівнем інтелекту, які лідирують у певних видах занять (наприклад, у деяких напрямах науки або техніки). Ця категорія найчастіше зустрічається серед підлітків і старших школярів; ІІІ – діти, які не досягають помітних успіхів у навчанні або творчих заняттях, але відрізняються неабиякими, своєрідними проявами

інтелекту (скажімо, надзвичайно розвиненою пам'яттю, уявою, спостережливістю). Їм притаманні властивості, які пізніше можуть стати професійно важливими й надати перевагу в певних умовах життя та діяльності. Про дітей цієї групи доцільно говорити як про таких, що мають ознаки потенційної обдарованості [2, 67].

Поряд із тим, якісно новий підхід до роботи з обдарованими учнями початкової школи ми знаходимо в британському досвіді. Так, зокрема в опублікованій у 2008 році програмі Міністерства у справах дітей, шкіл та сімей (Department for Children, Schools and Families) «Ефективне забезпечення для обдарованих і талановитих дітей в системі початкової освіти» (Eeffective provision for gifted and talented children in primary education). Відповідно до зазначеної програми робота з обдарованими учнями початкової школи повинна ґрунтуватися на таких трьох принципах:

1) Широта, що передбачає оволодіння додатковим матеріалом для більш повного розуміння сутності проблеми. Широта дозволяє учням порівнювати та протиставляти актуальний рівень знань необхідному для розв'язання проблеми, чим зумовлює їх або до придбання нових, або до використання існуючих під новим кутом зору;

2) Глибина, яка передбачає створення необхідності розуміння законів перебігу певного явища. Ілюстрацією такої діяльності є робота з ребусами та головоломками, вирішення їх, а потім пропонувати учням скласти власні. Такі завдання вимагають від обдарованої дитини навичок реконструювання та визначення основних законів і механізмів їх роботи;

3) Темп, що полягає у швидкості осягнення навчального плану й передбачає випереджальний рух щодо формальної освіти, часто в одній конкретній сфері, наприклад, математична, гуманітарна обдарованість тощо [1, 5].

Вважаємо за доцільне звернути увагу, що під час роботи з обдарованими дітьми в початковій школі, ми ставимо перед собою такі завдання:

- збільшення рефлексії досягнень учнів;
- вивчення та порівняння різних точок зору;
- розгляд складних питань;
- формулювання власних думок учнів щодо певної проблеми;
- вирішення поставлених задач через стимулювання до пізнання;
- встановлення не лише міжпредметних зв'язків, а й між набутими раніше та необхідними на даному етапі знаннями;
- постійне використання навичок мислення більш високого рівня (аналіз, синтез і оцінка);
- стимулювання до самостійного мислення й навчання.

Не менш важливими для вдосконалення нашої програми «Обдарованість молодших школярів» є британські стратегії ефективної диференціації роботи в класі, що передбачають співвіднесення завдань та потреб обдарованих і здібних учнів. Так, у початковій школі ми активно

застосовуємо загальні задачі, які передбачають різні відповіді та результати; завдання різного рівня складності; окремі завдання творчого характеру пов'язані спільною темою.

Слід звернути увагу на досвід британських практиків початкової освіти щодо особливостей компанування завдань для розвитку певних здібностей, які ми адаптували до наших реалій і відобразили в програмі «Обдарованість молодших школярів». Учитель повинен будувати їх таким чином, щоб вони передбачали постійний «рух», а саме:

- від конкретного до загального (матеріал, ідеї, застосування);
- від простого до складного (джерела, висновки, необхідні навички, постановка цілей);
- від базового до трансформованого (інформація, ідеї, матеріали та застосування);
- від одиничного до багатоаспектного (встановлення міжпредметних зв'язків);
- від структурованого до змінного (висновки, підходи та розв'язання залежать від учнів);
- від меншої до більшої незалежності (планування, моніторинг, оцінка);
- від менших до більших операцій (в уяві, у розумінні, у застосуванні) [1, 7].

Висновки та перспективи подальших розвідок. Таким чином, з огляду на вищезазначене, система роботи з обдарованими учнями в початковій школі повинна базуватися на особистісно орієнтованому підході, який передбачає орієнтацію на максимально можливий розвиток здібностей учня, на пріоритет вічних цінностей. Слід зазначити, що за таких умов змінюється роль і самого вчителя. Він із простого передавача знань перетворюється на наставника процесу змін обдарованої дитини. Поряд із тим, особливе значення мають спеціальні вимоги до підбору навчальних завдань, які передбачали б розвиток здібностей обдарованих дітей і спонукали їх до постійного виявлення пізнавального інтересу та креативності. Не менш важливим є і той факт, що діти переживаючи розв'язання певного завдання, діляться своїми думками з дорослими, що дозволяє простежити логіку, рівень розвитку здібностей, структуру викладу думок і, за необхідності, скорегувати їх. Отже, виходячи з аналізу британського досвіду роботи з талановитими та здібними учнями початкової школи, ми вважаємо за доцільне продовжувати впроваджувати позитивні здобутки в умовах Михайлівської ЗОШ І–ІІІ ступенів, збагачуючи й доповнюючи власну систему виявлення та розвитку обдарованості молодших школярів. Перспективним, на нашу думку, буде дослідити взаємозалежність обдарованості дитини від рівня творчого розвитку вчителя.

ЛІТЕРАТУРА

1. Department for Children, Schools and Families (DfCSF) Efective provision for gifted and talented children in primary education. – Nottingham, 2008. – 54 p.

2. Лейтес Н. С. Способности и одаренность в детские годы / Н. С. Лейтес. – М. : Просвещение, 1984. – 84 с.

3. Моляко В. О. Актуальні соціально-психологічні аспекти проблеми обдарованості / В. О. Моляко. // Обдарована дитина. – 1998. – № 1. – С. 3–5.

4. Якимчук М. Ю. Проблема обдарованості у вітчизняній і зарубіжній педагогічній теорії та практиці [Електронний ресурс] / М. Ю. Якимчук. – Режим доступу : http://scaspee.com/6/post/2013/07/problem-of-talent-in-domestic-and-foreign-pedagogical-theory-and-practice-m-yyakimchuk.html.

РЕЗЮМЕ

Вознюк Н. М. Система работы с одаренными учащимися начального звена.

В статье проанализирована система работы с одаренными учащимися начального звена. Раскрыта сущность понятия «одаренный ребенок». Освещены отдельные аспекты из опыта работы учителя начальных классов Михайловской ООШ I–III степеней, касательно реализации программы «Одаренность младших школьников». Определены этапы, которые предусмотрены системой работы с одаренными учащимися начальной школы. Обозначены особенности применения британского опыта работы со способными и талантливыми учащимися в начальном образовании. Кроме того, определены основные задачи системы работы с одаренными детьми и особенности компоновки заданий для развития тех или иных способностей.

Ключевые слова: *одаренные дети, способности, творчество, развитие, одаренность, способные и талантливые ученики.*

SUMMARY

Voznyuk N. The system of work with gifted pupils in primary school.

The article analyzes the system of work with gifted pupis in primary school. The essence of the concept of «gifted child» is highlighted. Certain aspects of the experience of the primary school teacher of Mikhailivska school of the I-III stages are revealed, namely the implementation of the «Talent of junior pupils» which is aimed at creation of a system of identification, selection and pedagogical support of gifted and talented pupils.

The stages, foreseen by the system of work with gifted pupils in primary schools are defined, namely: 1) diagnosis and identification of the individual characteristics of gifted children; 2) creation of gifted and talented data bank, providing each pupil with individual teacher-mentor: 3) individualization of learning on the basis of differentiation and personality-oriented approach; 4) project-technological activity of the teacher and pupil; 5) analysis, correction; 6) stimulation.

The peculiarities of the use of British experience of work with gifted and talented pupils in primary education are marked. In addition, the main tasks of the system of work with gifted children and composition tasks for the development of specific skills are defined.

It is defined that gifted children, on the one hand, are ordinary kids which are used to solve problems in a non-standard way. However, on the other hand, these people, endowed with specific psychological features that are the result and evidence of high level of their intellectual development at the expense of speed of thinking processes. Taking into account these peculiarities gifted students require a learner-centered approach.

The article is also focused on the fact that children in the process of work share their thoughts with adults, which allows the teacher to trace the level of ability development, the level of knowledge, skills and, if necessary, correct them. Perspectives for the implementation

of the British experience of work with gifted and talented pupils in primary school in the practice of primary school teachers of Mikhailivska school of the I-III stages are outlined, enriching and complementing its own system of identification and development of gifted primary school pupils.

***Key words**: gifted children, ability, creativity, development, gifted and talented pupils.*

УДК 375.5.015.31 : 316.42

В. І. Кириченко
Інститут проблем виховання НАПН України

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПРОСОЦІАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ УЧНІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

У статті характеризуються теоретичні підходи до нагальної проблеми – формування просоціальної поведінки учнів сучасних загальноосвітніх навчальних закладів. Здійснено дефініційний аналіз поняття «просоціальна поведінка», окреслено найбільш поширені концепції, домінуючі підходи й погляди на вирішення цієї проблеми в зарубіжних і вітчизняних психолого-педагогічних джерелах. Зроблено висновок, що просоціальну поведінку слід розглядати як систему дій і вчинків особистості, зумовлену свідомим прийняттям соціально значущих норм і цінностей, умінням конструктивно вирішувати міжособистісні та групові суперечності, несприйнятливістю до ризикованих способів полісуб'єктних взаємодій, здатністю до самореалізації в різних видах соціально значущої діяльності.

***Ключові слова:** просоціальна поведінка, формування просоціальної поведінки, учні, превентивне виховне середовище загальноосвітнього навчального закладу.*

Постановка проблеми. Тривала комплексна дія руйнівних соціальних факторів (реальні воєнні дії, вимушене переселення, стресова напруга, безробіття, нерівність доступу до якісних соціальних послуг, у тому числі й освітніх) поглиблюють суспільно-політичну кризу, породжують зневіру й агресію, девальвацію моральних та інтелектуальних цінностей, соціальну апатію, конфлікт між поколінням дорослих і дітей.

Система національного виховання постала перед гострими проблемами, що вимагають кардинального оновлення змісту, осучаснення формально-організаційних механізмів виховної діяльності загальноосвітніх навчальних закладів (ЗНЗ) і посилення орієнтації на вироблення смисложиттєвих ціннісних орієнтирів у дітей та учнівської молоді. Ми приєднуємося до позиції Л. Гриневич, яка наголошує, що «Нове українське виховання має ґрунтуватися на загальнолюдських цінностях – людської гідності, свободи, усвідомлення власної національної ідентичності та пошанування ідентичності інших. Під час зростання в школі дитина має вчитись усвідомлювати свої права та обов'язки, брати на себе відповідальність, виважено підходити до вирішення власних життєвих і суспільних проблем» [2].

Саме опора системи виховання на загальнолюдські цінності й соціально значущу мотивацію життєдіяльності має стати відповіддю на виклики сучасності, бо українське суспільство як ніколи потребує людей

ініціативних, творчих, здатних на духовне й моральне самотворення, на соціально-культурне відновлення держави й суспільства, вироблення стратегій і моделей просоціальної поведінки.

Оскільки просоціальна поведінка спрямована на формування в людині усвідомленого, відповідального, турботливого ставлення до кожної людської особи, до людства загалом, суспільства, природи, Землі, Всесвіту, це ставить зазначену педагогічну проблему в ряд найважливіших і актуалізує необхідність розкриття теоретико-методичних засад, розроблення методики формування просоціальної поведінки учнів загалом і, зокрема, – в умовах превентивного виховного середовища ЗНЗ.

Аналіз актуальних досліджень. Дефініційний аналіз і контент-аналіз психолого-педагогічних джерел висвітлює такі характеристики досліджуваного явища. Просоціальна поведінка (*prosocial behavior* від лат. pro – префікс, що вказує на дію в якихось/чиїхось інтересах і *socialis* – суспільний) – поведінка індивіда, що орієнтується на благо соціальних груп, надання допомоги. Просоціальна орієнтація є досить поширеною формою людської активності, що відіграє вагому роль у міжособистісних стосунках, внутрішньогруповій взаємодії, спілкуванні та спільній діяльності людей.

На думку науковців (Г. Крайг, Д. Бокум), вона зумовлюється намірами бути корисними іншим і найчастіше проявляється в допомозі, участі, співпраці чи взаємодії. Її прояви вельми численні: діапазон простирається від мимовільної люб’язності до допомоги людині, яка опинилась у небезпеці, чи аж до порятунку інших ціною власного життя. Відповідно, можуть бути задіяні такі ресурси допомоги ближньому чи суспільству: увага, час, праця, грошові видатки, відсування на задній план власних бажань і планів, безкорисливе соціальне служіння, самопожертва тощо [6].

Просоціальну поведінку деякі дослідники розглядають також як систему певних моральних якостей, відносин, які характеризуються специфічними почуттями, потребами, мотивами й навичками; особливу форму внутрішньої самоактивності, що дозволяє людині наслідувати моральні норми й соціально позитивні дії, які пропонуються в обраній культурі (щедрість, безкорислива допомога, співпраця, емпатія тощо) [3].

У зарубіжній психолого-педагогічній літературі проблема формування просоціальної поведінки знайшла своє висвітлення в працях дослідників різних країнах світу (В. Джеймс, В. Занден, А. Маслоу, Л. Мерфі, В. Стауб, Р. Чалдіні та ін.). Результатами наукових пошуків стали теоретичні положення, теорії, концепції просоціальної поведінки. Наведемо короткі описи найбільш відомих із них.

Мета статті полягає в теоретичному осмисленні можливості й ефективності формування просоціальної поведінки учнів в умовах превентивного виховного середовища сучасного загальноосвітнього навчального закладу.

Виклад основного матеріалу. Останнім часом у професійному середовищі набули достатньої популярності дві теоретичні версії просоціальної поведінки: ***теорія соціального обміну*** (social exchange theory) та ***теорія соціальних норм*** (social norms theory).

Теорія соціального обміну пояснює, що просоціальна поведінка (як доброчинна діяльність) має на меті певні явні корисні для іншої особи результати й неявні корисні наслідки для діючої особи (визнання, статус, інформація тощо). Ці корисні результати можуть бути як внутрішньою, так і зовнішньою винагородою. Так, дослідники (Дж. Хоманс, П. Блау) вказують на існування причин, які пояснюють, чому люди добровільно надають допомогу: прагнення до знань (бажання зрозуміти людей, їхні життєві обставини й чогось навчитися); кар'єристичні мотиви (отримуючи досвід і зв'язки, вони хотіли б розширити перспективи своєї роботи); мотиви соціального пристосування (увійти до певної групи та досягти визнання); захист свого «Я» (зменшення почуття провини чи позбавлення від власних проблем, зростання самоповаги, зміцнення почуття власної гідності, впевненості в собі); вираження цінностей (дії згідно із загальнолюдськими цінностями). Тому під час надання допомоги кожна діюча особа керується стратегією так званого мінімаксу: намагається, наскільки можливо, зменшити витрати та збільшити здобутки (навіть якщо ці здобутки й не є реальними, а лише суб'єктивними цінностями) [7].

Теорія соціальних норм, пояснює просоціальну поведінку тим, що цей тип поведінки диктується сукупністю впорядкованих норм (своєрідні каузально-атрибутивні схеми, які дають орієнтири під час виникнення ситуації з потребою допомоги іншим людям): норма взаємності та очікування соціальних дивідендів: «якщо я допоможу цій людині, то вона відповідатиме мені так само взаємністю й допомогою»; норма соціальної відповідальності: «допомогу потрібно надавати тим, хто має проблеми незалежно від того, чи винагороджується така поведінка»; морального обов'язку: «мій обов'язок допомагати тим, хто у скруті». Прихильники теорії соціальних норм (Е. Гоулднер, А. М. Айзенберг) доводять прямо пропорційну залежність: чим більшою є інтеріоризація моральних норм у якості стандартів поведінки особистості, тим менше вона залежить від зовнішньої ситуації [7].

До найбільш відомих теоретичних моделей, що окреслюють структуру просоціальної поведінки, дослідники (С. І. Соболєв, Л. М. Тарасова) відносять модель прийняття рішень з надання допомоги в разі виникнення кризових / аварійних ситуацій Латане і Дарлі та процесуальну модель Шварца й Ховарда. Одночасно вони надають перевагу менш поширеній моделі просоціальної поведінки, запропонованій З. Лінденбергом. На їхню думку, саме вона найбільш повно розкриває специфіку просоціальної поведінки особистості [9].

Узагальнюючи результати досліджень діяльності допомоги з давніх давен до теперішнього часу, Х. Хекхаузен описав комплекс умов, що характеризують як ситуацію, так і просоціальну поведінку особистості з точки зору теорії мотивації. У цій теорії основою просоціальної поведінки вважають особливий мотив, який називають мотивом альтруїзму (іноді мотивом допомоги, іноді – турботи, піклування про людей), тому в деяких джерелах просоціальну поведінку називають «альтруїстичною» [11].

Інший теоретичний підхід, згідно з якими в основі просоціальної поведінки лежить здатність до співпереживання емоційного стану іншої людини, розробив прибічник теорії соціального научіння Дж. Аронфрид. Він також здійснив плідну спробу дослідження умов формування альтруїстичної поведінки та зробив висновок, що така поведінка витікає з позитивного життєвого досвіду дитини, насамперед, сімейного. Цю ідею доповнив Е. Стауб, довівши, що постійне вправляння дитини в просоціальних вчинках шляхом включення рольових ігор до арсеналу педагогічних впливів на дитину сприяє подальшим проявам просоціальної поведінки в її повсякденному житті [8].

Важливу інформацію містять наукові результати, отримані вітчизняними фахівцями й дослідниками близького зарубіжжя (К. Абульханова-Славська, І. Бех, Г. Корнетов, Б. Братусь, О. Леонтьєв, В. Оржеховська, С. Рубінштейн, Г. Товканець, М. Фіцула, Г. Щебатунова), у яких просоціальна поведінка характеризується як вчинки та дії індивіда, спрямовані на користь собі й іншим людям, тобто – на досягнення особистісного та громадського благополуччя. Одночасно робиться наголос на значенні феномену милосердя й альтруїзму, оскільки вважається, що *просоціальна* поведінка відрізняється від *соціальної* саме більшим альтруїстичним навантаженням.

У роботах Ф. Василюк, В. Ядова, Б. Братуся, Б. Поршнєва доводиться обумовленість просоціальної поведінки цінностями особистості. Іншими словами, життєві цінності, являючи собою систему внутрішніх стандартів, ставлень до дійсності, спрямовують і спонукають особистість до реалізації відповідних стратегій взаємодії зі світом, а також визначають мету й сенс життя.

Просоціальна поведінка пов’язана й із рівнем самоактуалізації, тому що мотиви та стратегії, які самореалізуються особистістю, відрізняються соціальною значущістю й проявляються в служінні загальнолюдським цінностям (А. Журавльов, Ю. Гіппенрейтер, В. Русалов, Е. Фром та ін.).

Отже, можемо констатувати, що більшість зарубіжних і вітчизняних дослідників-педагогів і соціальних психологів характеризують просоціальну поведінку як позитивну, конструктивну, соціально бажану й соціально корисну та як пряму (діаметральну) протилежність антисоціальної поведінки.

Ураховуючи вищезазначене, у якості робочого поняття для нашого дослідження, визначаємо таке: ***просоціальна поведінка*** – це система дій і

вчинків особистості, зумовлена свідомим прийняттям соціально значущих норм і цінностей, умінням конструктивно вирішувати міжособистісні та групові суперечності, несприйнятливістю до ризикованих способів полісуб'єктних взаємодій, здатністю до самореалізації в різних видах соціально значущої діяльності.

Педагогічна рефлексія наукового доробку з формування просоціальної поведінки дозволяє стверджувати, що цій проблемі присвячено багато наукових досліджень переважно психологічного напряму й надзвичайно обмаль досліджень, які б окреслювали не тільки необхідні організаційно-педагогічні умови, а й розкривали змістово-технологічне забезпечення формування просоціальної поведінки в учнів різних вікових категорій, тобто присвячених педагогічним аспектам.

Наприклад, Л. Калашникова розглядає формування просоціальної поведінки дитини як керовану соціалізацію, контрольований дорослими процес входження дитини в соціум, при якому, на підставі засвоєного соціального досвіду індивідуум обирає та спрямовує свій особистий розвиток у соціально бажаному напрямі. Керована соціалізація охоплює при цьому не тільки систему соціальних контактів, які передбачають передачу, засвоєння та збереження культурної спадщини минулих поколінь, але й процес становлення та розвитку особистості дитини. Особистість, поєднуючи в собі позиції об'єкта та суб'єкта, не просто пристосовується до певної соціальної ситуації розвитку, але й сама конструює власний розвиток у процесі взаємодії з навколишнім світом [3].

У переважаючій частині психолого-педагогічних джерел зазначено, що просоціальна поведінка формується під впливом соціального середовища та найближчого соціального оточення й опосередковується дружніми взаємовідносинами, соціальним взаєморозумінням, піклуванням і турботою про благополуччя інших, діалоговою взаємодією педагога й учня. Активна позиція першого передбачає реалізацію особливих функцій, серед яких науковці розмежовують *декларувальну*, *оцінювальну, стимулюючу та розвивальну*.

Декларувальна полягає у фіксації уваги дітей на просоціальних імперативах; декларації ціннісного ставлення до оточення й до себе; демонстрації бажаних поведінкових актів.

Оцінювальна функція передбачає об'єктивне та коректне оцінювання вчинків, здійснених дитиною або тільки запланованих. Обидві функції взаємопов'язані: ефективність оцінки зростає за умови усвідомлення учнем необхідності дотримання норм просоціальної поведінки, вимог значущих дорослих і зразків, які декларуються, у повсякденному житті.

Втілення стимулюючої функції виявляється в спонуканні дитини до здійснення вчинків, корисних оточенню, а також у гальмуванні її поведінкових тенденцій, що мають асоціальну спрямованість. Ідеться не

тільки про різні способи схвалення намагань учнів здійснити просоціальний вчинок, але й про моделювання ситуацій полісуб'єктної взаємодії, у яких стосунки з учнями будуються на засадах поваги до них і врахування їхнього права «бути особистістю». Суттєвою особливістю таких ситуацій є те, що вони активізують психологічні механізми формування просоціальної поведінки й тим самим сприяють реалізації конструктивних способів вирішення конфліктів. Як правило, оцінювальна та стимулююча функції знаходяться в діалектичній єдності: кожний стимулюючий вплив містить оцінку, і кожна оцінка – стимулює.

Розвивальна функція впливу педагога полягає в забезпеченні умов поступового переходу від нижчих до вищих рівнів просоціальної поведінки, утворення нових якостей особистості як суб'єкта, здатного свідомо обирати просоціальну стратегію поведінки [3]. Однією з необхідних умов формування просоціальної поведінки учнів вважаємо створення превентивного виховного середовища в ЗНЗ. Превентивне виховне середовище ЗНЗ ми розглядаємо як упорядковану цілісну сукупність організаційно-педагогічних умов і обставин, взаємодія й інтеграція яких забезпечує соціально-педагогічну та правову підтримку розкриття внутрішнього потенціалу, духовного розвитку й життєздійснення особистості; сприяє виробленню нею ціннісного ставлення до себе, природи й суспільства; нівелює негативні впливи соціуму на дитину [4]. Вважаємо, що саме превентивне середовище надасть змогу посилити виховні впливи всіх учасників навчально-виховного процесу на формування просоціальної поведінки учнів, і крім того, успішно забезпечити інші організаційно-педагогічні умови формування просоціальної поведінки учнів.

Звідси, активна позиція педагога має передбачати фіксацію уваги дітей на просоціальних імперативах, сприяння виробленню ціннісного ставлення до суспільства, природи, соціального оточення й до себе, демонстрацію бажаних поведінкових актів, стимулювання особистості до здійснення вчинків, корисних їй та оточенню. А також гальмування тих її поведінкових тенденцій, що мають асоціальну спрямованість та навчання об'єктивному й коректному самооцінюванню, саморефлексії вчинків, здійснених особистістю або тільки запланованих (І. Д. Бех [1]).

Педагоги, реалізуючи названі засоби та прийоми у власній діяльності, впроваджують засади особистісно орієнтованого виховання, яке ґрунтується на визнанні самоцінності особистості учнів, забезпеченні свободи їхнього самовираження й саморозвитку. При цьому активна позиція учнів передбачає сприйняття виховних впливів, рефлексію та усвідомлення значення просоціальних імперативів, перетворення їх на внутрішні регулятори власної поведінки та втілення в реальні вчинки й дії [1].

Формування просоціальної поведінки передбачає поступовий перехід від зовнішньої регуляції до саморегуляції у здійсненні особистістю вчинків. При першому способі регулятивні інстанції знаходяться в

основному поза суб'єктом; при другому – є внутрішньо локалізованими, хоча опосередкований вплив зовнішнього підкріплення залишається достатньо дієвим. Обидва способи регуляції передбачають вплив зовнішніх і внутрішніх чинників, які складають діалектичну єдність, але міра представленості їх у регулятивному акті різна.

Необхідність саморегуляції актуалізується за умови включення особистості до моральної колізії, коли треба самостійно прийняти рішення діяти певним чином, знайти способи для реалізації поставленої мети та оцінити результати власних вчинків.

Дослідження психолого-педагогічних джерел і спостереження виховної практики підтверджують усю складність і багатовимірність даного процесу й доводять, що він відбувається під час активної полісуб'єктної взаємодії учнів із значущими представниками найближчого соціального оточення, а саме: батьками, педагогами, однолітками й однокласниками та мешканцями місцевих громад.

Висновки. Резюмуючи вищенаведене, визначаємо формування просоціальної поведінки в умовах превентивного виховного середовища як цілісний процес, спрямований на забезпечення необхідних і достатніх організаційно-педагогічних умов для свідомої інтеріоризації учнями соціально-значущих норм і цінностей, розвитку відповідних рис, якими має володіти просоціальна особистість, формування прагнення й уміння конструктивно вирішувати міжособистісні та групові суперечності; стимулювання участі дітей у соціально значущій діяльності та спонуканні до внутрішнього діалогу для прийняття самостійного, вільного, особистісно значимого для учнів вибору моделей поведінки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бех І. Д. Особистість у просторі духовного розвитку / І. Д. Бех. – К. : Академвидав, 2012. – 256 с.

2. Гриневич Л. Як створити ідеальну систему освіти [Електронний ресурс] / Лілія Гриневич // Українська правда. – Режим доступу :

http://www.pravda.com.ua/articles/2014/11/19/7044802/.

3. Калашникова Л. В. Формування просоціальної поведінки у дітей молодшого шкільного віку в умовах керованої соціалізації / Л. В. Калашникова // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2009. – Вип. 11. – С. 164–171. – Сер. соціально-педагогічна.

4. Кириченко В. І. Особливості формування превентивного виховного середовища у загальноосвітньому навчальному закладі / В. І. Кириченко, О. О. Єжова // Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки» (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя) – Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2013. – № 5. – С. 182–189.

5. Кириченко В. І. Концепція формування превентивного виховного середовища (проект) / В. М. Оржеховська, В. І. Кириченко, О. О. Єжова, Т. Є. Федорченко // Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки» (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя). – Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2013. – № 2. – С. 41–48.

6. Крайг Г. Психология развития / Грэйс Крайг, Дон Бокум. – СПб. : Питер, 2005. – 940 с. – Серия «Мастера психологии».

7. Майерс Д. Социальная психология [Электронный ресурс] / Дэвид Дж. Майерс. – Режим доступа :

http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Psihol/ mayers/12.php

8. Обухова Л. Ф. Детская (возрастная) психология / Л. Ф. Обухова. – М. : Российское педагогическое агентство, 1996. – 374 с.

9. Соболев С. И. Концепция просоциального поведения З. Линдерберга [Электронный ресурс] / С. И. Соболев, Л. Н. Тарасова. – Режим доступа :

http://sibac.info/index.php/2009-07-01-10-21-16/5183-2012-12-06-17-45-19.

10. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность / Хайнц Хекхаузен. – СПб. : Питер ; М. : Смысл, 2003. – 860 с. – Серия «Мастера психологии».

РЕЗЮМЕ

Кириченко В. И. Теоретические основы формирования просоциального поведения учащихся общеобразовательных учебных учреждений.

В статье характеризуются теоретические подходы к актуальной проблеме – формирование просоциального поведения учащихся современных общеобразовательных учебных учреждений. Осуществлен дефиниционный анализ понятия «просоциальное поведение», очерчены наиболее распространенные концепции, доминирующие подходы и взгляды на решение этой проблемы как в зарубежных, так и в отечественных психолого-педагогических источниках. Сделан вывод, что просоциальное поведение следует рассматривать как систему действий и поступков личности, обусловленную сознательным принятием социально значимых норм и ценностей, умением конструктивно решать межличностные и групповые противоречия, невозможностью рискованных способов полисубъектных взаимодействий, способностью к самореализации в различных видах социально значимой деятельности.

***Ключевые слова**: просоциальное поведение, формирование просоциального поведения, ученики, превентивная воспитательная среда общеобразовательного учебного учреждения.*

SUMMARY

Kyrychenko V. The theoretical bases of formation of prosocial behavior schoolchildren of secondary educational institutions.

The article deals with the theoretical approaches to the problem of formation of prosocial behavior of schoolchildren of modern educational institutions. The definitive analysis of the concept of «prosocial behavior» is made, the most common concepts, the dominant approaches and views on the solution to this problem both in foreign and in domestic psychological and educational sources are outlined.

Special attention is paid to the analysis of two theoretical versions of prosocial behavior: the theory of social exchange (social exchange theory) and the theory of social norms (social norms theory).

In the works of some scientists prosocial behavior is characterized as the behavior and actions of the individual, aimed at the benefit of themselves and other people, that is on the achievement of personal and social well-being. At the same time it emphasizes the importance of the phenomenon of charity and altruism, because it is believed that prosocial behavior is different from social, it is a great altruistic load.

It also accounts for the dependence of prosocial behavior with a person's values. In other words, life values, representing the system of internal standards, relations to reality, guide and encourage the person to implement the relevant strategies of interaction with the world, as well as determine the purpose and meaning of life.

Prosocial behavior is correlated with the level of self-actualization, because the motives and strategies for the self-realization have different social significance and are manifested in the service of human values.

Therefore, we can say that most of the foreign and domestic researchers and social psychologists characterize prosocial behavior as positive, constructive, socially desirable and socially useful and as a direct (diametrically) the opposite of anti-social behavior.

The conclusion is that prosocial behavior should be considered as a system of actions and deeds of a person due to the conscious adoption of socially important norms and values, the ability to constructively resolve interpersonal and group contradiction, impossibility risky ways presubject interactions, ability to self-realization in various kinds of social activities.

Summarizing the above, we determine the formation of prosocial behavior in preventive educational environment as a holistic process aimed at ensuring the necessary and sufficient organizational and pedagogical conditions for the students conscious interiorization of socially significant norms and values.

***Key words**: prosocial behavior, formation of prosocial behavior, schoolchildren, preventive educational environment of educational institutions.*

УДК 316.6:316.422:330.131.7

О. І. Скоробагатська
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В СУСПІЛЬСТВІ РИЗИКУ

У статті розглянуто сутнісні характеристики суспільства ризику в соціально-психологічному контексті. Проаналізовано актуальні дослідження із соціології, філософії та психології щодо особливостей психологічної захищеності особистості в умовах травматичних подій суспільства ризику. Обґрунтовано необхідність вивчення психологічних умов щодо ефективної інноваційної діяльності в ситуації соціальних трансформацій. Розглянуто поняття «надситуативної активності», «активної неадаптивності», «аутотелічної особистості». Сформульовано психологічні рекомендації щодо подолання кризового стану особистості в суспільстві ризику та оптимізації її здатності до творчої інноваційної діяльності.

***Ключові слова:** суспільство ризику, інноваційна діяльність, базові потреби, особистість, адаптивність, психологічна безпека.*

Постановка проблеми. Сучасне соціальне життя України є досить складним, динамічним і непередбачуваним. Нестабільність соціально-політичної та економічної ситуації, військові дії в країні, реальні загрози життю та благополуччю викликають в людині екзистенційний страх, почуття незахищеності та тривоги, кардинально змінюють аксіологічні пріоритети соціуму й індивідів. Але ж життя продовжується, і тому необхідно шукати конструктивні можливості подолання соціальної ентропії, однією з яких може стати реалізація інноваційних ідей у професійному просторі.

Суспільство XXI ст. трактується вченими як «суспільство ризику» (У. Бек), у якому діє специфічний спосіб організації соціальних зв’язків в

умовах невизначеності, залежності від випадкових факторів, імовірності. Усе це вимагає від кожної особистості безперервної напруженої внутрішньої роботи щодо психологічного пристосування до зовнішнього життя. Сучасна ситуація розвитку суспільства потребує пошуку соціально-психологічних форм подолання різноманітних ризиків, визначення оптимальних умов щодо адаптації та самоактуалізації особистості. Реалізація інноваційних технологій передбачає відкритість особистості новим знанням, прагнення до дослідницької роботи, до втілення креативних ідей, проте ефективність творчості, новаторства у професійній діяльності значною мірою залежить від психологічної адаптованості особистості в суспільстві. Отже, практична актуальність нашого дослідження полягає у вивченні психологічних особливостей інноваційної творчої діяльності в умовах суспільства ризику.

Аналіз актуальних досліджень. У соціології найбільш значущими є теоретико-методологічні основи теорії ризику, розроблені в працях У. Бека, Н. Лумана, С. Лаша, Б. Тернера, Е. Гідденса, П. Штомпки, О. Яницького.

Концепція інноваційного розвитку суспільства є предметом наукових інтересів і пошуків Д. Белла, З. Бжезінського, У. Бека, Ст. Зомбарта, О. Козлової, Ї. Масуди, Ст. Митчерлиха, А. Сбруєвої, Е. Тоффлера, Дж. Несбита, В. Цикіна, Ї. Шумпетера, Х. Шпиннера та ін.

Аспекти інноваційної діяльності, творчості, креативності вивчалися вітчизняними й зарубіжними науковцями. Фундаментальні закономірності творчості досліджували Д. Богоявленська, О. Брушлинський, В. Дружинін, В. Ефроімсон, Є. Ільїн, В. Клименко, А. Маслоу, В. Моляко, О. Музика, Л. Міщиха, Г. Ожиганова, В. Онищенко, Я. Пономарьов, О. Потебня, К. Роджерс, В. Роменець, С. Рубінштейн, В. Юркевич та багато інших.

Різні аспекти креативності, інноваційності розглядали Г. Гарднер, С. Грузенберг, Ю. Зубок, Й. Козєлєцкі, Г. Костюк, С. Меднік, М. Ранко, Е. Рібо, Р. Стернберг, К. Тейлор, Ю. Трофімов, В. Франкл, М. Шмідт, М. Чіксентміхайі.

Метою статті є з’ясування стратегій подолання кризового стану особистості в суспільстві ризику та оптимізації її здатності до творчої інноваційної діяльності в умовах невизначеності.

Виклад основного матеріалу. Розглянемо сутнісні характеристики суспільства ризику в соціально-психологічному контексті. Поняття «суспільство ризику» належить німецькому соціологу У. Беку. Концепція У. Бека ґрунтується на теорії модернізації, у межах якої ризик – дія її механізмів: сучасні передові індустріальні технології розширюють спектр суспільних благ, і одночасно стають джерелом цілої низки небезпек, які загрожують не тільки життю індивіда, але й усьому суспільству в цілому. Виробництво ризиків здійснюється в усіх сферах життєдіяльності суспільства: економічній, політичній, соціальній [1].

Науковці розглядають декілька різновидів ризику, кожен із яких суттєво впливає на життя та психологічний стан особистості. Це, передусім, ризики, що загрожують безпеці людини (safety risks); ризики, що загрожують здоров'ю людини (health risks); ризики, що загрожують середовищу проживання людини (environmental risks); ризики, що загрожують суспільному добробутові (public welfare/goodwill risks); а також ризики фінансові (financial risks). У. Бек відзначає, що важливим аспектом сучасного життя стає неможливість дистанціювання від будь-яких ризиків атомного світу, тому актуалізується проблема мінімізації ризиків, управління ними [1].

Згідно з більшістю концепцій (У. Бек, Е. Гідденс, С. Лаш, Н. Луман, Б. Тернер, П. Штомпка, О. Яницький) суспільство ризику виникає на основі руйнування традиційних форм соціального порядку, трансформації соціальної структури, ролі та значення соціальної, класової, ціннісно-нормативної системи й системи соціального захисту, унаслідок чого в житті індивідів і груп виникають невизначеність, непередбачуваність і незахищеність.

Німецький соціолог Н. Луман розглядає ризик у соціумі як «ситуацію на порозі катастрофи», як готовність суспільства та індивіда прийняти ризик як неминучу даність. При цьому, на його думку, різні соціальні групи мають свої критерії відбору ризику з урахуванням якості інформації. Учений підкреслює, що оцінка ризику й готовність прийняти ризик – це проблема не тільки ментальна (psychische), а й соціальна. Поведінка людини в такій ситуації буде зумовленою, або очікуванням релевантних референтних груп, або характером соціалізації [5].

Англійський соціолог Е. Гідденс визначає сучасне суспільство як «суспільство пізньої сучасності» (late modernity), у якому людина живе у світі випадковості й ризику. У такій ситуації досить важливою стає проблема онтологічної безпеки індивіда, що піддається різноманітним викликам і небезпекам. Учений підкреслює: якщо особистість володіє почуттям онтологічної безпеки, то вона на рівні повсякденного буття буде отримувати відповіді на найважливіші екзистенційні питання – життя та смерті, людського існування, відносин з іншими людьми, а також буде усвідомлювати своє місце в навколишньому світі й самоідентифікуватися [2].

Е. Гідденс розглядає «безпеку» як ситуацію, у якій конкретний комплекс небезпек нейтралізується або мінімізується. Отже, на думку вченого, саме почуття онтологічної безпеки, що ґрунтується на балансі довіри та прийняття ризику, повинно бути базовою установкою практичної свідомості в суспільстві ризику. Але ж у реальності криза сучасної культури призводить до психічної «травми» людини. Соціум надмірно тисне на окремого індивіда, у результаті чого йому не вдається розвивати власні духовні й моральні задатки. У сучасному суспільстві людина стає заручником масової культури, пропаганди, маніпуляції. Свобода та культура мислення

вилучаються з вживання, у результаті чого люди втрачають свою індивідуальність, і навіть не усвідомлюють своєї духовної убогості [2; 11].

Отже, фатальним для сучасного суспільства є те, що матеріальна сторона культури розвинена набагато сильніше, ніж духовна. За твердженням німецького філософа-гуманіста А. Швейцера, подолання сучасних проблем дійсності й забезпечення благотворного загального прогресу можливо тільки за умовами духовної роботи індивідів, укріплення моральної волі. Таким чином, філософ наполягає на необхідності оновлення світогляду, спонукання сучасників до усвідомлення сенсу свого буття, до рефлексії кожної людини над своїм призначенням у світі [11].

За визначенням польського професора П. Штомпки, психологічний ризик і загрозу несуть у собі вже самі соціальні зміни, незалежно від їх змісту. Тому будь-які непередбачувані процеси в соціальному житті пов'язані з ломкою системи норм і цінностей, що, по суті є соціальною травмою. Травматичні події (революція, державний переворот, вуличні бунти; радикальна економічна реформа, іноземна окупація; примусова міграція або депортація; геноцид, винищування, масові вбивства; акти тероризму й насильства; релігійна реформація, нове релігійне пророцтво; вбивство президента, відставка вищої посадової особи; викриття корупції, урядовий скандал; відкриття секретних архівів і правди про минуле; ревізія героїчних традицій нації; крах імперії, програна війна) викликають порушення звичного способу мислення та дій, міняють, часто трагічно, життєвий світ людей, їх моделі поведінки й мислення. Соціально-психологічні травми порушують у людині почуття впевненості в завтрашньому дні, у результаті чого виникає дефіцит задоволення природнього потягу індивіда до порядку та передбачуваності, а саме – до екзистенціальної безпеки [12].

Усі соціальні, політичні та культурні зміни впливають на психологічний стан особистості. Людина в суспільстві ризику перебуває у стані перманентного стресу, іноді невротичного очікування та внутрішньої мобілізованості. У сучасній науці ця проблема розглядається в контексті концепції соціально-психологічної травми як результату негативних, наслідків соціальних змін. Достатньо актуальним є пошук нових шляхів адаптації та психологічного захисту особистості в умовах травматичного впливу суспільства ризику.

У соціально-психологічному вимірі невизначеність особистості проявляється в порушенні почуття психологічної безпеки, у складностях адаптації до мінливої дійсності, у зниженні можливості прогнозування майбутнього. На індивідуально-особистісному рівні виникає відчуття невпевненості та постійної необхідності ризикувати. Важливим фактором психологічної незахищеності індивіда в суспільстві кризи є також зростання внутрішніх загроз, зумовлених трансформацією цінностей людини, втратою колишніх орієнтирів життя [6].

В умовах суспільства ризику існує ще один вид небезпеки – інформаційна. Сучасні інформаційно-комп'ютерні технології пронизують практично всі сфери життя й мають необмежені можливості щодо психологічного впливу на людину. Сучасний дослідник С. Г. Кара-Мурза доводить, що глобальні мережі комунікацій і ЗМІ здійснюють маніпулювання свідомістю суспільства та майже контролюють культуру, пропускаючи її через свої фільтри: виділяють окремі елементи із загальної маси культурних явищ, надають їм особливої ваги, підвищують цінність одних ідей та знецінюють інші. Під таким потужним потоком інформаційно-психологічного впливу сучасна людина втрачає зв'язок зі своїм аутентичним зерном, зі своїм справжнім глибинним Я. Отже, окремої уваги заслуговує проблема інформаційного захисту особистості та соціуму [4].

Як бачимо, суспільство ризику ставить людину в складні умови існування та професійної самореалізації. Проте згідно з теорією американського психолога-гуманіста А. Маслоу, людина може бути здатною до самоактуалізації, до творчої діяльності за певними умовами – якщо буде задоволена її базова потреба в безпеці. Виникає питання, яким чином сучасна особистість може подолати кризовий стан психологічної небезпеки та реалізувати себе у творчій інноваційній діяльності?

Людське буття, як підкреслював К. Ясперс, є «вирішальним»: людина завжди приймає рішення (навіть якщо відмовляється від нього), ким вона буде в наступну мить. Тобто від самої особистості, від її усвідомленого вольового зусилля до морального, інтелектуального, професійного, духовного самовдосконалення залежить вектор та ефективність реалізації її потенційних сил, здібностей.

Дослідник Ю. Зубок вважає, що в суспільстві ризику життєві стратегії стають особистою справою кожного, індивідуальним «продюсерським» проектом без реальної опори на колективні форми захисту. Індивідуалізація виражається в самостійному проектуванні власного життя з індивідуально зумовленими траєкторіями в різних сферах (праця, освіта, дозвілля, шлюб тощо). Такі психологічні умови висувають нові вимоги до індивідів, формуючи особливий спосіб організації життєдіяльності, певну «культуру ризику», що включає відкритість до змін, постійну готовність до активних дій у ситуації вибору [3].

Учений О. Раймова підкреслює, що своєрідність діяльності розвиненої, творчої, тобто когнітивно складної особистості, не може вичерпуватися виключно постулатом пристосування до навколишнього життя. Моменти неадаптивності для самоактуалізованої особистості можуть виступати в якості стимулу до соціально-психологічного розвитку. Саме в ситуації соціальних трансформацій виникає необхідність у «надситуативній активності» особистості як провідного чинника психологічної захищеності. З цього логічно випливає, що «надситуативна

активність» когнітивно складних особистостей може стати джерелом реконструкції втрачених цінностей у суспільстві та формування конструктивного майбутнього [6].

В основі «надситуативної активності» лежать механізми пошукової активності, тобто активність, спрямована на зміну ситуації або свого ставлення до неї при відсутності певного прогнозу результатів. Пошукова активність передбачає цілком інноваційні характеристики діяльності: планування, творчість, фантазування, переоцінку ситуації, аналіз, відповідальність. У невизначеній ситуації саме пошук нового рішення забезпечує соціальний і особистісний прогрес, адаптивну поведінку та творчість у людини [2].

Адаптація й самореалізація особистості в атмосфері невизначеності суспільства ризику може буди здійснена також завдяки феномену «активної неадаптивності», що передбачає «буття на кордоні» або буття без кордонів – трансценденції, виходу людини за межі самої себе (К. Ясперс, Ж.-П. Сартр, М. Хайдеггер та ін.). Тобто людина, намагаючись реалізувати свої потенційні сили в мінливому сучасному світі, свідомо обирає для себе такий стиль життя, у якому вона є постійно відкритою до нового досвіду, до виходу за межі звичного. До проявів «активної неадаптивності» належать інноваційна й дослідницька діяльність, наукова та художня творчість, мистецтво, виховання.

У роботах засновника логотерапії В. Франкла підкреслюється, що особистість долає свої кордони для того, щоб знайти нові сенси буття, відкрити вищі цінності. Феномен самотрансценденції людини полягає в тому, що її буття зорієнтоване на щось зовні, на щось більше, на те, що підносить людину. Доводячи цю думку, В. Франкл говорить про один із висновків, який він зробив виходячи з досвіду перебування в концтаборі Освенцім. Сутність його полягає в тому, що найбільші шанси вижити, навіть у екстремальній ситуації мали ті, хто був налаштований на майбутнє, на справу, яка їх чекала, на сенс, який вони хотіли реалізувати. Учений підкреслює, що людині для повноцінного життя потрібен не стан спокою, а боротьба за якусь гідну ціль. Отже, людині для адаптації у складних невизначених умовах необхідно не розгубитися, а постаратися зібрати всі свої потенційні сили та налаштувати їх на досягнення справжніх важливих для життя завдань [8].

Один із засновників гуманістичної психології К. Роджерс вважає, що людині притаманна тенденція рухатися вперед до зрілості (явна або потенційна), що проявляється в здатності людини розуміти ті сторони свого життя й самої себе, які завдають їй біль або незадоволення. Вивільнення тенденції до зрілості полягає в прагненні перебудувати свою особистість і своє ставлення до життя, зробивши його більш зрілим. Така тенденція особистості до зростання, до незалежності, до реалізації всіх потенційних

сил є головною рушійною силою життя. Але ж, це прагнення може бути приховано шарами психологічних захистів [7].

У контексті пошуку можливостей реалізації особистості в умовах суспільства ризику сучасний американський психолог, дослідник проблеми креативності та суб'єктивного благополуччя М. Чиксентмихайи обґрунтовує поняття «аутотелічної особистості» («ауто» – сам, самостійний; «телос» – ціль). Аутотелічна особистість – це людина, яка здатна перетворити реальні або потенційні загрози в завдання, що приносять радість. Це самодостатня, автономна особистість, здатна самостійно ставити цілі, виходячи з внутрішньої мотивації, на відміну від більшості людей, цілі яких зумовлені або біологічними інстинктами, або впливом суспільства. В аутотелічної особистості більша частина цілей випливає зі свідомої оцінки особистих переживань та відображає її справжні потреби. Вона здатна трансформувати хаос зовнішнього середовища в досвід «потоку» – оптимального стану внутрішньої мотивації, при якому людина повністю включена в те, що робить, та відчуває свободу, радість, задоволення й майстерність [9].

Таким чином, психологічні особливості інноваційної діяльності в суспільстві ризику передбачають актуалізацію певних особистісних рис, які є притаманними саме творчій, інноваційній людині: відкритість новому досвіду, пізнавальний інтерес, внутрішня свобода, уміння робити вибір, відповідальність, саморегуляція, позитивна Я-концепція, креативність, спонтанність. Інноваційний потенціал особистості проявляється в умінні перетворювати кризисну ситуацію на проблемне творче завдання. Для інноваційної особистості невизначеність, складність у будь-який сфері будуть стимулом для знаходження креативного рішення, підставою для трансгресивної орієнтації. Таким чином, інноваційна спрямованість є оптимальним засобом подолання кризового стану особистості в суспільстві ризику та оптимізації її здатності до творчої надситуативної діяльності.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. На основі аналізу наукових джерел визначено стратегії подолання кризового стану особистості в суспільстві ризику та оптимізації її здатності до творчої інноваційної діяльності: 1) усвідомлення особистістю сенсу власного життя в нових умовах і прагнення до його реалізації; 2) індивідуалізація в проектуванні життєвого сценарію, що забезпечує готовність до активних дій у ситуації вибору; 3) «надситуативна активність», що володіє потенціалом до відродження втрачених і формування нових цінностей і смислів через пошукову активність; 4) «активна неадаптивність», що припускає трансцендентну відкритість новому досвіду та є підставою творчої, дослідницької, інноваційної діяльності; 5) «аутотелічний» стиль життя, згідно з яким головною рушійною силою діяльності є не зовнішня, а внутрішня мотивація особистості, зумовлена глибинними переживаннями та справжніми потребами.

Особистості з високим творчим потенціалом, які використовують творчі стратегії подолання важких життєвих ситуацій, більшою мірою здатні до ефективної інноваційної діяльності. Стикаючись із життєвими або професійними труднощами інноваційна людина використовує їх як ситуації для самоактуалізації, для особистісного зростання. Отже, стратегічним орієнтиром сучасної освіти повинно стати пробудження в людині інноваційних якостей, творчого потенціалу, її здатності до сприйняття та створення нового. З метою оптимізації психологічного стану в умовах суспільства ризику необхідно навчити людину адаптуватися до змін, орієнтуватися серед великого обсягу інформації, забезпечити зв'язок із духовними традиціями. Ці завдання можливо реалізувати завдяки розробці та впровадженню спеціальних психологічних тренінгових програм. Щодо перспектив подальших наукових розвідок, то, на нашу думку, достатньо актуальним є вивчення психологічних особливостей перетворюючої трансгресивної стратегії особистості в умовах суспільства ризику.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бек У. Общество риска: На пути к другому модерну / У. Бек. – М. : Прогресс-Традиция, 2000. – 383 с.

2. Гидденс Э. Устроение общества: Очерк теории структурации / Э. Гидденс. – М : Академия, 2005. – 528 с.

3. Зубок Ю. А. Социологический словарь / Ю. А. Зубок. – М, 2014. – С. 300–302.

4. Кара-Мурза С. Г. Манипуляция сознанием / С. Г. Кара-Мурза. – М. : Эксмо, 2009. – 864 с.

5. Луман Н. Понятие риска / Н. Луман // THESIS. – 1994. – № 5. – С.135–160.

6. Раймова О. Г. Психология и психофизиология / О. Г. Раймова // Вестник ВолГУ. Серия 11. – 2012. – № 1 (3). – С. 101–103.

7. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Роджерс. – М. : Прогресс, 1994. – С. 74–79.

8. Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М. : «Прогресс», 1990. – 368 с.

9. Чиксентмихайи М. В поисках потока: Психология включенности в повседневность / М. Чиксентмихайи ; пер. с англ. – М. : Альпина нонфикшн, 2011. – 194 с.

10. Швай Р. І. Гуманістичні теорії творчості / Р. Швай // Вісник Вінницького політехнічного інституту. – 2008. – № 4. – С. 47–50.

11. Швейцер А. Культура и этика / А. Швейцер ; перевод с немецкого Н. А. Захарченко, Г. В. Колшанского. – М. : Прогресс, 1973. – 343 с.

12. Штомпка П. Социальное изменение как травма / П. Штомпка // Социальные исследования. – 2001. – № 1. – С. 6–8.

РЕЗЮМЕ

Скоробагатская О. И. Психологические особенности инновационной деятельности в обществе риска.

В статье рассмотрены сущностные характеристики общества риска в социально-психологическом контексте. Проанализированы актуальные исследования по социологии, философии и психологии, касающиеся особенностей психологической защищенности личности в условиях травматических событий общества риска. Обоснована необходимость изучения психологических условий для эффективной инновационной деятельности в ситуации социальных

трансформаций. Рассмотрены понятия «надситуативной активности», «активной неадаптивности», «аутотеличной личности». Сформулированы психологические рекомендации по преодолению кризисного состояния личности в обществе риска и оптимизации ее способности к творческой инновационной деятельности.

Ключевые слова: *общество риска, инновационная деятельность, базовые потребности, личность, адаптивность, психологическая безопасность.*

SUMMARY

Skorobagatskaya O. The psychological peculiarities of innovative activity in the risk society.

The article reveals the essential characteristics of risk society in the social-psychological context. The current studies in sociology, philosophy and psychology concerning the psychological security of the person in conditions of traumatic events of risk society are analyzed. The necessity of studying the psychological conditions for effective innovative practice in a situation of social transformations is proved. The specific features of an innovative creative personality are analyzed. Based on the analysis of different scientific sources the strategies for overcoming the challenges of social-psychological adaptation in terms of ambiguity of the society are identified: 1) personality's realization of the sense of his/her own life in a new environment and desire for its implementation; 2) individualization of the life scenario design that ensure readiness for action in a situation of choice; 3) «over-situation activity» which has the potential to revive the lost and to form the new values and meanings through search activity; 4) «active non-adaptability», that assumes transcendental openness to new experiences and is the basis of creative, research, innovative activity; 5) «autotelic» lifestyle, according to which the main driving force is not external, but internal motivation of the personality caused by deep feelings and real needs.

The attention is focused on the need of searching the optimal solution to the problem of the personality's information security in the context of uncontrolled manipulative influence of modern information and computer technologies. The need for forming in the personality the ability to overcoming, transforming behavior, to self-regulation that provides a sense of security, as well as transgressive orientation is identified. The psychological recommendations for optimization of the creative innovative activity in risk society are formulated.

It is determined that individuals with high creative potential who use creative strategies to overcome difficult life situations are more able to effective innovative activity. It is emphasized that the strategic benchmark of modern education should be awakening in a person innovative qualities, creativity and ability to comprehend and create a new one. For further research the problem concerning the transformative transgressive strategy of the person in conditions of risk society is proposed.

Key words: *risk society, innovative activity, basic needs,a personality, adaptability, psychological security.*

РОЗДІЛ IV. ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

УДК 81’373.613

В. В. Засименко
Національний транспортний університет

ДО ПИТАННЯ ФОРМУВАННЯ ПИСЕМНОЇ АНГЛОМОВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У СТУДЕНТІВ-ЛОГІСТІВ

Статтю присвячено дослідженню проблеми формування англомовної компетенції у фаховому писемному спілкуванні студентів-логістів. Проаналізовано сучасний стан викладання англійської мови в нелінгвістичних вишах. Виявлено позитивні та негативні тенденції у формуванні фахової іншомовної комунікації студентів-логістів. Відібрано перевізні й товаросупровідні документи як навчальний матеріал. Визначено етапи та розроблено комплекс вправ для навчання майбутніх логістів заповнення документів транспортної логістики англійською мовою.

Ключові слова: *англомовна компетенція, фахове писемне мовлення, транспортна логістика, перевізні й товаросупровідні документи.*

Постановка проблеми. Інтеграція України до європейського та світового простору, інтенсивне розширення міжнародних зв’язків і вихід вітчизняних компаній на міжнародний ринок спричинили необхідність підготовки висококваліфікованих фахівців, які володіють навичками й уміннями професійного іншомовного спілкування. Загальновизнаною стала тенденція підготовки студентів до зростаючих потреб міжнародної мобільності та тіснішої співпраці в галузях логістики, економіки, науки, освіти, торгівлі, проектування тощо. Отже, це потребує оновлення цілей і змісту навчання іноземних мов у нелінгвістичних ВНЗ, а також розроблення відповідних навчально-методичних матеріалів. З цією метою в Україні було укладено нову програму з англійської мови для професійного спілкування. Кінцевою метою навчання іноземних мов у нелінгвістичних вишах визначено формування у студентів професійної комунікативної компетенції, що необхідна для реальних професійних сфер і ситуацій, які мають бути конкретизовані відповідно до професійних потреб і контекстів [1, 8].

Згідно з чинною програмою з англійської мови для професійного спілкування до вмінь писемного мовлення висувають такі вимоги: готувати й продукувати ділову та професійну кореспонденцію, писати з високим ступенем граматичної коректності резюме, протоколи та ін., заповнювати бланки для академічних і професійних цілей із високим ступенем граматичної коректності, виконувати цілу низку мовленнєвих функцій та реагувати на них, гнучко користуючись загальновживаними фразами тощо [1, 9]. Так, наприклад, у межах однієї із загальних професійних рубрик «Загальне робоче оточення і повсякденна робота» актуальним для нашого дослідження є вміння «заповнення бланків із відомостями про себе та

організацію; розуміння та написання резюме, супроводжуючих листів, рекомендацій тощо» [1, 12].

Аналіз актуальних досліджень. Питанню формування професійної іншомовної комунікативної компетенції у студентів немовних ВНЗ присвятили свої роботи низка дослідників: Д. В. Бубнова, В. Д. Борщовецька, М.М. Волошинова, Н. Д. Гальскова, Н. Л. Драб, Н. В. Зінукова, Т. М. Корж, З. М. Корнєва, О.М. Метьолкіна, С. В. Радецька, Ю. О. Семенчук, Г. С. Скуратівська, О. М. Устименко, І. А. Федорова, І. І. Халєєва та ін.

Проте методика формування у студентів – майбутніх фахівців із логістики – англомовної комунікативної компетенції писемного мовлення, зокрема заповнення міжнародних логістичних документів, не була достатньо вивчена. Відтак, соціальна значущість і необхідність якісної підготовки логістів, які володіють іншомовною комунікативною компетенцією писемного мовлення на належному професійному рівні зумовили актуальність даного дослідження.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні та практичній розробці методики формування у студентів-логістів англомовної писемної комунікації на матеріалі міжнародних логістичних документів.

Методи дослідження:

- вивчення та аналіз логістичної документації з метою відбору навчального матеріалу;
- лінгвометодичний аналіз текстів перевізних і товаросупровідних документів з метою визначення їхніх мовних особливостей;
- аналіз наукової та методичної літератури з методики викладання іноземних мов, лінгвістики, педагогіки, документознавства, логістики в межах теми дослідження.

Виклад основного матеріалу. Міжнародну діяльність багатьох компаній та організацій супроводжує ціла низка документів, які необхідні для підготовки, оформлення та проведення зовнішньоторговельних операцій. Для студентів-логістів уміння створювати фаховий документ набуває великого значення в іншомовному писемному спілкуванні, адже через такі документи із зовнішньої торгівлі встановлюються професійні контакти та закріплюються усні домовленості. Вагому роль в успішному здійсненні міжнародної діяльності на всіх її етапах відіграє саме кваліфіковане створення й заповнення різноманітних фахових документів. Тому майбутні логісти, які включаться в процес міжнародного англомовного писемного спілкування після закінчення вишу, повинні володіти вміннями документального оформлення своєї професійної діяльності.

Оскільки в системі вищої освіти формуванню вмінь і навичок іншомовної професійної писемної комунікації приділяється недостатня увага, це є причиною тривалої адаптації майбутніх логістів до професійної

діяльності. Тому вирішення проблеми формування та розвитку спеціальних іншомовних умінь, пов'язаних із фаховим спілкуванням, вважаємо значущою умовою підвищення якості професійної іншомовної підготовки студентів-логістів.

У сучасному світі актуальності набуває питання про мовну підготовку фахівців, які покликані розвивати й удосконалювати технічний прогрес, оскільки іноземна мова для сучасного випускника технічного вишу виступає одночасно й засобом виробництва та гуманізації освіти, і невід'ємною частиною культури. Висококваліфікований фахівець – майбутній логіст – має володіти належним рівнем і якістю фахової іншомовної комунікативної компетенції, що дозволить йому конкурувати на міжнародному ринку праці.

Сьогодні в нелінгвістичних вишах простежуються як позитивні, так і негативні тенденції у формуванні фахової іншомовної комунікації студентів-логістів. Серед позитивних тенденцій виділяємо укладання чинних програм з англійської мови для студентів немовних спеціальностей (2005) у контексті загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти (2003), а також забезпечення процесу викладання іноземної мови друкованими та електронними засобами навчання. До негативних тенденцій відносимо постійно зростаючі вимоги до якості навчання за рахунок одночасного скорочення годин з іноземних мов, відірваність викладання англійської мови від потреб міжнародної спільноти, розрив між змістом університетської іншомовної підготовки майбутніх фахівців та існуючою практикою застосування знань з іноземної мови за фахом у суспільстві.

Основу професійної діяльності майбутніх логістів складають фахові декларативні знання про наявні види перевізних (накладна, коносамент, наскрізний коносамент, чартер) та товаросупровідних (пакувальний листок, інвойс, сертифікати якості й походження) документів, процедурні знання про правила їх оформлення, а також мовленнєві вміння й навички заповнювати логістичні документи. Не менш важливими для професійної діяльності логіста є його особистісні якості: логістичне мислення, комунікабельність, високий рівень професіоналізму, здатність швидко реагувати та вміння знаходити конструктивні рішення. Необхідність навчання майбутніх логістів заповнювати як друковані, так і електронні бланки фахових документів певною мірою зумовлена переходом логістичних компаній, які здійснюють міжнародні вантажні перевезення, на електронний документообіг.

У ході відбору документів транспортної логістики як навчального матеріалу для формування фахової іншомовної писемної компетенції студентів-логістів ми керувалися низкою критеріїв: автентичність і функціональність транспортного документа, соціокультурна цінність, адаптованість до навчального процесу. Серед фахових документів

транспортної логістики ми зосередили увагу на перевізних і товаросупровідних документах. У межах першого типу виділено різновиди накладних залежно від виду транспорту, яким здійснюється вантажоперевезення; в межах другого типу – пакувальний листок, інвойс та сертифікати якості та походження.

На основі аналізу фахової літератури з логістики, вивчення документів з міжнародних транспортних вантажоперевезень і власного досвіду ми виділили основні етапи роботи із заповнення бланків документів міжнародних вантажоперевезень студентами-логістами.

1. Опрацювання студентами заповненого англійською мовою бланку логістичного документа. На цьому етапі студенти набувають знань про документи транспортної логістики й процедурні знання про правила заповнення такої документації. Водночас на першому етапі розвитку набувають професійна свідомість, логістичне мислення, високий рівень професіоналізму, здатність швидко реагувати й уміння знаходити конструктивні рішення майбутніх фахівців із логістики.

Наведемо приклад завдання, що можна запропонувати студентам-логістам на цьому етапі. *Уявіть, що ви – працівник компанії «…», яка надає логістичні послуги. Серед документів, що супроводжують партію товару – сертифікат якості. Уважно перегляньте зміст кожної графи документа та відповідно оберіть найоптимальніший вид транспортного засобу для подальшого транспортування цього вантажу. Обґрунтуйте свій вибір.* Під час виконання такого завдання студент-логіст отримує роль працівника реальної логістичної компанії та водночас знайомиться з вітчизняними й іноземними компаніями з надання широкого спектру логістичних послуг. Опрацьовуючи сертифікат якості, студенти мають змогу ознайомитися з іншими товаросупровідними документами на даний вантаж (пакувальний листок, інвойс та сертифікат походження). У такий спосіб студент максимально включається в реальну ситуацію у сфері надання транспортних послуг.

2. Заповнення студентами-логістами окремих граф (рубрик) у перевізному документі. На другому етапі студенти – майбутні фахівці з логістики – ознайомлюються з друкованими й електронними бланками перевізних і товаросупровідних документів, набувають умінь роботи з різноманітними засобами навчання тощо. До того ж, на даному етапі вдосконалюються професійна свідомість, логістичне мислення, високий рівень професіоналізму, здатність швидко реагувати та вміння знаходити конструктивні рішення. Завдання, що пропонується на даному етапі: *уявіть, що ви – працівник компанії «…», яка надає логістичні послуги. Серед документів, що супроводжують партію товару – сертифікат якості. Заповніть його графи згідно з особливостями вантажу.*

У ході виконання цього завдання студенти отримують перелік вантажів, з якого вони обирають будь-який на свій розсуд, або пропонують власний варіант.

3. Самостійне заповнення студентами всього бланку логістичного документа. На даному етапі студенти-логісти знайомляться з друкованими й електронними бланками логістичних документів, набувають умінь заповнення повноцінного бланку таких документів, працюють над удосконаленням навичок професійної свідомості й системного мислення, здатністю швидко й незалежно приймати логістичні рішення.

Завдання, що можуть бути запропоновані на даному етапі. *Уявіть, що ви – працівник логістичної компанії «…». Заповніть товаро-транспортні накладні для мультимодального перевезення вантажу.* Або*: Заповніть пакет перевізних і товаросупровідних документів для автоперевезення (перевезення вантажів морем, залізницею чи авіасполученням).*

Виконання такого завдання передбачає, що студент-логіст має знати, які документи входять до пакету перевізних і товаросупровідних документів, а також який різновид накладної використовується при міжнародних вантажних перевезеннях різними видами транспорту. Урізноманітнює такі вправляння те, що кожен студент має змогу обрати вантаж за власним уподобанням.

4. Само- і взаємоконтроль з боку студента та його одногрупників і контроль (з боку викладача) заповненого бланку перевізного або товаросупровідного документів. Цей етап є важливим, оскільки розуміння змісту логістичних документів фахівцями в даній галузі є запорукою того, що логіст, який отримує або продовжує транспортування вантажів, кваліфіковано виконує свої професійні обов’язки. Взаємоконтроль дає змогу студентам відчути себе в ролі керівника компанії, який перевіряє роботу своїх підлеглих, зокрема правильність заповнення ними перевізних і товаросупровідних документів. У такий спосіб дане вправляння набуває комунікативної спрямованості.

Формування навичок створення й заповнення фахової документації англійською мовою є необхідним складником навчального процесу в нелінгвістичних вищих навчальних закладах, без чого неможлива підготовка кваліфікованих спеціалістів у галузі надання логістичних послуг. Задля ефективного вирішення цього питання важливою була розробка методики навчання створення й заповнення фахової документації англійською мовою.

Висновки. Таким чином, підґрунтям для відбору нами документів транспортної логістики як навчального матеріалу стали: типові комунікативні ситуації писемного фахового іншомовного спілкування, сфери професійної іншомовної комунікативної діяльності логістів у здійсненні міжнародних вантажоперевезень, комунікативні наміри та

завдання фахівців у сфері надання логістичних послуг. Критеріями відбору транспортних і товаросупровідних документів слугували автентичність та функціональність документа, соціокультурна цінність та адаптованість до навчального процесу.

Так, метою навчання створення транспортної документації є формування вмінь та навичок заповнювати бланки фахових документів і складати тексти певного типу з метою успішної реалізації комунікативних намірів у межах конкретної ситуації професійного спілкування. При цьому важливим є дотримання композиційно-жанрової структури документа, правильне вживання необхідних позамовних, мовних і мовленнєвих засобів.

У дослідженні нами запропоновано такі етапи навчання студентів-логістів заповнювати бланки логістичних документів: перший етап, на якому студенти опрацьовували зміст заповненого бланку логістичного документа; другий етап, на якому студенти заповнювали окремі графи в документі транспортної логістики; третій етап, на якому студенти заповнювали весь бланк логістичного документа; четвертий етап, на якому здійснювали різні форми контролю правильності заповненого бланку: само- і взаємоконтроль з боку студентів та контроль з боку викладача.

Перспективи подальших наукових розвідок. Основні положення даної статті можуть знайти застосування під час проведення практичних занять з іноземної мови зі студентами-логістами, розробки навчальних програм і посібників з логістики, тестових технологій, спецкурсів щодо професійної освіти фахівців-логістів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Програма з англійської мови для професійного спілкування / [кол. авторів Г.Є. Бакаєва та ін.]. – К. : Ленвіт, 2005. – 119 с.

2. Сокур І. М. Транспортна логістика : навч. посібник [для студ. вищ. навч. закл.] /І. М. Сокур, Л. М. Сокур, В. В. Герасимчук. – К. : Центр учбової літератури, 2009. – 222 с.

РЕЗЮМЕ

Засименко В. В. К вопросу о формировании письменной англоязычной компетенции у студентов-логистов.

Статья посвящена исследованию проблемы формирования англоязычной компетенции в профессиональном письменном общении студентов-логистов. Проанализировано современное состояние преподавания английского языка в неязыковых вузах. Раскрыты позитивные и негативные тенденции в формировании профессиональной иностранной коммуникации студентов-логистов. Отобраны перевозочные и товаросопроводительные документы как учебный материал. Определены этапы и разработан комплекс упражнений для обучения будущих логистов правилам заполнения документов транспортной логистики на английском языке.

Ключевые слова: *англоязычная компетенция, профессиональная письменная компетенция, транспортная логистика, перевозочные и товаросопроводительные документы.*

SUMMARY

Zasymenko V. To the problem of developing students-logisticians' written English competence.

The integration of Ukraine into European community and global space, the intensive expansion of international ties and the entry of national companies into the international market have called for training highly-qualified specialist having the skills and good knowledge of professional foreign language communication. The recent trends of students training that correspond to the increasing demands for international mobility and closer cooperation in the spheres of logistic business, economics, science, education, commerce, designing and others have become generally recognized. Consequently, the update of learning needs and teaching programs applied in non-linguistic higher educational institutions, as well as the elaboration of corresponding teaching aids have been required nowadays. For this purpose, a new English teaching program aimed at the development of professional communication has been worked out in Ukraine.

International companies and organizations use a variety of documents regulating the arrangement, execution and conduction of foreign trade operations. The ability to draw up a working document demonstrated by a student studying logistics has been of crucial importance in a foreign language writing environment as such documents are used for establishing business contacts and confirming oral agreements. The correct drafting and filling up different working papers are key factors for a successful international activity at all stages. This is the reason why future logistics experts being involved in the process of international English communication have to acquire the skills required for keeping documents needed for their professional activity. A long lasting professional adaptation experienced by future logistics specialists is caused by the lack of adequate attention paid to the issues of mastering foreign language writing skills.

In this research we have offered the following stages to be followed by the students while filling up logistic documents: the first phase implies the acquaintance with the logistic blank content; at the second stage the students have to fill some entries in a shipping logistics document; at the third stage the students are supposed to fill in the whole logistic form; at the fourth stage different forms of control over the correct form filling are assumed: self-control, mutual control (taken by the students) and control (taken by an instructor).

Key words: *English competence, professional writing communication, transport logistics, transport and shipping documents.*

УДК 37.013.42:004.77

Н. В. Коваленко

Сумський державний педагогічний
університет ім. А.С. Макаренка

ПРОБЛЕМА РЕСОЦІАЛІЗАЦІЇ В ПЕНІТЕНЦІАРІЇ ТА ЗМІСТІ МАГІСТЕРСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ

У статті проаналізовано фактори, що ускладнюють повернення до повноцінного життя звільнених осіб, визначено важливість усвідомлення деформаційних змін свідомості засуджених у професійному зростанні майбутнього соціального педагога, розглянуто можливості відображення означених причино-наслідкових зв'язків у змісті навчальної дисципліни «Соціальна робота в пенітенціарній системі України» та реалізації основних положень в університетському педагогічному процесі.

Ключові слова: *соціально-педагогічна робота, підготовка соціальних педагогів, етапи ресоціалізації, примусова соціальна ізоляція, авторитарний режим пенітенціарних закладів, неформальні закони тюремного співтовариства, усвідомлення злочину.*

Постановка проблеми. Пріоритетними завданнями кримінально-виконавчої системи України на сучасному етапі визнано створення умов для виправлення та ресоціалізації засуджених, підготовки їх до повернення на волю, включення в нормальне життя суспільства повноцінними громадянами. Згідно даних, розміщених на сайті Держаної пенітенціарної служби України, станом на 1 квітня 2014 року в 181 установах, що належать до сфери управління Державної пенітенціарної служби України, трималося 122 150 особи. Крім того, на обліку в 697 підрозділах кримінально-виконавчої інспекції перебуває 119 587 засуджених до кримінальних покарань, не пов'язаних з позбавленням волі, та адміністративних стягнень [13]. Щорічно з місць позбавлення волі в Україні звільняється кілька тисяч засуджених. У Концепції соціальної адаптації осіб, які відбували покарання у вигляді позбавлення волі зазначено, що протягом 2007 року було звільнено 48,8 тис., з них близько 1 тис. втратили соціальні зв'язки, майже 3 тис. не мають робітничої спеціальності, приблизно 3 тис. не забезпечені житлом [10].

Нагальною проблемою пенітенціарних систем розвинених країн світу стає забезпечення безконфліктного повернення звільнених осіб із місць позбавлення волі. Тому особливого значення набуває формування готовності магістрів соціальних педагогів творчо та продуктивно застосовувати сучасні соціально-педагогічні технології у вирішенні соціальних проблем звільнених осіб, соціально-психологічної адаптації й реабілітації означеної категорії людей, ґрунтуючись на глибокому розумінні комплексу змін у свідомості в'язнів, спричинених низкою факторів нового соціального статусу.

Аналіз актуальних досліджень. Над проблемою ресоціалізації й соціальної адаптації засуджених та осіб звільнених із місць позбавлення волі працювали І. Богатирьов, Л. Жук, В. Писарєв, В. Синьов, В. Трубніков, І. Шмаров, О. Яковлєв та інші вчені. Проблема професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів знайшла своє відображення в наукових дослідженнях М. Євтуха, О. Безпалька, Л. Завацької, І. Звєрєва, А. Капської, О. Карпенко, В. Оржеховської, С. Харченко та в низці робіт інших дослідників. Авторами виявлено та впроваджено основні напрями профілактичної роботи, технології професійної діяльності соціального педагога, подано практичні рекомендації щодо здійснення пенітенціарної та постпенітенціарної соціально-педагогічної роботи.

Метою статті є дослідження трансформаційних змін у свідомості актуальних і колишніх в'язнів, викликаних позбавленням волі, відображення означених причино-наслідкових зв'язків у змісті навчальної дисципліни «Соціальна робота в пенітенціарній системі України» та реалізації основних положень в університетському педагогічному процесі.

Виклад основного матеріалу. Новий соціальний статус і труднощі у відновленні бажаного соціального статусу призводять до того, що особи, які звільнилися з установ відбування покарань, повертаються на кримінальний шлях. За даними, розміщеними на офіційному сайті Міністерства внутрішніх справ України, станом на 2010 рік майже 97 тис осіб, які раніше вчиняли злочини, знов скоїли злочин, що становить 29,8 % від загальної кількості та має динаміку порівняно з 2009 – 31,7%. Дані говорять про те, що для колишніх засуджених, які повернулися з місць позбавлення волі, вийшли з колоній, недостатньо ефективною залишається система соціальної адаптації.

Повернення до повноцінного життя звільнених осіб ускладнюється низкою факторів, серед яких можна виокремити: *примусову соціальну ізоляцію, авторитарний режим пенітенціарних закладів, неформальні закони тюремного співтовариства, усвідомлення злочину*.

Примусова соціальна ізоляція розглядається як ситуація обмеження або повної відсутності контактів людини (або якої-небудь групи) із суспільством, постає в різноманітних формах, що можуть істотно різнитися як за ступенем жорсткості, так і по тому, хто є ініціатором ізоляції – сама людина (група) або суспільство [9]. Прикладом примусової ізоляції, коли суспільство відокремлює людей незалежно від їхнього бажання і всупереч йому, виступають засуджені в умовах різних виправно-трудових установ.

Соціальна ізоляція є необхідною мірою суспільства. Виправні установи ізолюють людей від зовнішнього світу, тримають «під замком», для того, щоб контролювати й дисциплінувати їх поведінку [9, 22]. Проте, ув'язнення видаляє індивіда із співтовариства людей, позбавляє його значущої, учасної соціальної взаємодії та фізичного контакту. С. Шальов (S. Shalev) зазначає, що побачення, якщо вони дозволені, вимушено обмежені бар'єром, який відділяє засудженого від відвідувачів, виключаючи будь-який фізичний контакт між ними [6]. У соціальних теоріях підкреслюється важливість соціального контакту з іншими людьми не тільки заради задоволення, а здебільшого задля усвідомлення індивідом свого «Я», що формується й підтримується за допомогою соціальної взаємодії. Л. Виготський визначав, що особистість стає для себе тим, що вона є в собі, через те, що вона являє

собою для інших. Тому соціально-педагогічна робота визначає соціальні контакти вкрай важливими в становленні нової картини внутрішнього та зовнішнього світу, адекватного сприйняття й пояснення дійсності.

У Європейських пенітенціарних правилах, прийнятих Комітетом Міністрів держав-учасниць (11.01.2006 р.), зазначено, що «ув'язненим необхідно дозволяти максимально часто спілкуватися поштою, телефоном або в інші способи зі своїми родинами, іншими особами та представниками соціальних інститутів і організацій; необхідно дозволяти також відвідування ув'язнених, за необхідності вони мають бути обмеженими, поставлені під контроль, але не виключеними [8].

Невід'ємною частиною соціальної ізоляції, монотонністі життя є знижена активність та обмежені сенсорна й розумова стимуляції. У в'язницях дев'ятнадцятого сторіччя, з метою психологічного тиску в'язнів залучали до роботи, навмисно забезпечували їх одноманітною та нудною роботою, яка зазвичай виконувалась у тиші [6].

Разом із тим дослідники Дж. Скотт (G. Scott) та П. Гендрю (P. Gendreau) зазначають, що зниження сенсорних подразників через сенсорне обмеження призводить до зниження розумової, мовленнєвої, моторної, психічної активності, здатності сконцентруватися. «У тюремного життя нудьга породжує нудьгу. Зниження стимуляції веде до розумової бездіяльності, небажання вчитись і пов'язаного з цим зниження здатності планувати, мотивації та фізичної активності» [5, 337]. Щоб оцінити цю гіпотезу, дослідники щодня вимірювали активність мозку в'язнів. Результати виявили, що після семи днів ізоляції спостерігалися зниження активності мозку. Це зниження «корелювало з байдужою, апатичною поведінкою ... і зі зниженням поведінки, спрямованої на пошук стимуляції» [5, 338].

Названі процеси особливо загострюються в умовах одиночної ізоляції. Так, Ганс Тох у своєму дослідженні, присвяченому наслідкам ув'язнення для більше, ніж 900 ув'язнених, увів термін «паніка ізоляції», щоб описати життя ув'язнених, яких утримують в умовах ізоляції. Ознаки цього синдрому включають: «почуття занедбаності, ... безвихідний розпач, ... безпорадність, напруженість. Це певна фізична реакція, вимога випустити або потреба втекти за будь-яку ціну. ... В умовах ізоляції ув'язнені почуваються скоріше посадженими в клітку, ніж відбувають покарання, усіма кинутими, ніж перебувають на самоті... [7, 49].

К. Хенй (C. Haney) у результаті обстеження ув'язнених однієї з в'язниць суворого режиму Пелікан-Бей у Каліфорнії констатував високу

поширеність симптомів психологічної травми: у 91 % обраних для обстеження ув'язнених відзначалися патологічний стан тривоги й нервозності, у більше, ніж 80 % – головні болі, апатичність і розлади сну, а в 70 % – страх перед неминучим «зривом». Більше, ніж у половини ув'язнених мали місце кошмари, запаморочення й прискорене серцебиття, а також інші проблеми психічного здоров'я, викликані ізоляцією, ірраціональний гнів і сплутаність розумових процесів (більше ніж у 80 % ув'язнених), хронічну депресію (77 %), галюцинації (41 %) і загальне погіршення стану [2, 482]. Переживання самотності породжує адиктивну поведінку, психопатологічні реакції, депресію, дезадаптацію тощо. Тому особи, які переживають самотність в умовах групової ізоляції, вимагають спеціалізованої допомоги з подолання даного стану [11].

Самотність, на відміну від об'єктивної ізольованості людини, відображає тяжкий розлад особистості, панування дисгармонії, страждання, кризи «Я» [11]. У ситуації соціальної депривації все більш актуальною стає потреба в спілкуванні. Компенсацією стає «створений» співрозмовник, персонифікація живих чи неживих об'єктів [4]. В. Лебедєв спостерігав у своїх експериментах, як в'язні розмовляли зі своїм відображенням у дзеркалі, що пояснював діалогічністю свідомості людини. В умовах самотності мова в розумовому плані не може забезпечити необхідний рівень саморегуляції поведінки, оскільки звичайні регулюючі дії з боку суспільства (схвалення, осуд, підбадьорювання, поради тощо) відсутні, людина змушена їх «створювати», екстеріоризуючи власні реакції [12]. Автор робить висновок, що створення «партнера» для спілкування в умовах самотності – захисна реакція в межах психологічної норми, а розмова вголос із самим собою в умовах стресу вцілому є ефективним засобом попередження неврозів.

Вадою ізоляції є обмеження контактів із близькими, із сім'єю, що призводить до туги за рідними, близькими, домом, звичними місцями. Ослаблення сімейних і родинних зв'язків, припинення звичних соціальних ролей, насторожене ставлення з боку оточуючих на волі створюють звільненим засудженим значні труднощі вільного життя.

Наступним фактором, що ускладнює позитивну ресоціалізацію ув'язнених є *авторитарний режим пенітенціарних закладів.* Жорсткий нормативний режим пенітенціарних закладів (регламентація життя, вимоги, розпорядок проведення виправних заходів) і виключно високий рівень контролю усіх сторін життя ув'язнених, що отримало назву «авторитарна система соціального контролю» [3, 272] або «тотальність контролю» [1, 126].

Тривалий тотальний контроль і жорстка регламентація життя призводить до того, що засуджені, частково або повністю, втрачають здатність і готовність самостійно приймати рішення в питаннях побуту, працевлаштування, придбання та раціонального використання матеріальних ресурсів тощо. Поступово в них знижуються адаптивні можливості, проявляється пасивність у поведінці, низька готовність сприйняття змін, життя в тюремних стінах сприймається більш зрозумілим.

Криміногенна культура та неформальні прояви режиму тюремного співіснування (неписані закони поведінки, прізвиська, боротьба груп за лідерство) постає наступним фактором, який перешкоджає ефективному поверненню людини з місць позбавлення волі.

Проблема негативного «впливу в'язниці» на особистість засудженого багато в чому визначається культивуванням кримінальної субкультури та асоціального досвіду, пошуком власного місця в тюремній ієрархії, постійним тиском із криміналізованих групових лідерів, міжособистісними конфліктами, ворожістю оточення, грубістю звернення, мізерних побутових умов.

Складне міжособистісне середовище визначає в ув'язнених стан напруженості, почуття невпевненості в собі, відособленості, внутрішнього дискомфорту. Ю. Антонян, М. Єнікеєв, В. Еминов зазначають, що, чим довше перебування в місцях позбавлення волі та, головне, триваліша сама злочинна поведінка, тим менше можливостей домогтися виправлення засуджених, які «обростають» шкідливими звичками й навичками, деморалізуються, втрачають здатність до суспільно корисних контактів. Серед таких злочинців виявляються особи з психічними аномаліями, із серйозним криміногенним зарядом, який негативно змінює особистість і все більше перешкоджає нормальному людському спілкуванню [14].

Суттєвим фактором у формуванні особистості звільненого злочинця є злочин, а саме *сприйняття злочинцем результатів і наслідків його протиправних дій.* Факт злочину пов'язаний зі змінами психологічного стану особи, у свідомості злочинця, у структурі його особистості.

Дослідники зазначають, що психічні перевантаження пов'язані з двома взаємовизначальними чинниками: оцінкою емоційного впливу вчиненого та встановленням протиправності вчинюваних дій, тобто соціальною значущістю злочину [9]. У в'язнів, за умови каяття чи не каяття, загострюються особистісні дефекти, з якими в більшості своїй вони й повертаються на волю.

Опанування соціально-педагогічними технологіями роботи з ув'язненими, засудженими, звільненими особами у змісті магістерської

підготовки соціальних педагогів варто ґрунтувати на усвідомлені означених об'єктивних і суб'єктивних факторів та відповідно до етапу ресоціалізації засудженого (допенітенціарного, пенітенціарного, постпенітенціарного). Дослідження може проводитись у такій системі тем: профілактика правопорушень, соціально-педагогічна робота з ув'язненими, новоприбулими засудженими, із засудженими, соціально-психологічна підготовка засуджених до звільнення, соціально-педагогічний супровід в'язнів після виходу з пенітенціарних установ.

Висновки. Отже, соціальна ізоляція, знижена стимуляція середовищем і втрата контролю майже над усіма аспектами повсякденного життя, розрив та ослаблення комунікативних зв'язків і емоційних відносин, засвоєння елементів кримінальної субкультури, насторожене ставлення з боку оточуючих на волі виявляються для засуджених непереборюваним бар'єром між минулим ув'язненим життям і наявним вільним. Проведений аналіз дає підстави акцентувати на необхідності глибокого усвідомлення й реалізації суб'єктами соціальної роботи з наявними чи колишніми в'язнями та роботи з профілактики злочинності проблем викликаних злочином, новим соціальним статусом, образом зміненого життя. За таких умов створюється ефективне підґрунтя для вибору відповідних соціально-педагогічних технологій.

Перспективи подальших наукових розвідок. Проведене дослідження не вичерпує поставленої проблеми, перспективним є питання дослідження відповідних соціально-педагогічних технологій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Haney C. Mental Health Issues in Long-Term Solitary and «Supermax» Confinement / C. Haney // Crime & Delinquency. – 2003. – Vol. 49 (1). – P. 124–156.

2. Haney C. Regulating Prisons of the Future: Psychological Analysis of Supermax and Solitary Confinement / C. Haney, M. Lynch. – New York University Review of Law & Social Change, 1997. – XXIII (4).

3. McCleery R. Authoritarianism and the Belief System of the Incorrigibles / R. McCleery // Cressey D. (ed.) The Prison. – New York : Holt, Rinehart and Winston, 1961. – P. 260–306.

4. Miller H. Reexamining Psychological Distress in the Current Conditions of Segregation / H. Miller // Journal of Correctional Health Care. – 1994. – Vol. 1. – P. 39–53.

5. Scott G. D. Psychiatric Implications of Sensory Deprivation in a Maximum Security Prison / G. D. Scott, P. Gendreau // Canadian Psychiatric Association Journal. – 1969. – № 14 (1). – P. 337–341.

6. Shalev S. A Sourcebook on Solitary Confinement / S. Shalev. – London : Mannheim Centre for Criminology, London School of Economics, 2008. – P. 98.

7. Toch H. Mosaic of Despair: Human Breakdown in Prison / H. Toch. – Washington DC : American Psychological Association, 1992.

8. Європейські пенітенціарні (в'язничні) правила [Електронний ресурс]. – Режим доступу :
http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/994_032.

9. Кондратьев М. Ю. Социальная психология закрытых образовательных учреждений / М. Ю. Кондратьев. – СПб. : Питер, 2005.

10. Концепція соціальної адаптації осіб, які відбували покарання у виді позбавлення волі на певний строк.

11. Лапшина Т. Ю. Психологічні особливості переживання самотності в осіб, що знаходяться в умовах групової (тюремної) ізоляції : дис. ... канд. психолог. Наук : 19.00.06 / Т. Ю. Лапшина. – Ростов-на-Дону, 2007. – 181 с.

12. Лебедев В. И. Психология и психопатология одиночества и групповой изоляции / В. И. Лебедев. – М. : Юнити, 2002. – 406 с.

13. Офіційний сайт державної пенітенціарної служби України [Електронний ресурс]. – Режим доступу :

http://www.kvs.gov.ua/peniten/control/main/uk/publish/article/628075.

14. Психология преступника и расследования преступлений / Антонян Ю. М., Еникеев М. И., Эминов В. Е. – М. : Юристъ, 1996. – 336 с.

РЕЗЮМЕ

Коваленко Н. В. Проблема ресоциализации в пенитенциарии и содержании магистерской подготовки социальных педагогов.

В статье проанализированы факторы, затрудняющие возвращение к полноценной жизни освобожденных лиц, определена важность понимания значения деформационных изменений сознания заключенных в профессиональном росте будущего социального педагога, рассмотрены возможности отображения указанных причинно-следственных связей в содержании учебной дисциплины «Социальная работа в пенитенциарной системе Украины» и реализации основных положений в университетском педагогическом процессе.

Ключевые слова: *социально-педагогическая работа, подготовка социальных педагогов, этапы ресоциализации, принудительная социальная изоляция, авторитарный режим пенитенциарных учреждений, неформальные законы тюремного сообщества, осознание преступления.*

SUMMARY

Kovalenko N. The problem of resocialization in the penitentiary and the content of the master training of social pedagogues.

The paper describes the problem of future social pedagogues' training to implementing the system of work aimed at ensuring the non-conflicting return of the people released from prison and provide them with appropriate assistance.

The author analyzes the factors that complicate the return to normal life of the released people, including: 1) forced social isolation (defines the weakening of family ties, the cessation of traditional social roles, reducing activity and limiting sensory and mental stimulation, removes the individual from the community of people, deprives him of meaningful social interaction and physical contact, that is a prerequisite for the realization of the individual self, which is formed and maintained through social interactions); 2) the authoritarian regime of the penitentiary institutions (contributes to the formation of passive behavior, low readiness for change perception, loss of ability to take independent decisions in matters of life, employment, acquisition and rational use of material resources); 3) informal laws of prison community (cause tension of prisoners, feelings of self-doubt, isolation, state of «loneliness in conditions of group isolation», internal discomfort, transfer such character of relationships to a free life, cultivation of criminal subculture and asocial experience); 4) awareness of crime (under the condition of repentance or non-repentance, aggravate the personal destruct).

The materials of the article have identified the importance of understanding of the deformation changes in the consciousness of the prisoners in the professional growth of future

social pedagogues. The opportunities of reflection of these causal links in the content of the discipline «Social work in the penitentiary system of Ukraine» and the implementation of the main provisions into the university educational process are considered. The system of mastering of socio-pedagogical technologies of work with prisoners, convicts, released offenders in the content of master's training coming out of these objective and subjective factors and in accordance with the stages of re-socialization of convicts (before-penitentiary, penitentiary, post-penitentiary) are proposed, namely prevention of crime, social-pedagogical work with prisoners, newly arrived convicts, convicts, social-psychological preparation of prisoners for release, social-pedagogical support of prisoners after release from prison.

The analysis allows to assert the need for raising awareness and implementation in social work with existing or former prisoners and work on crime prevention problems caused by crime, the new social status, the image changed life. Under these conditions an effective basis for selection of appropriate social and educational technology is created.

***Key words**: social-pedagogical work, training of social pedagogues, the stages of re-socialization, forced social isolation, authoritarian regime of penitentiary institutions, informal laws of prison community, awareness of crime.*

УДК 371.13 : 51

О. А. Коваленко
Черкаський національний університет
імені Богдана Хмельницького

ЗАСТОСУВАННЯ ТЕСТОВОГО КОНТРОЛЮ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ КУРСУ «МАТЕМАТИКА» СТУДЕНТАМИ – МАЙБУТНІМИ ВЧИТЕЛЯМИ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Одним із шляхів забезпечення ефективності навчання будь-якої дисципліни є логічна організація змісту цієї дисципліни та використання сучасних методів, форм і засобів навчання. У статті розглядається роль і місце тестового контролю під час вивчення математики майбутніми вчителями початкової школи. Проаналізовано дані багаторічної зарубіжної та вітчизняної практики застосування тестів у навчальному процесі та виокремлено позитивні аспекти імплементації тестових технологій в організацію вивчення майбутніми вчителями початкової школи курсу «Математика». Наводяться зразки тестів.

***Ключові слова**: майбутні вчителі початкової школи, навчання математики, форми контролю, тестовий контроль, професійна підготовка.*

Постановка проблеми. Реформування системи шкільної освіти в Україні зумовлює запровадження змін у навчальних програмах дисциплін, а це, у свою чергу, відображається в потребі вдосконалення методів і засобів навчання, форм контролю знань. Усе це може стати здійсненним лише за умови якісної підготовки майбутніх учителів, оскільки все нове може бути впроваджено у шкільну практику лише вчителем. Тому необхідно, щоб усі новації стали, насамперед, здобутком самого вчителя [6].

Оновлення підходів до навчання математики студентів – майбутніх учителів початкової школи означає не стільки вивчення новітніх напрацювань математики як науки, скільки логічної організації змісту

дисципліни та використання в навчанні сучасних методів, форм і засобів. Процес навчання та процес контролю знань, навичок і вмінь тих, кого навчають, нерозривно пов'язані між собою. Контроль знань із математики в підготовці майбутніх учителів початкової школи може й має поєднувати в собі як традиційні, так і інноваційні способи його організації. До останніх ми відносимо тестування, причому як з окремої теми курсу «Математика» чи поєднання кількох тем, так і повного курсу загалом.

Аналіз актуальних досліджень. Розробка й упровадження тестового контролю в навчальному процесі загальноосвітньої та вищої школи є об'єктом дослідження багатьох учених (як зарубіжних, так і вітчизняних). Теоретичним основам розробки тестових завдань присвячені роботи І. О. Болкунова, І. Є. Булах, Ю. А. Корницької, Т. В. Солодкої, Г. М. Шевельової та ін. Проблемам створення та практичного застосування тестів приділяли увагу В. А. Аванесов, М. С. Бернштейн, О. М. Кондратьєва, А. Н. Майоров, Ю. М. Нейман, А. М. Нестеренко, Н. Н. Лосева, З. І. Слєпкань, І. А. Цатурова та ін. У своїй роботі ми спираємося на багаторічний досвід учених-попередників.

Метою статті є розгляд особливостей різних форм тестових завдань і доцільності їх використання на рівні з іншими формами контролю в навчанні математики студентів – майбутніх учителів початкової школи.

Виклад основного матеріалу. Тест є одним із провідних інструментів педагогічної діагностики. Як зазначається в «Енциклопедії освіти» [1], тест – це сукупність завдань із певної галузі знань або навчального предмета, яка дозволяє кількісно оцінити знання, вміння, навчальні досягнення, компетентність студентів. З. І. Слєпкань зазначає [5], що тести є ефективним засобом виявлення здібностей дітей (зокрема їх обдарованості), результатів їх навчання та виховання. Тести використовують: у дослідженнях інтелектуального розвитку дитини; у дослідженнях, пов'язаних з індивідуалізацією навчання; для оцінювання ефективності різних навчальних програм, підручників і навчальних посібників тощо.

У навчанні математики майбутніх учителів початкової школи ми використовуємо гомогенні тести, тобто такі, що змістовно охоплюють лише один предмет. Як і будь-які інші тести, вони відповідають критеріям, що висуваються до тестів (об'єктивність, надійність, валідність). Використання тестової форми контролю дає змогу оцінити навчальні досягнення студентів із будь-якої теми курсу «Математика» на рівні об'єктивного порівняння їх результату з вимогами до навчання або критеріями засвоєння дисципліни. Зрозуміло, що досягти повної стандартизації та об'єктивності тестів практично неможливо, хоча за належного забезпечення рівень більшості з них може бути досить високим.

Залежно від наявності відповіді розрізняють кілька видів тестових завдань: відкриті, напівзакриті, закриті. Залежно від форми подання відповіді розрізняють вільну форму відповідей і форму, що передбачає

вибір відповіді з кількох запропонованих. Ураховуючи ще й форму завдань, дістають таку класифікацію тестів [5]:

- вільна форма відповіді: тести з пропусками; завдання на доповнення; коротка відповідь;
- форма, яка передбачає вибір відповіді: установлення зв'язку; альтернативні форми; вибір відповіді.

Відповідно до функцій тестування вчені-практики виділяють такі типи тестів [3]: контрольні, діагностуючі, тести для самоконтролю й самонавчання, кожен із яких виконує свої функції; відповідно до мети створення тестів – нормативно-орієнтовані (послідовне зростання рівня складності завдань, порівняння навчальних досягнень студентів) і критеріально-орієнтовані (визначення рівня навчальних досягнень студентів відносно заздалегідь визначеного критерію). Зміст самого тесту, його специфікація, схема розподілу балів повинні відповідати певним вимогам.

Добре відомим є те, що системи тестування популярні в багатьох країнах світу, зокрема й в Україні. При цьому важливо розуміти, що тести мають як позитивні сторони та переваги стосовно інших форм контролю, так і недоліки. Усе це необхідно враховувати в процесі навчання математики студентів – майбутніх учителів початкової школи. Зазначимо, що в організації власного експериментального навчання ми виходимо з того, що тести – не єдина форма контролю якості успішності й рівня розвитку студентів. Вони застосовуються в комплексі з іншими, більш традиційними формами контролю – самостійними та контрольними роботами, усними відповідями тощо. У навчанні математики майбутніх учителів початкової школи ми намагаємося поєднувати багатоваріантність методик, організовувати роботу різного рівня складності, утверджувати всіма засобами цінності й гідності особистості кожного учасника навчального процесу.

Традиційний контроль здебільшого орієнтований на виявлення помилок і недоліків у навчальних досягненнях студентів, а тому нерідко зумовлює боязливе чи негативне ставлення до нього студентів. З досвіду роботи ми знаємо, що в переважній своїй більшості студенти – майбутні вчителі початкової школи, вважали та вважають математику складною для вивчення дисципліною й тому в шкільні роки не приділяли значної уваги до її вивчення. Деякі з них, уникаючи незручних ситуацій на занятті, соромляться відповідати усно чи виконувати завдання на дошці. Обираючи майбутню професію, вони сподівалися, що подальше вивчення математики буде зведене до мінімуму чи взагалі обійдеться без математики. Незважаючи на це, викладач математики повинен сприяти професійному становленню майбутніх учителів початкової школи як висококваліфікованих фахівців, їх математичній спрямованості, адже від них буде залежати формування й розвиток математичного мислення молодших школярів, розуміння учнями ролі математики у вивченні оточуючого світу.

Багаторічна зарубіжна й вітчизняна практика свідчать, що тестовий контроль успішності за певних умов може викликати позитивне ставлення учнів чи студентів до нього, оскільки тести спрямовані переважно на виявлення досягнень тих, хто навчається. Велика кількість різних завдань, які охоплюють навчальний матеріал і перевіряють не тільки навички й уміння, а й теоретичні знання, дає змогу студенту обрати, передусім, ті завдання, з якими він може впоратися й набрати максимальну для нього кількість балів [5].

На нашу думку, перевагами тестової форми контролю (як для студентів, так і для викладача) є таке. Студенти з нею знайомі зі шкільних років (зокрема в четвертому, дев'ятому та одинадцятому класах усі школярі проходили Державну підсумкову атестацію, яка побудована у формі тестів; брали участь у зовнішньому незалежному оцінюванні, яке теж проводиться в тестовій формі); в однакових умовах для всіх кожен студент має змогу самостійно перевірити й оцінити результати власної навчальної діяльності з даної дисципліни; у підручниках із математики для початкової школи є завдання, у яких пропонується дописати пропущену цифру чи знак, що є аналогією тестів із пропусками.

Викладач математики за допомогою тестів може здійснювати попередній, поточний, тематичний і підсумковий контроль; відносно швидко з'ясовувати успіхи кожного студента відповідно до програми й організовувати своєчасну допомогу при виявленні прогалин у знаннях; змінювати та вдосконалювати систему завдань; студенти із задоволенням виконують завдання, що складені у формі тестів, а це, у свою чергу, сприяє підвищенню зацікавленості студентів у вивченні предмета й забезпечує активну роботу кожного з них; робота з тестами можлива в паперовому вигляді (тести роздруковані на папері, передбачається письмове їх виконання), а також в електронному вигляді (проходження тесту з використанням комп'ютера); використовуючи тести в електронному вигляді, є можливість здійснювати контроль знань, навичок і вмінь студентів як під час аудиторних занять, так і в позааудиторний час (на консультаціях, у комп'ютерному класі чи навіть у домашніх умовах за допомогою відповідних програмних засобів та інтернет-технологій); можливість багаторазового використання одного й того самого тесту; корегувати власну педагогічну діяльність.

У процесі фахової підготовки майбутніх учителів тестування, як і інші форми контролю, має подвійне призначення: з одного боку – це можливість оцінювання навчальних досягнень студентів, а з іншого – це навчання студентів організації контролю навчальних досягнень учнів у майбутній професійній діяльності. Наведені нижче фрагменти тестових завдань складено нами відповідно до тематичного розподілу курсу «Математика» для студентів напряму підготовки «Початкова освіта» Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького [7].

«Множини. Елементи математичної логіки»

(завдання на доповнення)

1. Дві множини називаються рівними, якщо ...
2. Кожен елемент об'єднання множин $A \cup B$ повинен належати …
3. Декартовим добутком $A \times B$ множини *A* на множину *B* називається …
4. Висловлення – це …
5. Щоб отримати теорему, обернену до даної, треба …

«Множина натуральних чисел та її розширення»

(із вибором відповіді)

1. Яким вимогам повинна задовольняти система аксіом?

А	Б	В	Г	Д
несуперечливості і повноти	повноти і незалежності	залежності, несуперечливості і повноти	залежності і несуперечливості	несуперечливості, повноти і незалежності

2. Як зміниться сума двох цілих невід'ємних чисел, якщо кожен доданок збільшити на *k*, де $k \in N$?

А	Б	В	Г	Д
збільшиться на *k*	зменшиться на *k*	збільшиться на 2*k*	зменшиться на 2*k*	не зміниться

3. Як зміниться частка двох чисел, якщо не змінюючи діленого, дільник збільшити в *k* раз, де $k \in N$?

А	Б	В	Г	Д
збільшиться у *k* раз	зменшиться на *k*	не зміниться	збільшиться на *k*	зменшиться у *k* раз

4. Користуючись означенням додавання цілих невід'ємних чисел та теоремою про існування і єдиність додавання, виберіть правильний запис.

А	Б	В	Г	Д
$2+3=1'+2'=$ $=(1+2)'=5$	$2+3=2+2'=$ $=(2+2)'=4'=5$	$2+3=2'+3'=$ $=(2'+3)'=5$	$2+3=(1+2)'=5$	$2+3=2+3'=$ $=(2+3)'=5$

5. Укажіть корені рівняння: $x^2+y^2+10x+12y+61=0$.

А	Б	В	Г	Д
$x=-5$, $y=6$	$x=5$, $y=-6$	$x=5$, $y=6$	$x=0$, $y=0$	$x=-5$, $y=-6$

«Дробові числа»

(із пропусками)

1. Замість «*» поставте знак «>» або «<» так, щоб утворилась правильна рівність:

а) $\frac{123}{800} * \frac{1}{8}$; б) $\frac{3}{4} * \frac{4}{9}$; в) $\frac{5}{6} * \frac{6}{7}$; г) $\frac{4}{9} * \frac{2}{3}$; д) $\frac{15}{16} * \frac{17}{20}$.

2. Вставте замість «*» таке натуральне число, щоб утворилася правильна рівність:

а) $\frac{1}{5} + * = \frac{2}{3}$; б) $* - 22\frac{1}{2} = \frac{6}{7}$; в) $\left(\frac{1}{5} + *\right) - \frac{3}{8} = \frac{2}{5}$;

г) $7\frac{1}{2} \cdot \frac{1}{2} \cdot * = 15$; д) $* : \frac{2}{5} \cdot \frac{2}{5} = 12$.

3. На місце «*» поставте таке ціле число, щоб нерівності були правильними:

а) $-1 < 3 \cdot * < 1$; б) $\frac{3}{7} < \frac{7}{*} < \frac{4}{7}$; в) $1\frac{7}{24} < \frac{*}{3} < 1\frac{3}{8}$;

г) $2 - \frac{6}{17} < 1\frac{*}{17} < 2\frac{2}{17} - \frac{6}{17}$; д) $\frac{*}{6} \cdot 3 < 3 < \frac{*}{6} \cdot 5$.

4. Заповніть порожні клітинки таблиці:

основа степеня	*показник степеня*	*результат піднесення до степеня*
3,2		10,24
–0,1	3	
	-2	$\frac{1}{25}$
(4,1 – 3,8)	3	
	4	$\frac{625}{81}$

5. Замість «*» поставте такий дріб, щоб утворилася правильна рівність:

а) -5,41 + * = $\frac{21}{25}$; б) * – 1,15 = $\frac{39}{40}$; в) * + $4\frac{1}{4}$ = 4,75;

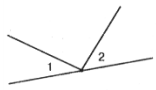
г) $\frac{9}{20} - \left(* + \frac{1}{4}\right) = 0$; д) $* - 1\frac{7}{12} - 3{,}75 = 10\frac{1}{3}$.

«Елементи геометрії»

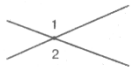
(на встановлення зв'язку)

1. Установіть відповідність між «назвою» кутів (1–4) та їх зображенням (А–Д).

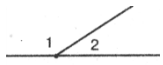
1.	∠ 1 і ∠ 2 – суміжні
2.	∠ 1 і ∠ 2 – вертикальні
3.	∠ 1 і ∠ 2 – внутрішні односторонні
4.	∠ 1 і ∠ 2 – зовнішні різносторонні



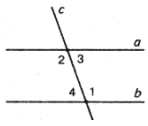
А



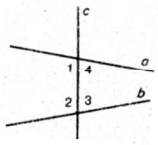
Б



В

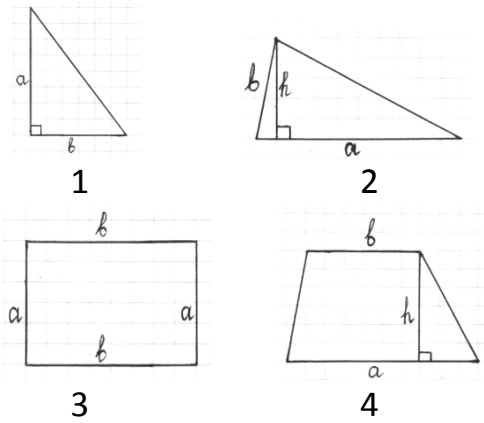


Г



Д

2. Установіть зв'язок між зображенням фігури (1–4) та формулою для обчислення площі (А–Д).



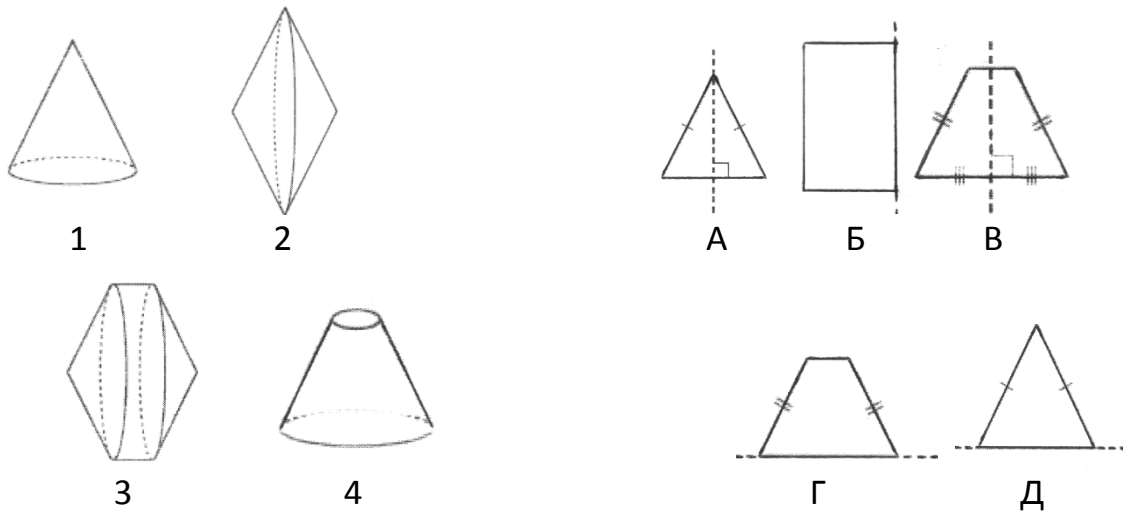
А.	$S=\frac{1}{2}ab$
Б.	$S=\frac{a+b}{2}h$
В.	$S=ab$
Г.	$S=\frac{1}{2}ah$
Д.	$S=a^2$

3. Установіть відповідність між назвами геометричних місць точок (г. м. т.) (1–4) та їх означеннями (А–Д) .

1.	Коло
2.	Бісектриса кута
3.	Пара паралельних прямих
4.	Серединний перпендикуляр до відрізка

А. 4	Г. м. т., рівновіддалених від кінців відрізка
Б.	Г. м. т., рівновіддалених від середини відрізка
В.	Г. м. т., рівновіддалених від сторін кута
Г.	Г. м. т., рівновіддалених від заданої точки
Д.	Г. м. т., рівновіддалених від даної прямої

4. Установіть відповідність між фігурою (А–Д) і тілом обертання (1–4), яке утворено внаслідок обертання цієї фігури навколо прямої, зображеної пунктиром.



Підсумковий контроль з математики для студентів спеціальності «Початкова освіта» пропонуємо у вигляді комплексного завдання, яке поєднує в собі форми традиційного й тестового контролю та складається з розділів: «Повторюю», «Тренуюсь», «Перевіряю інших», «Перевіряю себе». Така структура та змістове спрямування системи завдань апробована нами

в багаторічній практиці роботи заочних математичних студій для школярів, що функціонують у Черкаському національному університеті імені Богдана Хмельницького [4]. Наведемо фрагмент такого підсумкового контролю.

«Підсумковий контроль з математики»

Повторюю

1. Множина *А* називається підмножиною множини *В*, якщо …
2. Функція – це …
3. Перестановкою з *n* елементів називається … і позначається …
4. Запереченням висловлення *А* називається …
5. Область істинності предиката – це …

Тренуюсь

1. Визначте, яка із зазначених множин є об'єднанням множин *А* і *В*, якщо:

$A=\{x|\ x^2-7x+12=0\},\ B=\{y|\ 5\le y\le 8,\ y\in N\}.$

А	Б	В	Г	Д
$\{-3;5;6;7;8\}$	$\{3;5;6;7;8\}$	$\{5;6;7;8\}$	$\{3;4;8\}$	$\{3;4;5;6;7;8\}$

2. Укажіть, які пари є елементами декартового добутку $A\times B$, якщо:

$A=\{3;5;7\},\ B=\{1;2;3;4\}.$

А	Б	В	Г	Д
(3; 2), (3; 3), (4; 3), (2; 5)	(1; 3), (1; 5), (1; 7)	(3; 1), (3; 2), (3; 3), (3; 4), (5; 1), (5; 4)	(3; 2), (2; 3)	(3; 3), (5; 5), (7; 7), (1; 1), (2; 2), (4; 4)

3. Установіть, при якому значенні змінної *а* дане твердження буде істинним:

$2111022:(5960-a)=6723.$

А	Б	В	Г	Д
1	5664	6723	5646	0

4. На прямій позначте дві точки. Скільки пар доповняльних променів утворилося?

А	Б	В	Г	Д
Одна	Дві	Три	Чотири	Жодної

5. Знайдіть найменший цілий розв'язок нерівності: $\frac{9x+2}{10}>2$.

А	Б	В	Г	Д
0	3	– 2	2	1

Перевіряю інших

У даному розділі треба встановити, чи допущено помилку в розв'язанні. Якщо так, то записати правильне розв'язання.

1. Знайдіть область визначення функції [2]: $y=\frac{2x}{x^2-36}$.

Розв'язання.

Щоб знайти область визначення функції, необхідно прирівняти знаменник функції до нуля:

$x^2 - 36 = 0$,

$x = 6$ або $x = -6$.

Відповідь: областю визначення функції $y = \frac{2x}{x^2 - 36}$ є точки $x = 6$ і $x = -6$.

2. П'ять землекопів за п'ять годин викопують канаву довжиною п'ять метрів. Скільки треба землекопів, щоб за 100 год викопати канаву довжиною 100 м?

Розв'язання.

Так як за умовою 5 землекопів за 5 год викопують канаву довжиною 5 м, то 1 землекоп за 1 год викопує канаву довжиною 1 м. Помножимо відповідні величини на 100. Отримаємо: 100 землекопів за 100 год викопують канаву довжиною 100 м.

Отже, треба 100 землекопів.

Відповідь: треба 100 землекопів, щоб за 100 год викопати канаву довжиною 100 м.

Перевіряю себе

1. Чи існує таке значення *x*, при якому різниця дробів $\frac{3x-2}{3x+2}$ і $\frac{3x+2}{3x-2}$ дорівнює 0?

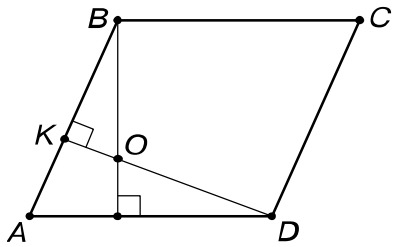
2. Встановіть вид залежності, у якій знаходяться змінні *a* та *b*, якщо:

а) *a* – довжина сторони ромба, *b* – його периметр;

б) *a* – довжина сторони квадрата, *b* – його площа.

3. На множині натуральних чисел довести істинність імплікації: $(a > b) \wedge (c > d) \Rightarrow a + c > b + d$.

4. Дві висоти паралелограма перетинаються під кутом 68º (мал. 1). Знайдіть кути паралелограма [2].



Мал. 1

Висновки. Запровадження тестової форми контролю як інструменту оцінювання знань, навичок і вмінь тих, хто навчається, є закономірним результатом удосконалення вітчизняної системи освіти. Широке використання комп'ютерів під час тестування підсилить існуючі переваги цієї форми контролю та надасть додаткових переваг, а також сприятиме покращенню ефективності педагогічного оцінювання. Поєднання тестування із традиційними формами контролю дає можливість урізноманітнювати навчальний процес, робити його більш сучасним, сприяє підвищенню якості професійної підготовки майбутніх фахівців.

ЛІТЕРАТУРА

1. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України. – К. : Юрінком Інтер. – 2008. – 1040 с.

2. Заочні математичні студії для школярів «Я і моя математика» : Матеріали для самопідготовки учнів 7–10 класів / за заг. ред. А. І. Кузьмінського, Н. А. Тарасенкової : У 5 ч. / Укл. А. І. Кузьмінський, Н. А. Тарасенкова, І. М. Богатирьова, О. А. Коваленко, О. М. Коломієць, З. О. Сердюк, М. В. Третяк. – Черкаси : Видавець Чабаненко Ю. А. – 2013.

3. Кондратьєва О. М. Використання контрольних тестів у навчані вищої математики / О. М. Кондратьєва, А. М. Нестеренко // Вісник Черкаського університету. Серія педагогічні науки. – Випуск № 36 (249). – Черкаси : Вид-во ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2012. – С. 49–55.

4. Кузьмінський А. І. Організація роботи школярів в умовах заочних математичних студій «Я і моя математика» / А. І. Кузьмінський, Н. А. Тарасенкова, **О. А. Коваленко**, І. М. Богатирьова, О. М. Коломієць, З. О. Сердюк, М. В. Третяк // Science and education a new dimension. Pedagogy and Psychology. – 2014. – Vol. II (10), Issue 20. – Budapest : SPOM, 2014. – P. 75–78.

5. Слєпкань З. І. Методика навчання математики: Підручник / З. І. Слєпкань. – К. : Вища шк., 2006. – 582 с.

6. Столяр А. А. Педагогика математики. Курс лекций / А. А. Столяр. – Минск : Вышэйш. Школа, 1969. – 368 с.

7. Тарасенкова Н. А. Особливості організації навчання курсу «математика» майбутніх учителів початкових класів / Н. А. Тарасенкова, О. А. Коваленко // Вісник Черкаського університету. Серія педагогічні науки. – Випуск № 36 (249). – Черкаси : Вид-во ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2012. – С. 114–120.

РЕЗЮМЕ

Коваленко О. А. Применение тестового контроля при изучении курса «Математика» студентами – будущими учителями начальной школы.

Одним из путей обеспечения эффективности обучения любой дисциплины является логическая организация содержания этой дисциплины и использования современных методов, форм и средств обучения.

В статье рассматривается роль и место тестового контроля при изучении математики будущими учителями начальной школы. Проанализированы данные многолетней зарубежной и отечественной практики применения тестов в учебном процессе и выделены положительные аспекты имплементации тестовых технологий в организацию изучения будущими учителями начальной школы курса «Математика». Приводятся образцы тестов.

***Ключевые слова**: будущие учителя начальной школы, обучение математике, формы контроля, тестовый контроль, профессиональная подготовка.*

SUMMARY

Kovalenko O. Application of the test control in the study of the course «Mathematics» by the students – future primary school teachers.

One way of ensuring the effectiveness of learning of any discipline is the logical organization of the content of this discipline and the use of modern methods, forms and means of education. The study of mathematics by the students direction «Primary education» allows to raise the level of mathematical preparation of future specialists.

It is known that the learning process and the control of knowledge, skills and abilities of learners are inextricably linked. Control of knowledge in mathematics in the preparation of future primary school teachers can and should combine both traditional and innovative ways

of organizing it. To the latter we include testing both with separate themes of the course «Mathematics» or combine multiple topics and complete the course in general.

The widespread use of computers in testing will strengthen the existing advantages of this form of control and provide additional benefits, but will also improve the efficiency of educational assessment.

Through a combination of traditional and innovative forms of control the teachers systematically obtain information about the status of teacher learning and cognitive activity of students in mathematics and timely elimination of the causes that impede their effective learning.

In the process of training the future teachers to testing, as well as other forms of control, has a dual purpose: on the one hand, a possibility of evaluation of educational achievements of the students, and on the other, is teaching the students the organization of control of students' knowledge in the future professional activity.

In teaching mathematics for future primary school teachers, we try to combine the multivariate techniques to organize the work of various levels of difficulty, various ways to assert the value and dignity of each member of the educational process.

The article discusses the role and place of the test control in the study of mathematics for the future primary school teachers. The data of long-term foreign and domestic practices of tests in the learning process are analyzed and the positive aspects of the implementation of test technologies in the study of the organization of the future primary school teachers of the course «Mathematics» are highlighted. Sample tests are provided.

Key words: *future primary school teachers, discipline, course content, teaching mathematics, forms of control, test control, training.*

УДК 37.013.42+371.7

Т. Д. Кочубей
Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ СОЦІАЛІЗАЦІЇ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В УМОВАХ ОСВІТНЬО-ВИХОВНОГО СЕРЕДОВИЩА ВНЗ

Обґрунтовано актуальність проблеми, визначено взаємодіючі компоненти процесу соціалізації, розкрито змістове наповнення ключових понять проблеми, виокремлено соціально-педагогічні механізми ефективної соціалізації студентської молоді в умовах освітньо-виховного середовища вищого навчального закладу, схарактеризовано теоретичну основу проблеми та з'ясовано її значущість. Доведено, що особливість освітньої інфраструктури полягає не лише в тому, щоб готувати фахівця, а й у тому, щоб створити умови, які б сприяли розвитку ініціативності, творчості студентів, їх самоствердженню, самовдосконаленню та самореалізації, а це веде в кінцевому результаті до їх соціалізації – соціального становлення.

Ключові слова: *соціалізація, компоненти соціалізації, освітньо-виховне середовище, соціально-педагогічні механізми соціалізації.*

Постановка проблеми. Становлення України як незалежної держави, її входження у світовий цивілізований простір, відмова від тоталітаризму як форми державного управління орієнтує на побудову громадянського суспільства, яке забезпечує пріоритет людини як особистості, створення нової моделі педагогічної підготовки студентів ВНЗ, підвищення якості навчання через його фундаменталізацію та гуманізацію, відповідальність

особистості перед близьким оточенням, перед суспільством. Така стратегія суспільного розвитку вимагає реформування освітянської галузі, формування високоосвічених і національно свідомих громадян.

Національна доктрина розвитку освіти передбачає зростання соціальної ролі особистості. Це, зокрема, стосується порушення значущих життєвих стосунків особистості, зміни акцентів у системі ціннісних орієнтацій – втрата емоційного благополуччя й почуття захищеності в мікросоціумі, зростання підліткової злочинності, неадекватне сприйняття навколишньої дійсності, що, безперечно, впливає на рівень соціалізації підлітків, які вступають у нову соціальну роль – студента ВНЗ.

Аналіз актуальних досліджень. Проблема активного входження особистості в суспільство була предметом досліджень ще філософів античності. Із розвитком суспільства вона не втратила своєї актуальності, навпаки, стала різнобічнішою, набула глибокого змісту й теоретичного та практичного значення.

У дослідженнях ця проблема розв'язується в кількох аспектах: філософському (Н. Абрамова, А. Москаленко, В. Нестеренко, В. Овчинніков, Ю. Сичов та ін.); психологічному (Л. Бондаренко, Л. Буєва, А. Ковальов, Є. Кузьмін та ін.); педагогічному (Г. Андреєва, Ю. Васількова, Р. Гурова, В. Іванов, А. Капська, Н. Ковальчук, А. Мудрик, І. Печенко, Н. Сайко, Ю. Смородська та ін.) та соціальному (В. Андрущенко, В. Піча, П. Сорокін, О. Якуба та ін.). Поза межами дослідження залишилася проблема визначення соціально-педагогічних механізмів та умов соціалізації студентської молоді в умовах освітньо-виховного середовища вищого навчального закладу.

Мета статті передбачає: 1) визначення сутності ключових понять проблеми; 2) обґрунтування соціально-педагогічних механізмів та умов соціалізації студентської молоді в навчально-виховній діяльності ВНЗ.

Виклад основного матеріалу. Значущим для нашого дослідження є усвідомлення взаємодії компонентів процесу соціалізації, які є важливими для координації спрямованих педагогічних дій. З-поміж них А. Мудрик називає такі:

1. Стихійна соціалізація людини у взаємодії та під впливом об'єктивних обставин життя суспільства, зміст, характер і результати, які визначаються соціально-економічними й соціокультурними реаліями.

2. Відносно керована соціалізація, коли держава застосовує певні економічні, законодавчі, організаційні міри для розв'язання своїх завдань, які об'єктивно впливають на зміни можливостей і характеру розвитку, життєвого шляху тих чи інших вікових груп.

3. Відносно соціально контрольована соціалізація (виховання), тобто планомірне створення суспільством і державою правових, організаційних, матеріальних та духовних умов для розвитку людини.

4. Самозміна людини, яка має асоціальний, антисоціальний вектор (самобудівництво, самовдосконалення, саморуйнування), відповідно до індивідуальних ресурсів з урахуванням об'єктивних умов життя.

Вивчення філософської, соціологічної, педагогічної, психологічної літератури дозволяє зробити висновок, що проблема соціалізації людини досліджується дуже широко. У той же час і в науковій літературі, і в практиці не існує однозначного розуміння сутності процесу соціалізації студентської молоді, зокрема формування (за А. Мудрик) самозміни людини, яка має асоціальний, антисоціальний вектор (самобудівництво, самовдосконалення) відповідно до індивідуальних ресурсів і з урахуванням об'єктивних умов життя. Тому ми обрали саме цей компонент для дослідження.

Для досягнення поставленої мети з'ясуємо змістове наповнення понятійного апарату дослідження, зокрема такого ключового поняття, як соціалізація. Аналіз наукової літератури свідчить, що поняття соціалізації вживається дуже широко й носить багатоаспектний характер. Зупинимося на найбільш поширених визначеннях даного поняття.

Соціалізація (від лат. socialis – суспільний) – процес засвоєння індивідом певної системи знань, норм і цінностей, що дозволяють йому функціонувати повноправним членом суспільства [10].

Соціалізація особистості – процес залучення індивіда в систему суспільних відносин, формування його соціального досвіду, становлення та розвитку як цілісної особистості [8].

Соціалізація – процес засвоєння й активного відтворення індивідом соціального досвіду, системи соціальних зв'язків, стосунків у його власному досвіді. Під соціалізацією маємо розуміти весь багатогранний процес засвоєння людиною досвіду суспільного життя та суспільних відносин [6].

Соціалізація – процес засвоєння й активного відтворення людиною соціального досвіду, оволодіння навичками практичної та теоретичної діяльності, перетворення реально існуючих взаємин на якості особистості [4].

Зважаючи на вищезазначене, зауважимо, що соціалізуючись, підліток не тільки «збагачується суспільним досвідом, але, насамперед, реалізує себе як особистість, своїм впливом на життєві обставини і людей, які її оточують» [1]. Підґрунтям соціального досвіду підлітків є їхні власні дії в різних життєвих ситуаціях, переживання цих ситуацій, роздуми над вчинками інших людей.

Узагальнюючи дані з точки зору педагогіки, можна виділити декілька механізмів соціалізації, які потрібно враховувати та частково використовувати в процесі виховання людини на різних вікових етапах. Зокрема, до соціально-педагогічних механізмів соціалізації І. Мельнікова відносить такі:

1. Традиційний механізм соціалізації передбачає засвоєння людиною норм, еталонів поведінки, поглядів, стереотипів, які характерні для її сім'ї та найближчого оточення (сусіди, приятелі). Це засвоєння відбувається, як

правило, на підсвідомому рівні за допомогою імпрінтінга, некритичного сприйняття стереотипів.

2. Інституційний механізм соціалізації функціонує у процесі взаємодії людини з інститутами суспільства й різними організаціями. У результаті відбувається накопичення нею відповідних знань і досвіду соціально схваленої поведінки, а також досвіду імітації соціально схваленої поведінки й конфліктного або безконфліктного відхилення від виконання соціальних норм.

3. Стилізований механізм соціалізації діє в межах певної субкультури. Під субкультурою розуміється комплекс морально-психологічних рис і проявів поведінки, притаманних людям певного віку, професії або культурного стану, який у цілому створює певний стиль життя, мислення тієї чи іншої вікової, професійної або соціальної групи.

4. Міжособистісний механізм соціалізації функціонує у процесі взаємодії людини із суб'єктивно значимими для неї особистостями. У його основі лежить психологічний механізм міжособистісного переносу завдяки симпатії, ідентифікації тощо. Значимими особами можуть бути батьки, будь-який дорослий, друзі-однолітки та ін. [3].

У цілому, процес соціалізації умовно можна уявити, як зазначає А. Мудрик, як сукупність чотирьох складових (виокремлених нами на початку статті).

У цьому плані привертають увагу дослідження російських учених М. Федорова і В. Глухова, які, на нашу думку, адекватні тим соціокультурним змінам, що відбуваються в державі, і можуть бути закладені в основу діяльності педагогічного коледжу щодо соціалізації студентів.

1. Професійна компетентність, що передбачає поєднання теоретичних знань і практичних навичок у певній галузі професійної діяльності, уміння здійснювати соціально-педагогічне дослідження, збирати, аналізувати, систематизувати необхідну інформацію для застосування у професійній діяльності. Нині професійна компетентність багато в чому визначається готовністю використовувати комп'ютерні технології.

2. Наявність навичок творчості, що передбачає здатність випускника ВНЗ здійснювати аналіз і дослідження під час вирішення професійних завдань, уміння орієнтуватись у нестандартних умовах і ситуаціях, прагнення до постійного особистісного професійного самовдосконалення.

3. Системність поглядів. Передбачає розуміння динамічних процесів у суспільстві, науці й техніці, уміння оцінювати взаємозв'язок явищ, виявляти причинні зв'язки. Вона реалізується вмінням розробляти достовірні моделі, оптимізувати параметри рішень, які приймаються шляхом знаходження розумного компромісу між різними суперечливими вимогами.

4. Комунікативність. Базується на володінні усним і писемним літературним мовленням; володіння хоча б однією іноземною мовою; уміння користуватися комп'ютерною технікою спілкування; знання психології й етики спілкування.

5. Усвідомлена відповідальність. Передбачає розуміння соціальної значущості рішень, що приймаються, своєї ролі в діяльності мікрогрупи, відповідальності перед нинішнім і майбутнім поколінням [5].

Тому на сучасному етапі докорінно змінилися цілі й завдання підготовки студентської молоді до майбутньої професійної діяльності, зміст цього процесу, методи й умови соціального становлення особистості. Усе це потребувало пошуків нового підходу до вихідних позицій у вихованні студента.

У ході дослідження проблеми соціалізації студентської молоді ми виходили з необхідності вирішення таких завдань:

- створення педагогічно оформленого середовища, яке впливає на соціалізацію особистості в процесі виховання;
- надання допомоги студентам у процесі засвоєння соціального досвіду шляхом входження в суспільне середовище;
- створення умов, які допоможуть молоді зорієнтуватись у соціальних, педагогічних, психологічних питаннях, оволодіти досвідом старших поколінь, усвідомити своє покликання, визначити місце в суспільстві, задовольнити власні потреби й інтереси, повернути їх на користь інших.

На наш погляд, розв’язанню цих завдань сприятимуть такі педагогічні умови:

- розробка системи самовдосконалення студентів, з метою розкриття їхнього творчого потенціалу, репрезентація прав, обов’язків та інтересів студентів у стосунках з адміністративними підрозділами та громадськими організаціями ВНЗ;
- налагодження роботи кураторів академічних груп та організація їх навчання й обміну досвідом (методичні наради, семінари, педагогічні читання, круглі столи, дискусії, тренінги тощо);
- створення студентської соціальної служби коледжу з метою вивчення стану виховної роботи, запитів та інтересів студентів і вироблення нової стратегії й тактики їх соціального виховання;
- організація роботи, спрямована на залучення студентів до різноманітних видів діяльності, які сприяють зростанню соціалізації студентської молоді;
- розробка організаційних форм роботи для стимулювання кожного студента займатися самоосвітою, самовихованням, самовдосконаленням (асоціації, клуби за інтересами, наукові гуртки, диспути й дискусії, зустрічі опонентів, вечори запитань і відповідей, «круглі столи», творчі зустрічі з видатними вченими, митцями, виставки робіт, студентські театри тощо).

Немає сумніву в тому, що особлива роль у багатогранному процесі соціального становлення особистості належить навчальному закладу, його педагогам, здатним інтегрувати зусилля всіх учасників соціального виховання особистості. Саме їм належить виконати завдання, які ставить

суспільство перед сучасним навчальним закладом, зокрема: формування гармонійно розвиненої особистості з високими моральними якостями, її здібностей, нахилів, інтересів, що дасть змогу виконувати функції носія культури, активного суб'єкта соціальних відносин, спонукати студента до саморозвитку, самореалізації, самовдосконалення, стимулювати його професійно-педагогічну підготовку.

Тому колектив ВНЗ, здійснюючи пошуки шляхів самовдосконалення своїх випускників, вибудував парадигму організації освітнього процесу, яка передбачає: забезпечення цілісності проблемно-розвивального навчання; залучення до креативної діяльності студентів через різні студії, гуртки, проблемні групи; гуманізацію стосунків між студентами й викладачами, що передбачає виховання людяності, чесності, порядності; домінантою навчально-виховного процесу є загальнолюдські національні цінності; брати активну участь у соціальному житті, те наскільки цілеспрямовано педагог сам задіяний у систему соціальних зв'язків, наскільки вдало засвоює та збагачує досвід своїх попередників, зумовлює його потенційні можливості як суб'єкта соціалізації студентської молоді.

Такий підхід до організації навчально-виховного процесу вимагає формування творчої особистості, розвиток умінь самостійно поповнювати свої знання, тобто виникає проблема такої концепції навчання, яка передбачає активне включення у процес навчання, максимальну реалізацію її потреб, цілей та інтересів.

Висновки. На основі вищевикладеного ми дійшли висновків: виходячи з мети дослідження, вивчення й аналізу методологічних і теоретичних засад процесу соціалізації особистості студента, вважаємо за доцільне акцентувати увагу на тому, що особливість освітньої інфраструктури полягає не лише в тому, щоб готувати фахівця, а й у тому, щоб створити умови, які б сприяли розвитку ініціативності, творчості студентів, їх самоствердженню, самовдосконаленню та самореалізації, а це веде в кінцевому результаті до їх соціалізації – соціального становлення.

Перспективи подальших наукових розвідок Перспективу подальших пошуків вбачаємо в дослідженні проблеми соціалізації учнівської молоді в умовах загальноосвітнього навчального закладу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бурлачук Л. Ф. Психодиагностические методы исследования личности / Л. Ф. Бурлачук. – К. : Знание, 1982. – 17 с.

2. Максименко С. Д. Психологія в соціальній та педагогічній практиці: методологія, методи, програми, процедури / С. Д. Максименко. – К. : Наукова думка, 1998. – 226 с.

3. Мельнікова І. М. Діагностика розвитку та соціалізації учнівської молоді / І. М. Мельнікова // Нові технології виховання : збірник наукових статей. – К. : ІСДО, 1995. – 23 с.

4. Рибалка В. В. Особистісний підхід у профільному навчанні старшокласників / В. В. Рибалка / за ред. Балла Г. О. – К. : ІПППО АПН України, 1998. – 160 с.

5. Федоров М. П. Инженер XXI века / М. П. Федоров, В. В. Глухов // Гуманизация науки в системе высшего образования. – СПб. : Изд-во СпбТУ, 1996. – 36 с.

6. Психологический словарь / под ред. В. В. Давыдова, А. В. Запорожца, Б. Ф. Ломова и др. ; Научно-исследовательский институт общей педагогической психологии. Акад. пед. наук СССР. – М. : Педагогика, 1983. – 448 с.

7. Социологический справочник / под ред. В. И. Воловича. – К. : Политиздат. Украины, 1990. – 382 с.

8. Украинский советский энциклопедический словарь : у 3-х т. / ред. А. В. Кудрицкий и др. – К. : Глав. ред. УСЭ, 1989. – Т. 3. – 772 с.

9. Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. – 5-е издание. – М. : Политиздат, 1987. – 590 с.

10. Философский энциклопедический словарь / Гл. редакция: А. Ф. Ильичев, П. Н. Федосив, С. М. Ковалев, В. Г. Панов. – М. : Советская энциклопедия, 1983. – 840 с.

РЕЗЮМЕ

Кочубей Т. Д. Педагогические условия социализации студенческой молодежи в условиях образовательно-воспитательной среды ВУЗа.

В статье доведено актуальность проблемы, определено взаимодействующие компоненты процесса социализации, раскрыто содержательное наполнение ключевых понятий проблемы, охарактеризировано социально-педагогические механизмы эффективной социализации студенческой молодежи в условиях образовательно-воспитательной среды высшего учебного заведения, теоретическую основу проблемы и определено ее значение. Доказано, что особенность образовательной инфраструктури состоит не только в том, чтобы готовить специалиста, а и в том, чтобы создать условия, которые бы способствовали развитию инициативносты, творчества студентов, их самоутверждению, самосовершенствованию и самореализации, а это приводит в конце к их социализации – социального становления.

***Ключевые слова**: социализация, компоненты социализации, образовательно-воспитательная среда, социально-педагогические механизмы социализации.*

SUMMARY

Kochubey T. Pedagogical conditions of students youth socialization in the conditions of educational and upbringing environment of universities.

The actuality of problem was discussed, interacting components of socialization process were determined, the content of key concepts of the problem was discovered, social and educational mechanisms for effective socialization of young students under the conditions of educational environment of a higher educational establishment were highlighted, the theoretical basis of the problem was described and its theoretical significance was found.

It is proved that solving problems of students socialization in the conditions of educational and upbringing environment of the universities will promote the following pedagogical conditions: to develop a system of students' self-improvement on purpose to develop their creativity, representation of rights, obligations and interests of students in dealing with administrative departments and public organizations at the universities; adjustment of curators' work of academic groups and organization of their education and experience exchange (methodological meetings, seminars, pedagogical readings, round tables, discussions, training, etc.); the formation of social students service in the college in order to study the state of educational work, needs and interests of students in order to create new strategies and tactics of their social education; organization of work aimed at

attracting the students to a variety of activities that promote the growth of students' socialization; development of organizational forms to encourage each student to self-education and self-improvement (associations, interest clubs, academic circles, debates and discussions, meetings of opponents, evenings of questions and answers, «round tables», meetings with outstanding scientists, artists, exhibitions of works, student theaters, etc.).

The special role in the multifaceted process of social formation of the person belongs to the educational establishment, its teachers, who are able to integrate the efforts of all the participants in social education of the individual. They will have to perform tasks set by the society before the modern educational institution, in particular: the formation of a harmoniously developed personality with high moral character, his/her abilities, aptitudes, interests, which will act as a carrier of culture, an active subject of social relations, to encourage the student to self-development, self-realization, self-improvement, to stimulate his/her vocational and educational training.

***Key words**: socialization, components of socialization, educational environment, social and educational mechanisms of socialization.*

УДК 378-051-047.22:005.3](477)(043.3)

Д. О. Козлов
Сумський державний педагогічний
Університет імені А. С. Макаренка

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЕФЕКТИВНОЇ РЕАЛІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ

На основі вивчення наукових джерел та аналізу емпіричного матеріалу в статті відстоюється думка, що ефективність реалізації процесу формування управлінської компетентності майбутнього викладача вищої школи пов'язана з функціонуванням сукупності педагогічних умов. До таких віднесено: створення комфортного освітнього середовища, що основане на педагогічній взаємодії, співробітництві та співтворчості викладача й студентів; запровадження моніторингового дослідження динаміки формування управлінської компетентності майбутніх викладачів на основі кваліметричного підходу; технологізація процесу формування управлінської компетентності майбутнього викладача на основі програмно-цільового управління; посилення практичної складової магістерської підготовки майбутніх викладачів шляхом запровадження інноваційного навчально-методичного забезпечення.

***Ключові слова**: управлінська компетентність, формування, педагогічна умова, майбутній викладач вищої школи, моніторинг, кваліметрія, середовище.*

Постановка проблеми. Входження України в єдиний науковий і освітній простір передбачає подальшу модернізацію системи ступеневої вищої освіти, яка ґрунтується на принциповому підвищенні її якості, забезпечення гідного рівня навчальних досягнень студентів, сформованості в них актуальних для професійної та соціальної діяльності знань і вмінь, відповідних особистісних і ділових якостей.

Безперечно, що магістерська підготовка педагогів вищої школи нового покоління набуває особливого значення. Об'єктивна необхідність інтенсивних змін педагогічних систем і процесів, варіативність програм і

освітніх технологій, розвиток інформаційно-комунікаційного середовища, забезпечення гуманізації освіти потребують високого рівня готовності викладача вишу до управлінської діяльності.

Основне завдання сучасної вищої школи полягає в пошуку нових шляхів реалізації провідних ідей реформування системи освіти – створення необхідних умов для всебічного розвитку випускника вишу, формування механізмів розвитку й саморозвитку вищої освіти, перетворення освіти в дієвий фактор розвитку сучасного суспільства.

Аналіз актуальних досліджень. Науковому осмисленню проблеми формування управлінської компетентності викладача вищого навчального закладу сприяють наукові розвідки вітчизняних і зарубіжних учених, у яких окреслено:

- проблему підвищення якості вищої освіти (О. Абдуліна, В. Андрєєв, С. Андрусенко, П. Анісімов, Т. Буряк, Б. Гершунський, Л. Кондрашова, В. Майоров, Є. Хриков та ін.);
- методологічні засади формування управлінської компетентності викладача (В. Андрущенко, С. Колодезнікова, І. Ширшова);
- проблеми становлення професійних компетенцій викладача вишу (Ю. Зіньковський, Л. Матроніна, І. Мікульонок, Д. Панасевич та ін.);
- організаційно-педагогічні та інноваційні компоненти управлінської компетентності (О. Козлова, А. Сбруєва та ін.).

Мета статті – виокремити та схарактеризувати педагогічні умови ефективної реалізації процесу формування управлінської компетентності майбутніх викладачів вищої школи.

Виклад основного матеріалу. Комплексний аналіз проблеми формування управлінської компетентності викладача вищого навчального закладу в науковій психолого-педагогічній літературі свідчить, що на сучасному етапі виникла необхідність розробки нової теоретико-методологічної концепції магістерської підготовки майбутнього фахівця. Методологічне підґрунтя цієї концепції становлять ідеї, узагальнення, положення діалектичної теорії пізнання, тенденції науково-технічного й соціального прогресу, логіко-гносеологічні основи навчально-виховного та навчально-виробничого процесів. Теоретичне підґрунтя складають основні положення теорії професійної діяльності про творчий розвиток особистості, про становлення студентів як суб’єктів навчальної діяльності, розвиток їх активності та самостійності.

Формування управлінської компетентності викладача вищого навчального закладу потребує створення відповідних педагогічних умов, запровадження спеціальних заходів, зорієнтованих на сприяння всьому комплексу знань, умінь, навичок і досвіду діяльності майбутнього фахівця.

У результаті вивчення, порівняння й узагальнення теоретичного матеріалу, зіставлення й аналізу емпіричного розгляду означеної проблеми

ми дійшли висновку, що такими дієвими педагогічними умовами можуть бути: створення комфортного освітнього середовища, що базується на педагогічній взаємодії, співробітництві та співтворчості викладача й студентів; запровадження моніторингового дослідження динаміки формування управлінської компетентності майбутніх викладачів вищого навчального закладу на основі кваліметричного підходу; технологізація процесу формування управлінської компетентності викладача вищої школи на основі програмно-цільового управління; посилення практичної складової магістерської підготовки майбутніх викладачів вищої школи шляхом запровадження інноваційного навчально-методичного забезпечення.

Перейдемо до розгляду кожної з виокремлених нами педагогічних умов ефективної реалізації процесу формування управлінської компетентності майбутніх викладачів вищих навчальних закладів у процесі магістерської підготовки.

Реформування сучасної системи вищої освіти потребує радикальних змін у професійній підготовці майбутнього викладача вищої школи, створення освітнього середовища, що зорієнтоване на інтереси особистості й адекватного сучасним тенденціям суспільного розвитку.

Поняття освітнього середовища вивчаються протягом останніх десятиріч вітчизняними й зарубіжними вченими (С. Дерябо, В. Лебедєва, Ю Мануйлов, В. Орлов, В. Панов, В. Петровський, В. Слободчиков, Ю. Швалб, В. Ясвін та ін.).

Так, визначено сутнісні ознаки поняття «середовище» (С. Сергеєв, В. Ясвін, К. Ясперс та ін.); введено термін «освітнє середовище» (Є. Бондаревська, В. Веснін, Л. Кепачевська, І. Левицька, А. Лукіна, І. Улановська); обґрунтовано особливості формування освітнього середовища (Л. Буєв, Ю. Мануйлов, Л. Новиков, Н. Селиванов, В. Петровський, І. Якиманськаї, В. Ясвін та ін.); виокремлено проблеми створення освітнього простору (Є. Бачинська, С. Гершунський, В. Гинецінський, Б. Єльконін, Б. Сєріков, І. Фрумін та ін.) тощо.

У загальному значенні «середовище» визначається як оточення. Отже, найчастіше під середовищем розуміють сукупність умов і впливів, оточуючих людину.

Розвиток педагогічних досліджень приводить до появи нових характеристик освітнього середовища, які відображають різні його аспекти, зокрема: освітньо-виховне середовище (Л. Буєва, Ю. Мануйлов, Л. Новикова, Н.Селиванова, В. Петровський, І. Якиманська); творче освітнє середовище (В. Ясвін); розвиваюче освітнє середовище (А. Валицька, Б. Ельконін, І. Фурман); професійно-креативне навчально-виховне середовище (З. Курлянд).

З огляду на результати аналізу психолого-педагогічної літератури та проблематику дослідження, визначаємо освітнє середовище як створюване

на засадах взаємодії всіх учасників педагогічного процесу, навчально-професійне оточення майбутнього фахівця, яке включає різноманітні форми, методи, засоби навчання, що здатні забезпечити формування особистості педагога вищої школи з інноваційно-творчим мисленням, його управлінську компетентність і забезпечують співробітництво та співтворчість і, як наслідок, продуктивну діяльність викладача й студента.

З огляду на визначення управлінської компетентності викладача вищої школи, що подано нами в першому розділі дисертації, виокремлюємо такі концептуальні підходи до створення освітнього середовища щодо формування управлінської компетентності викладачів вищої школи:

- гуманістичний, що відображає людиноцентриський підхід до формування сучасного фахівця в закладах вищої освіти, гармонізацію педагогічних відносин, формування в майбутніх викладачів цілісної картини світу, духовної, педагогічної та управлінської культури;
- системний, який спрямований на вдосконалення навчально-виховного процесу у вищій школі, встановлення зв'язків між різними його компонентами та визначення освітнього середовища як цілісної системи, яка формує майбутнього викладача як менеджера інновацій;
- акмеологічний, який дозволяє обґрунтувати закономірності професійного зростання майбутніх викладачів, у тому числі на основі набуття ними управлінських компетенцій;
- інноваційний, який сприяє створенню інноваційно-творчої атмосфери взаємодії між учасниками процесу формування в майбутніх викладачів вищої школи управлінської компетентності шляхом запровадження інноваційних форм, методів і технологій навчання;
- інформаційний, який забезпечує підвищення ефективності професійно-педагогічної підготовки викладачів шляхом упровадження в практику роботи сучасних комп'ютерних технологій.

Для створення комфортного освітнього середовища, яке зумовить формування управлінської компетентності педагога вищої школи, система магістерської підготовки повинна мати сукупність засобів, що забезпечують розвиток управлінських умінь, навичок, досвіду управлінської діяльності. До таких засобів нами віднесено:

1) організація педагогічної взаємодії в системі «викладач-студент» як системи взаємних впливів суб'єктів, які включені в сумісну діяльність на підґрунті спільної мети професійної освіти. Важливим для формування управлінської компетентності викладача вишу є структурування продуктивної управлінської взаємодії викладача та студентів під час занять. У вищій школі майбутній викладач повинен володіти навичками активної, цілеспрямованої, самокерованої пізнавальної діяльності;

2) визнання домінанти особистісно орієнтованого підходу в навчальній діяльності шляхом осмислення й відображення в реальних діях

викладачів і студентів цінностей, інтересів, потреб, уподобань учасників освітнього процесу. За таким підходом, головне завдання викладача полягає в перетворенні отриманих теоретичних знань із фахових дисциплін на власний досвід управлінської діяльності студентів. Необхідно навчити студентів не тільки оперувати науковими поняттями, а й ставити власні цілі та йти до них, здійснювати планування власної діяльності, реально оцінюючи свої можливості, самовдосконалюватися, творчо підходити до вирішення навчальних і професійних завдань, здійснювати самоаналіз і самоконтроль. Тільки тоді в майбутніх викладачів буде формуватися потреба в опануванні основами управління, сучасне ставлення до майбутньої професійної діяльності, усвідомлення власної значущості;

3) упровадження персоналізованого підходу, що передбачає забезпечення й підтримку процесу особистісно-професійного розвитку майбутніх викладачів вищої школи через їхню самоактуалізацію, становлення суб'єктності в умовах діяльності педагогів із самоорганізації змін, що пов'язано з використанням відповідної системи понять, ідей і способів діяльності [11];

4) підвищення ступеня задоволеності від процесу взаємодії учасників педагогічного процесу на основі забезпечення комфортності в системі взаємних дій, які зумовлені метою, що відповідає інтересам усіх і сприяє реалізації потреб кожного, засобами її досягнення, рівнем кваліфікації професорсько-викладацького складу;

5) оптимальний вибір методів навчання, максимальне використання педагогічних можливостей активного навчання (кейс-метод, мозковий штурм, написання есе, навчальний тренінг, диспут, аналіз управлінських ситуацій тощо), які поряд із традиційними (пояснення, бесіда, вирішення проблемних ситуацій), забезпечать ефективність і результативність процесу формування управлінської компетентності педагогів вищої школи.

Урахування в магістерській підготовці майбутніх викладачів вищого навчального закладу зазначених засобів забезпечить поєднання в навчальному процесі педагогічного впливу й педагогічної взаємодії, співробітництва та співтворчості викладача й студента. У такому випадку студент – рівноправний партнер, організатор навчальної роботи, а не тільки споживач готової інформації. Майбутній викладач сучасної вищої школи повинен навчитися розгортати й перетворювати наукове знання на діяльнісно-управлінську форму розв'язання професійних завдань.

Отже, педагогічною умовою формування управлінської компетентності майбутнього викладача вищої школи у процесі його магістерської підготовки є створення комфортного освітнього середовища, що основане на педагогічній взаємодії, співробітництві та співтворчості викладача й студентів.

Незаперечною є думка, що ефективність навчального процесу значною мірою залежить від здійснення аналітичної, контрольної та оцінювальної функції викладачем. Названі функції охоплюють навчально-пізнавальну діяльність студентів і є механізмом взаємодії підсистем процесу навчання, важливою умовою забезпечення його якості. Мета реалізації аналітичної, контрольної та оцінювальної функцій у навчальному процесі вищого навчального закладу полягає в безперервному вдосконаленні всіх його складових на основі вирішення таких завдань: визначення рівня навчальних досягнень майбутніх фахівців; з'ясування якості засвоєння вивченого матеріалу студентами; оцінювання відповідності форм і методів навчання цілям та завданням професійної підготовки майбутніх фахівців; визначення ефективності самостійної, індивідуальної роботи студентів тощо.

Проте варто зазначити, що у традиційних видах і формах контролю якості навчання студентів виокремлюють низку недоліків, а саме: суб'єктивізм викладача, недостатню мотивацію щодо його здійснення, відсутність індивідуального підходу до оцінювання результатів навчання тощо [8].

Отже, педагогічною умовою ефективної реалізації моделі формування управлінської компетентності майбутнього педагога вищої школи є запровадження моніторингу, який у науковій літературі визначається як модернізований контроль, що дозволяє реалізувати безперервне відстеження готовності слухачів магістерської програми до професійно-педагогічної діяльності, забезпечує визначення найважливіших критеріїв і відповідних показників рівня їхньої підготовленості, дозволяє відстежити та своєчасно попередити небажані відхилення в якості фахової підготовки та спрогнозувати перспективи подальшого розвитку.

Поняття «моніторинг» у педагогічній літературі визначається неоднозначно. Провівши аналіз дефініцій, можна зробити висновок, що в наукових дослідженнях сформувалося три напрями вивчення освітнього моніторингу:

- моніторинг як постійне спостереження, слідкування за освітнім процесом або вид контролю [3; 9; 10; 12];
- моніторинг як оцінювання й регуляція освітнього процесу [6];
- моніторинг як система збору, обробки та збереження інформації про стан освітнього процесу з метою прийняття відповідних рішень і оцінювання результатів ужитих заходів щодо підвищення якості освіти [2; 4; 17].

Вважаємо, що освітній моніторинг – це система, що включає: збір, аналіз і збереження інформації про стан освітнього процесу; вироблення рекомендацій щодо підвищенню якості освіти; прийняття відповідних рішень; оцінку результатів ужитих заходів.

З огляду на проблематику дослідження, визначаємо моніторинг як процес і результат управлінської діяльності керівників, професійно-

педагогічної діяльності викладачів у процесі магістерської підготовки і, як наслідок, рівень сформованості управлінської компетентності майбутніх педагогів вищого навчального закладу. Під моніторингом формування управлінської компетентності майбутніх викладачів вищої школи розуміємо супроводжуючий контроль із поточним коригуванням взаємодії викладача і студента в навчальному процесі для досягнення визначеної мети.

Сутність моніторингу полягає в синхронності процесів спостереження, замірювання, отримання на цій основі нових знань про стан об'єкту з подальшим моделюванням, прогнозуванням та прийняттям відповідного управлінського рішення.

Моніторинг, на нашу думку, – це безперервний процес, замкнута система, що містить низку взаємозалежних компонентів, які підпорядковані визначеній меті.

Система моніторингу формування управлінської компетентності майбутніх педагогів вищої школи містить такі компоненти:

1. Постановка мети й завдань.
2. Визначення об'єкта, предмета та суб'єкта моніторингу.
3. Обґрунтування змісту – педагогічно значимих характеристик об'єкта та чинників, критеріїв і показників, що дозволяють оцінити визначені характеристики.
4. Вибір методів та інструментарію моніторингу.
5. Визначення етапів роботи з інформацією (збір, опрацьовування й оцінювання інформації про стан об'єкта моніторингу).
6. Одержання результатів у виді рекомендацій із підвищення якості характеристик об'єкта, що оцінюються.
7. Корекція процесу підготовки слухачів у системі магістерської підготовки (здійснюється за допомогою педагогічного впливу на об'єкт з урахуванням запропонованих рекомендацій).
8. Оцінювання результативності педагогічного впливу та внесення необхідних коректив.

Мета моніторингу полягає в одержанні необхідної, педагогічно значимої інформації про об'єкт моніторингу й використання її для підвищення якості професійно-педагогічної підготовки магістрів.

Об'єктом моніторингу є навчальний процес у магістратурі з педагогіки вищої школи.

Предметом моніторингу виступає управлінська компетентність майбутнього викладача вищого навчального закладу.

Суб'єктами моніторингу є викладачі вищого навчального закладу, адміністрація, методисти, які здійснюють пізнавальну діяльність щодо учасників педагогічного процесу.

Основна мета моніторингу реалізується через конкретні задачі, що діляться на пізнавальні й перетворювальні [13].

До пізнавальних задач належать:

- визначення рівня навченості, розвитку й управлінської підготовки слухачів магістерської програми;
- визначення результативності й ефективності освітнього процесу та його компонентів у навчальному закладі;
- визначення на основі аналізу й оцінки виявленої інформації, доцільності педагогічних впливів.

До перетворювальних задач відносять:

- підвищення ефективності процесів навчання, виховання, розвитку у ході фахової підготовки магістрів;
- підвищення ефективності освітнього процесу у вищому навчальному закладі в результаті здійснення педагогічних впливів (перетворень) на основі зібраної інформації про учасників освітнього процесу.

Предмет моніторингу більш детально розкривається через його зміст, тобто через те, що оцінюється під час моніторингу.

Формування управлінської компетентності майбутнього магістра з педагогіки вищої школи здійснюється протягом усього періоду навчання, а також під час проходження практик або стажувань.

Для здійснення моніторингу процесу формування управлінської компетентності майбутнього педагога вищої школи в нашому дослідженні запропоновано використовувати використано кваліметричний підхід, який дозволяє виміряти якісні характеристики кількісною мірою.

Кваліметрична модель або стандарт діяльності включає державні унормовані вимоги та складається з факторів, що впливають на якість освіти; критеріїв, за які є вимогами до діяльності в певному напрямі; вагомостей факторів і критеріїв (значимості, пріоритетності як реального вектору активності людини); значення ступеня відповідності діяльності вимогам, що встановлюються колегіально [1].

Моніторинг ефективності процесу формування управлінської компетентності майбутніх викладачів вишу має здійснюватися за допомогою комплексу методів і засобів, а саме:

1) методи збору інформації: спостереження, опитування (усне – бесіда, інтерв'ю; письмове – анкетування, тестування); аналіз результатів діяльності (курсових і дипломних робіт, наукових праць, звітів із практик або стажування, занять, що проводять слухачі);

2) методи опрацьовування й накопичення інформації: статистичні, шкалювання, рейтингове оцінювання тощо;

3) методи оцінювання інформації: узагальнення даних про об'єкт дослідження, надання їх у вигляді висновків;

4) методи використання результатів: планування й координація педагогічних дій, прогнозування, рекомендації, побажання, вимоги, наказ, розпорядження тощо;

5) методи оцінювання отриманих результатів: експертний метод, аналіз результатів діяльності, контрольні заходи, спостереження, статистичний аналіз.

Відповідно для кожної групи методів моніторингу у дослідженні пропонуються різноманітні засоби: запитання, анкети, тести, методики аналізу й оцінювання занять, педагогічних і управлінських практик.

Робота з інформацією в процесі моніторингу здійснюється поетапно: збір інформації про об'єкт дослідження; опрацьовування й систематизація зібраної інформації; оцінка інформації, узагальнення зібраних даних.

Результатом моніторингу є висновки й рекомендації щодо вдосконалення освітнього процесу з формування управлінської компетентності викладачів вищу, що впроваджуються в педагогічний процес і коригують його.

У педагогічній теорії та практиці доведено, що підвищенню ефективності будь-якого процесу в освіті сприяє запровадження технологій, або побудова певного процесу на підґрунті технологічного підходу.

З огляду на визначення технології, поданих у науковій літературі, її суттєвих ознак та особливостей магістерської підготовки, зазначимо, що технологія формування управлінської компетентності викладачів вищих навчальних закладів є комплексним інтегративним процесом, який забезпечує взаємозв'язок творчих зусиль суб'єктів педагогічного процесу із загальними задачами магістерської підготовки, передбачає форми та методи організації навчального процесу, що забезпечують реалізацію змісту освіти, охоплюють основні аспекти професійно-педагогічної діяльності викладача сучасного ВНЗ та зумовлює досягнення прогнозованих результатів.

Такою технологією може бути програмно-цільове управління, оскільки його загальними рисами є: чітка орієнтація на встановлені цілі; визначення відповідного інструментарію досягнення цілей; орієнтація на мету як критерій досягнення результатів.

Питанням програмно-цільового управління присвячені наукові праці, в основному, філософів і економістів, зокрема А. Аверьянова, В. Афанасьєва, Л. Євланова, Н. Моїсеєва, Г. Поспєлова, Б. Розенберга, Р. Цвилєва та ін. Для реалізації завдань нашої роботи важливими є дослідження проблем застосування програмно-цільового управління в системі освіти, результати яких відображені у публікаціях таких провідних учених, як Н. Барикова, А. Дерягіна, С. Каркліна, О. Касьянова, Ю. Конаржевський, О. Мармаза, М. Поташник, Г. Сериков, В. Татьянченко, Н. Тверезовська, П. Третьяков та ін.

Найбільшого уособлення цільовий підхід набув у програмно-цільовому управлінні, яке має такі специфічні характеристики:

1) визначення управління як «програмного» підкреслює наявність такого важливого інструменту вирішення провідних взаємопов'язаних проблем, як цільова комплексна програма;

2) визначення його як «цільового» характеризує чітку спрямованість на досягнення встановлених цілей, підкреслює структурну та функціональну підпорядкованість ним решти елементів управління.

Програмно-цільове управління та особливості його використання у різних сферах людської діяльності привертає увагу науковців і практиків. Його дослідженню присвячено праці українських й зарубіжних вчених (В. Василенко, О. Віханський, Є. Голубков, Л. Дідівська, Л. Довгань, У. Кінг, Н. Карданська, Д. Кліланд, В. Нємцов, Р. Райзберг, В. Тамбовцев, Т. Ткаченко та ін.).

У науковій літературі програмно-цільове управління трактується у широкому й вузькому розумінні [5]. Так, програмно-цільове управління в широкому розумінні – це вплив суб'єкта управління на об'єкт управління, що реалізується на основі методології системного аналізу. Засоби досягнення цілей управління визначаються з огляду на ці цілі та охоплення всіх стадій виробничого процесу або життєвого циклу товару. У вузькому розумінні сутність програмно-цільового управління зводиться до розробки і реалізації комплексних цільових програм, що є єдиним плановим документом, у якому відбиті всі особливості такого підходу до управління.

Щодо вузького розуміння, то у фаховій літературі зустрічаються такі потрактування програмно-цільового підходу:

- робиться акцент на ознаках взаємозв'язку цілей (задач) і оптимізації витрат часу і ресурсів [7];
- програма визначається як комплекс локалізованих в часі та просторі несуперечливих конкретних заходів у різних сферах діяльності, що орієнтується на досягнення як якісно, так і кількісно визначених цілей соціально-економічного розвитку [15].

На сьогодні не існує єдиного підходу щодо трактувань як окремих питань програмно-цільового управління, так і самого його визначення. Програмно-цільове управління розглядається як модель, метод, спосіб, підхід, засоби управління соціальними системами.

Аналіз різних підходів до визначення програмно-цільового управління дозволяє стверджувати, що його сутністю є формування цілей управління, виявлення проблем, що вимагають вивчення й ефективного вирішення, розробка програми або стратегічного плану вирішення проблем, концентрації ресурсів, усунення перешкод досягненню поставлених цілей.

Особливістю програмно-цільового підходу, на думку О. Тимошенко [16], є пріоритет головної мети та орієнтація на кінцевий результат.

Програмно-цільове управління забезпечує єдність дій, спрямованих на узгодження цілей і задач різних рівнів управління, а також часових періодів різної тривалості. Воно дозволяє розглядати вирішення проблеми як цілеспрямований процес, що передбачає: розукрупнення проблеми на складові частини (задачі); виявлення несуперечливості цих частин і їх

взаємозв'язок; встановлення пріоритетів; виділення провідної ланки в сукупності задач; визначення умов для їх комплексного вирішення.

Програмно-цільове управління має низку особливостей. По-перше, програми більш послідовно за інші методи планування реалізують вимоги системного підходу.

По-друге, програмно-цільове управління активізує аналітико-прогностичну діяльність. Над перспективними планами й аналізом сучасного стану спільно працюють усі члени колективу.

По-третє, програмно-цільове управління забезпечує демократизацію управління. Застосування програмних структур дозволяє залучити до вирішення проблем велику кількість фахівців із широким використанням колективних форм ухвалення рішень.

По-четверте, програмно-цільове управління дозволяє поступово змінити стиль управління, збагативши його сучасними прийомами.

По-п'яте, за допомогою програмно-цільового управління реалізуються нововведення, які сприяють підвищенню продуктивності праці, поліпшенню якості продукції або послуг, покращенню соціально-психологічного клімату в колективі, закріпленню позитивних тенденцій і створенню прогресивних традицій.

Зазначені характеристики знаходять відображення в принципах програмно-цільового управління, до яких належать:

- принцип розвитку, який означає, що система управління націлена на зміну об'єкта відповідно до закономірностей його розвитку;
- принцип узгодження цілей на основі загальних інтересів відбиває необхідність здійснення функції координації для забезпечення об'єктивно обумовлених соціальних пріоритетів, пов'язаних із досягненням загальних результатів;
- принцип наукової обґрунтованості та ефективності рішень означає необхідність урахування дії всієї системи законів розвитку суспільства й організації;
- принцип єдності процесу розробки, реалізації та контролю виконання програм полягає в тому, що у процесі розробки програми необхідно прагнути до забезпечення внутрішньої узгодженості роботи всіх розділів і показників їхньої діяльності, точність розрахунків та можливість контролю;
- принцип адекватності вимагає, щоб програми та засоби їх реалізації відбивали реалії сучасного етапу соціально-економічного розвитку з урахуванням їх можливих і необхідних змін;
- принцип забезпечення єдності стратегічного і поточного регулювання.

Програмно-цільове управління є однією з основних форм комплексного, системного підходу до процесів управління об'єктами, процесами, відносинами різної природи та змісту. Програмно-цільове

управління дозволяє вирішувати складні проблеми за допомогою визначення системи заходів, які орієнтовані на цілі, досягнення яких забезпечує розв'язання актуальних проблем.

Отже, використання програмно-цільового управління передбачає:

- визначення проблеми та формулювання цілей;
- розробку й реалізацію програми, спрямованої на досягнення цілей;
- систематичний контроль за якістю та результатами робіт, передбачених програмою;
- коригування заходів, спрямованих на реалізацію цілей.

Обґрунтоване в дослідженні програмно-цільове управління як технологія формування управлінської компетентності майбутніх викладачів вищих навчальних закладів складається з таких етапів:

- цільовий: формування генеральної мети (підготовка висококваліфікованих, конкурентоспроможних, компетентних викладачів сучасного вищого навчального закладу);
- аналітико-прогностичний: вивчення стану професійної підготовки майбутніх викладачів у процесі магістерської підготовки й можливість її вдосконалення в майбутньому, виявлення проблем, резервів, дослідження проблем управлінської компетентності викладачів тощо);
- програмний: розробка стратегії реалізації цілей (опис заходів і шляхів поетапного досягнення мети, складання календарного плану, призначення відповідальних, розробка системи контролю за виконанням програми);
- організаційний: налагодження взаємодії органів управління, кафедр, викладачів, баз виробничих практик, оптимізація ресурсного забезпечення);
- виконавський: реалізація комплексно-цільової програми, відстеження та коригування її реалізації;
- контрольний: моніторинг якості магістерської підготовки викладачів ВНЗ;
- узагальнюючий: підведення підсумків, корекція програм (робота з випускниками, вивчення проблем молодих викладачів, професійно-педагогічної діяльності викладачів тощо).

Отже, педагогічною умовою формування управлінської компетентності викладача вищої школи нами визначено технологізацію процесу формування управлінської компетентності викладача вищої школи на основі програмно-цільового управління.

Важливою складовою навчально-виховного процесу студентів-магістрантів, яка поєднує теоретичну підготовку магістрів з їх практичною діяльністю у вищій школі для вдосконалення вмінь аналізувати, планувати, організовувати та проводити різні форми навчально-виховної роботи зі студентами у ВНЗ є педагогічна практика. Вона забезпечує поєднання

фундаментального науково-теоретичного та практично-методичного напрямів у підготовці майбутніх викладачів та сприяє формуванню системи педагогічних і управлінських умінь, особистісних якостей та ціннісних настанов на науково-педагогічну діяльність магістрантів.

Під час педагогічної практики відбувається не тільки перевірка теоретичної та практичної підготовки магістрантів до самостійної викладацької роботи, але і створюються широкі можливості для реалізації творчого потенціалу особистості та її індивідуальних якостей. Педагогічна практика сприяє формуванні у магістрантів творчого ставлення до майбутньої професійної діяльності, формуванню управлінської компетентності як найважливішої якості сучасного викладача вищої школи.

Модернізація проведення педагогічної практики пов'язана з широким використанням інноваційних педагогічних технологій у поєднанні з добре зарекомендованими традиційними формами й методами навчання студентів.

Тому важливо для підвищення ефективності практичної складової навчального процесу підготовки магістра викладачам ретельно підходити до відбору навчального матеріалу, аналізувати та систематизувати його, шукати новітні методи, методики і форм для легшого опанування практичними уміннями і навичками. Варто зазначити, що не останнє місце в цьому процесі посідає застосування інноваційного навчально-методичного інструментарію, зокрема програмованих засобів навчання.

Програмовані засоби навчання сприяють підвищенню ролі самостійного засвоєння теоретичних знань і надбання практичних навичок у слухачів магістерської програми.

Таким програмованим засобом навчання є робочий зошит із педагогічної практики магістранта, розроблений викладачами Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка і апробований у процесі магістерської підготовки майбутніх педагогів вищої школи. Сутність його використання полягає в тому, що студенти самостійно виконують програму педагогічної практики, але пізнавальний процес запрограмований викладачем. Основу програмного підходу складають процеси надання навчальної інформації, керівництво навчально-пізнавальною діяльністю студентів, індивідуалізація засвоєння навчального матеріалу.

У робочому зошиті магістранта містяться завдання, для виконання яких стажеру під час педагогічної практики необхідно зібрати, проаналізувати й узагальнити інформацію. Після опрацювання необхідної інформації, магістрант має заповнити відповідні форми, що дозволяє здійснити самоконтроль набутих знань, умінь і навичок. Крім того, робочий зошит виконує функцію керівництва практичною підготовкою магістрантів, оскільки надані в зошити методичні матеріали містить алгоритми

виконання завдань практики, дозволяють зорієнтувати студента у його майбутній професійно-педагогічній діяльності.

Оскільки слухач самостійно опрацьовує завдання та контролює якість їх виконання, забезпечується повна індивідуалізація його пізнавальної діяльності.

При такому навчанні засвоєння знань йде шляхом послідовного виконання однієї за другою логічно взаємозв´язаних операцій. Одним із завдань, які розв´язує створений робочий зошит, є забезпечення засвоєння самого алгоритму виконання і навчання студентів застосовувати його в конкретних професійних ситуаціях. Як свідчить психологічна теорія, засвоєння алгоритму, осмислення його дій і всього алгоритму у цілісності відбувається одночасно з його застосуванням у конкретній професійній ситуації.

Даний метод є ефективним, коли необхідно прищепити практичні навички у строгій послідовності дій, запам’ятати рецептурні правила, інструкції тощо.

Практичні завдання, розміщені в робочому зошити, включають гностичні, управлінські, комунікативні, діагностичні, аналітико-оцінні, дослідницько-творчі види професійної діяльності майбутніх викладачів вищої школи.

У робочому зошиті відображено:

- склад академічної групи, за якою закріплений магістрант (тут же фіксується поточна успішність студентів на проведених заняттях);
- індивідуальний план, який розробляє магістрант на період практики (підписаний керівником практики);
- календарний графік проведення навчальних занять, відвідування занять інших магістрів;
- розклад навчальних занять в академічній групі, за якою закріплений магістрант;
- самоаналіз проведених навчальних занять, виховного заходу в академічній групі;
- аналіз відвідуваних занять, які проведені іншими магістрантами;
- самоаналіз виховного заходу, який проведений в академічній групі;
- аналізи-звіти з кожного виду діяльності (організаційно-методичної, науково-дослідної, виховної);
- загальний звіт про хід та результати педагогічної практики;
- розробка протоколу засідання вченої, методичної ради факультету, кафедри (за вибором магістранта);
- розробка розгорнутого плану-конспекту проведеної лекції;
- розробка розгорнутого плану-конспекту семінарського (практичного) заняття;
- папка з результатами індивідуальної науково-дослідної роботи (повертається магістранту);

- розробка виховного заходу в академічній групі;
- атестаційний лист з виставленими оцінками й підписами відповідальних за організацію та проведення практики.

Використання робочого зошиту в навчальному процесі вищої школи забезпечує цілісне сприймання педагогічних явищ і процесів, підвищує ступінь мотивації, зацікавленості майбутніх фахівців професійно-педагогічною діяльністю, призводить до розширення обсягу підручників і навчально-методичних посібників, сприяє усвідомленому виконанню завдань практики.

Висновки. Отже, серед педагогічних умов, які мають забезпечити ефективність процесу формування управлінської компетентності майбутніх викладачів вищої школи, виокремлюємо такі:

1) створення комфортного освітнього середовища, що основане на педагогічній взаємодії, співробітництві й співтворчості викладача та студентів;

2) запровадження моніторингового дослідження динаміки формування управлінської компетентності майбутніх викладачів вищого навчального закладу на основі кваліметричного підходу;

3) технологізація процесу формування управлінської компетентності викладача вищої школи на основі програмно-цільового управління;

4) посилення практичної складової магістерської підготовки майбутніх викладачів вищої школи шляхом запровадження інноваційного навчально-методичного забезпечення.

До перспективних напрямів розвитку піднятої проблеми відносимо розробку критеріїв сформованості управлінської компетентності майбутнього викладача вищої школи, вибудову діагностичного інструментарію відстеження впливу кожної з вищеозначених педагогічних умов на якість магістерської підготовки в системі вищої освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Адаптивне управління: сутність, характеристика, моніторингові системи : колективна монографія / Г. В. Єльникова, Т. А. Борова, О. М. Касьянова, Г. А. Полякова [та ін.] / за заг. ред. Г. В. Єльникової. – Чернівці : Технодрук, 2009. – 572 с.

2. Башарина Л. А. Организационные технологии управления школой: Методическое пособие для руководителей образовательных учреждений / Л. А. Башарина, И. В. Гришина. – СПб. : КАРО, 2002. – 144 с.

3. Белкин А. С. Основы педагогических технологий (Краткий толковый словарь) / А. С. Белкин. – Екатеринбург, 1995. – 450 с.

4. Бершадский М. Е. Дидактические и психологические основы образовательной технологии / М. Е. Бершадский, В. В. Гузев. – М. : Центр «Педагогический поиск», 2003. – 256 с.

5. Бєсєдін В. Ф. Прогнозування і розробка програм : метод. посіб. / В. Ф. Бєсєдін [та ін.] ; за ред. В. Ф. Бєсєдіна. – К., 2000. – 468 с.

6. Єльникова Г. В. Наукові основи розвитку управління загальною середньою освітою в регіоні : монографія / Г. В. Єльникова. – К. : ДАККО, 1999. – 303 с.

7. Комов Н. И. Организационно-экономический механизм управления научно-техническими программами и целевыми проектами / Н. И. Комов // Экономика и математические методы. - 1991. - Т.27. - Вып. III. - С. 528.

8. Кондрашова Л. В. Процесс обучения в высшей школе : учеб. пособие / Лидия Валентиновна Кондрашова. – Кривой Рог : КГПУ, 2007. – 318 с.

9. Краснокутская Л. П. Подходы к проведению мониторинга общеобразовательной подготовки учащихся / Л. П. Краснокутская // Школьные технологи. – 1998. – № 5. – С. 146-154.

10. Немова Н. Н. Это модное словечко – «мониторинг» / Н. Н. Немов // Директор школы. – 1999. – № 7. – С. 29-31.

11. Рогова Т. В. Персоналізований підхід в управлінні педагогічним колективом школи : монографія / Т. В. Рогова. – Х. : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2006. – 300 с.

12. Силина С. Н. Профессиографический мониторинг в педагогических вузах / С. Н. Силина // Педагогика. – 2001. – № 7. – С. 47-53.

13. Скопылатов И. А. Система педагогической диагностики в Вузе / И. А. Скопылатов, О. Ю. Ефремов // Педагогика. – 2001. – № 7. – С. 58-62.

14. Стеченко Д. М. Програмно-цільова орієнтація в управлінні соціально-економічним розвитком регіону / Д. М. Стеченко // Університетські записки : часопис Хмельницьк. ун-ту управління та права. – 2007. – № 3. – С. 167–172.

15. Сутягин В. Соотношение научных прогнозов и государственных программ социально-экономического развития / В. Сутягин // Проблемы прогнозирования. - 1998. - № 1. - С. 6.

16. Тимошенко О. В. Використання програмно-цільового підходу в організації спортивно-масових заходів майбутніх вчителів фізичної культури / О. В. Тимошенко // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту : зб. наук. праць. – Харків : ХДАДМ (ХХПІ), 2007. - № 12. - С. 137-140.

17. Шишов С. Е. Школа: мониторинг качества образования / С. Е. Шишов, В. А. Кальней. – М. : Пед. общество России, 2000. – 250 с.

РЕЗЮМЕ

Козлов Д. А. Педагогические условия эффективной реализации процесса формирования управленческой компетентности будущих преподавателей высшей школы.

В статье на основании изучения научных источников и анализа эмпирического материала предложена идея о том, что эффективность реализации процесса формирования управленческой компетентности будущего преподавателя высшей школы зависит от совокупности педагогических условий, в которых он происходит. Предложено такие педагогические условия: создание комфортной образовательной среды, основанной на педагогическом взаимодействии, сотрудничестве и сотворчестве преподавателя и студентов; использование мониторингового исследования динамики формирования управленческой компетентности будущих преподавателей на основе квалиметрического подхода; технологизация на основе квалиметрического подхода; технологизация процесса формирования управленческой компетентности будущего преподавателя на основе программно-целевого управления; усиление практической составляющей магистерской подготовки будущих преподавателей путем использования инновационного учебно-методического обеспечения.

***Ключевые слова**: управленческая компетентность, формирование, педагогическое условие, будущий преподаватель высшей школы, мониторинг, квалиметрия, среда.*

SUMMARY

Kozlov D. Pedagogical conditions of effective implementation of the process of administrative competence formation of future teachers in higher education.

On the basis of scientific sources study and empiric material analysis an idea of efficiency of administrative competence formation of future high school teacher which depends on totality of pedagogical terms in which it takes places offered in the article. The following pedagogical terms are offered: creation of the comfortable educational environment based on pedagogical co-operation, collaboration and co-creation of a teacher and students; the monitoring research of dynamics of future teachers administrative competence formation on the basis of qualimetric approach; technologization on the basis of qualimetric approach; technologization of administrative competence of future teacher on the basis of programmed-purpose management; strengthening of practical constituent of future teachers' master's degree preparation by the use of the innovative educational and methodical providing.

During masters' pedagogical practice there is not only verification of theoretical and practical preparation to independent teaching work but also wide possibilities for realization of personality creative potential individual internals. Pedagogical practice promotes forming master's creative attitude toward future professional activity, to administrative competence forming as major quality of modern high school teacher. Modernisation of pedagogical practice realization is related to deployment of innovative pedagogical technologies in combination with traditional forms and methods of studies

This article analyzes issues related to the training of the future high school teacher as for realization of their professional career and personnel management of the institution in market conditions. The value strategy and strategic human resource management education necessary for the institution efficient activity and the process of readiness formation of the future high school teacher to professional careerwas shown in the article.

***Key words**: future high school teacher, career, strategic management, future high school teachers' readiness to career implementation, administrative competence, pedagogical condition, , monitoring, qualimetry.*

УДК 614.842:[159.9+37]

М. М. Пелипенко, О. М. Черненко

Черкаський інститут пожежної безпеки імені Героїв Чорнобиля
Національного університету цивільного захисту України

ДИСЦИПЛІНОВАНІСТЬ У КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ОПЕРАТИВНО-РЯТУВАЛЬНОЇ СЛУЖБИ ДО САМОЗБЕРЕЖЕННЯ

У статті розглянуто поняття «педагогічна умова», зосереджено увагу на особливостях визначення педагогічних умов у сфері професійної діяльності силових підрозділів. Проаналізовано низку наукових позицій щодо тлумачення понять «дисципліна» та «дисциплінованість». Обґрунтовано важливість дисциплінованості як психологічної якості у структурі особистості майбутнього фахівця оперативно-рятувальної служби. Доведено необхідність формування цієї якості під час навчання майбутніх рятувальників у профільному вищому навчальному закладі. Визначено, що дисциплінованість є однією зі стрижневих педагогічних умов формування їх готовності до самозбереження. Встановлено теоретичне підґрунтя забезпечення реалізації даної педагогічної умови.

***Ключові слова**: педагогічна умова, дисциплінованість, готовність до самозбереження, майбутній рятувальник.*

Постановка проблеми. Дослідження закономірностей формування готовності майбутніх фахівців оперативно-рятувальної служби до самозбереження в умовах професійної діяльності (ГСУПД) засвідчило, що воно залежить від психологічних і біологічних аспектів життєдіяльності особистості майбутнього фахівця оперативно-рятувальної служби (рятувальника). Зважаючи на це, існує можливість контролю цього процесу в контексті педагогічної діяльності, за допомогою відповідного педагогічного інструментарію, важливою складовою частиною якого є педагогічні умови.

Аналіз актуальних досліджень. За дослідженнями педагогів Н. В. Іпполітової та Н. С. Стєрхової, виявлення, обґрунтування та перевірка педагогічних умов, які забезпечують успішність діяльності, що здійснюється, є одним з аспектів, що викликають найбільший інтерес у сучасних педагогічних дослідженнях. Учені підкреслюють і складнощі, що нерідко виникають у дослідників цієї проблеми, вбачаючи їх причини в: 1) односторонньому уявленні дослідника про феномен ключового поняття «умови»; 2) підбір педагогічних умов, що належить до різних класифікаційних груп; 3) нечітке розуміння напряму виявлених умов у межах конкретного дослідження; 4) слабку обґрунтованість вибору саме даних умов тощо [7, 8].

Вирішення перерахованих проблем, на думку вчених, полягає в аналізі й конкретизації понять «умови» та «педагогічні умови», класифікації педагогічних умов відповідно до характеру та природи проблем, які вони мають вирішувати. Ми цілком погоджуємося з даними висновками та ставимо за мету їх реалізацію в нашому дослідженні, оскільки виділенню та обґрунтуванню педагогічних умов формування готовності до самозбереження майбутніх фахівців оперативно-рятувальної служби має передувати їх теоретичний аналіз як складного педагогічного явища.

Педагогічні умови стали предметом досліджень В. І. Андрєєва, Ю. К. Бабанського, М. Г. Горліченко, М. В. Звєрєвої, Н. В. Іпполітової, Л. М. Ішичкіної, Є. І. Козирєвої, Н. В. Журавської, С. Т. Полторака, І. Г. Радванського, Н. С. Стєрхової та ін.

Актуальність на сучасному етапі розвитку педагогічної науки проблеми вивчення, розвитку й удосконалення педагогічних систем у сфері професійної діяльності силових підрозділів стала причиною того, що проблема створення ефективних педагогічних умов знайшла своє відображення й у площині даних об’єктів педагогічного процесу.

Так, дослідниця професійної підготовки підрозділів пожежної охорони Л. М. Ішичкіна тлумачить педагогічні умови як сукупність обставин, які створюються з метою успішного вирішення певних завдань у будь-якому процесі [8, 73]. Основними умовами підвищення ефективності фізичної підготовки підрозділів пожежної охорони автор називає методику її діагностування, особистісно орієнтовані програми тренування, педагогічний контроль та інші заходи для формування й стимулювання мотивації особового складу у фізичному вдосконаленні, послідовність зазначеного процесу.

М. Г. Горліченко, вивчаючи адаптацію курсантів до навчання у вищих військових навчальних закладах, детермінує педагогічні умови як феномен, який скорочує період адаптації курсантів військового ВНЗ до навчання, знімає гостроту кризових явищ, що можуть виникати в життєдіяльності курсантів, а також створює більш комфортну обстановку для органічного входження курсантів до нового оточення – військового ВНЗ [5, 60].

Окремим напрямом педагогічних досліджень у контексті військових підрозділів виступає вивчення педагогічних умов підготовки їх командирів до педагогічної та управлінської діяльності. І. Г. Радванський наголошує на необхідності індивідуалізації підготовки офіцерів внутрішніх військ до управлінської діяльності, центральною концепцією якої має бути вибір відповідних форм, методів і засобів навчання. Умовами індивідуалізації автор називає визначення цілей управлінської діяльності, обґрунтованість її змісту, оптимальне поєднання навчальних, виховних і психологічних аспектів підготовки тощо [11, 15].

Як бачимо, більшість дослідників у даній науковій галузі погоджуються з думкою, що важливими умовами педагогічних процесів є виховання та стимулювання мотивації до певного виду діяльності чи оволодіння знаннями. Підкреслюється також важливість систематизації та науково обґрунтованої послідовності змісту й завдань навчальних програм і необхідність гуманізації навчального процесу, тобто фокусування уваги на саморозвитку й самовдосконаленні його об’єкта, перехід до особистісної парадигми навчання.

Ураховуючи даний теоретичний аналіз, ми вважаємо, що однією з конче необхідних педагогічних умов формування ГСУПД є цілеспрямоване формування *дисциплінованості* як усвідомленого дотримання інструкцій, правил та інших документів, що регламентують діяльність оперативно-рятувальних підрозділів і забезпечують збереження життя та здоров’я їх особового складу. Обґрунтування цього припущення і є **метою даної статті**.

Виклад основного матеріалу. Звернемося до статистики пожеж Українського науково-дослідного інституту цивільного захисту. Її аналіз свідчить, що причинами пожеж в Україні є (для прикладу проаналізуємо 2013 рік, хоча подібний розподіл причин є стійкою тенденцією кілька останніх років): необережне поводження з вогнем – 61,6 %; порушення правил пожежної безпеки при влаштуванні та експлуатації електроустановок – 21,6 %; порушення правил пожежної безпеки при влаштуванні та експлуатації печей, теплогенеруючих агрегатів і установок – 6,8 %; інші причини – 5,5 %; підпал – 3,3%; пустощі дітей із вогнем – 1 %; несправність виробничого обладнання – 0,2 % [1].

Як бачимо, майже третина всіх пожеж виникає з причини прямого порушення правил пожежної безпеки, проте найбільше вражає, що близько 60 % пожеж трапляються через необережне поводження з вогнем, тобто через паління та викидання недопалків у непризначених для цього місцях, втрату контролю у стані алкогольного сп'яніння, легковажне ставлення до загальноприйнятих і відомих усім правил, відверту халатність і недбалість або загальний низький рівень культури самозбереження. Таким чином, причини 90 % усіх пожеж можна назвати *внутрішніми*, оскільки вони не пов'язані з оточуючою дійсністю: обладнанням, технікою, іншими людьми, природними чинниками.

Методик перевірки рівня сформованості ГСУПД у бажаючих вступити до профільного ВНЗ ДСНС України не існує. Такий стан речей стосується й курсантів – майбутніх рятувальників, тому логічно припустити, що в даному контексті для них характерний приблизно той самий світогляд, що і для інших людей. На нашу думку, процес отримання ними відповідної освіти не в змозі кардинально змінити ситуацію, адже корінь проблеми лежить не у площині теоретичних знань із профільних предметів чи практичних навичок ліквідації наслідків надзвичайних ситуацій.

З нашої точки зору, комплекс згаданих внутрішніх причин виникає, передусім, через недостатній рівень *дисциплінованості*.

Довідкова література відносить це поняття до явища *дисципліни*, називаючи його властивістю та якістю за значенням «дисциплінований» або звичкою, умінням дотримуватися дисципліни, що, у свою чергу, трактується як встановлений порядок, дотримання якого є обов'язковим для всіх членів даного колективу; витриманість, звичка до суворого порядку [4, 300].

Дисципліна особового складу оперативно-рятувальних підрозділів є однією з основних категорій їх професійної діяльності; усі аспекти, що її стосуються, регламентується Дисциплінарним статутом служби цивільного

захисту. Згідно з ним, «службова дисципліна ґрунтується на усвідомленні особами рядового і начальницького складу своїх службових обов'язків та вірності Присязі» [6].

Таким чином, дисциплінованість виступає якістю особистості, що характеризує її ставлення до дисципліни. Низка дослідників також пов'язує дисциплінованість з організованістю [2; 10; 12], відповідальністю [2; 10], волею [2]. Необхідно також підкреслити висновки вчених про важливість дисциплінованості в контексті колективної, суспільної діяльності [2; 3; 4; 10; 12], що означає наявність взаємозв'язку між перерахованими педагогічними умовами. Окремо відзначимо явище самодисципліни, яке виділяється деякими науковцями [3; 9; 10] і є надзвичайно важливим у нашому дослідженні.

Духовний словник В. С. Безрукової подає таку дефініцію дисциплінованості – це морально-вольова якість особистості, що проявляється як добровільне свідоме дотримання моральних норм і встановленого порядку життя й діяльності. Педагог також пов'язує її з трудовою діяльністю, зазначаючи, що вона забезпечує організованість, підвищує працездатність, виховує відповідальність, які є необхідними якостями в колективній життєдіяльності, і вважає, що виховання та підтримування дисциплінованості починається з дошкільного віку [2, 239]. Останнє зауваження є досить важливим для нашого дослідження та дає змогу зробити висновок: по-перше, дисциплінованість піддається виховному й педагогічному впливу, а по-друге, оскільки дисциплінованість – фундаментальний чинник готовності до самозбереження – можна формувати й розвивати ще з раннього віку, то це можливо робити і з самою готовністю.

М. О. Буданова тлумачить дисциплінованість як готовність до виконання й уміння суб'єкта (носія дисципліни) дотримуватися дисциплінарних вимог. На думку філософа, свідома дисциплінованість (самодисципліна) означає не тільки підпорядкування індивіда нормам суспільства й колективу, але і його активну позицію у справі зміцнення воєнної та трудової дисципліни [3, 33]. Психолог К. К. Платонов ототожнює поняття дисциплінованості, самодисципліни та організованості, детермінуючи їх як риси характеру особистості, схильність людини до дотримання правил роботи й норм поведінки, яка стала звичкою [9].

За педагогом Б. М. Бім-Бадом, дисциплінованість – це якість особистості, яка включає звичку до дисципліни, витриманість, внутрішню організованість, відповідальність, готовність і звичку підпорядковуватися власним цілям (самодисципліна) і суспільним установкам [10, 74].

Значний внесок у дослідження дисципліни зробив класик світової педагогіки В. О. Сухомлинський. Учений розглядав її виключно крізь призму колективної діяльності та стосунків між членами колективу, а також досягнення власних цілей. Зокрема, однією з граней педагогічної майстерності він вважав уміння створити в колективі такі відносини, коли кожен завдяки баченню себе очима інших розуміє та відчуває, що таке можна, не можна й треба. На основі цього розвивається відповідальність перед людьми і як наслідок – перед власною совістю. Дисципліна совісті, за В. О. Сухомлинським, – найміцніша з усіх форм дисциплінованості [12, 174]. Педагог наголошував на значенні у вихованні дисциплінованості творчості [12, 445], розвиненого відчуття власної гідності [12, 498], прагнення людей до об'єднання, відчуття взаємодопомоги [12, 525] та бажання створювати щось для інших, викорінюючи споживацький підхід [12, 451]. Самою суттю дисциплінованості та внутрішньої організованості вчений називав свідоме підпорядкування [12, 498], проте підкреслював, що свідома дисципліна – це, передусім, активність, ініціатива, а не пасивне підпорядкування особистості певним правилам і нормам, що нерідко носять характер заборони [12, 148].

У педагогіці В. О. Сухомлинського формування дисциплінованості тісно переплітається з колективною діяльністю та досягається шляхом колективних вправ. За основу науковець брав колективну згоду у схваленні правильних вчинків і осуді неправильних, що дало змогу перейти від прояву тільки зовнішніх, запам'ятованих форм дисциплінованості, які полягають в показному дотриманні норм поведінки та порушенні їх таким чином, щоб про це ніхто не дізнався, до внутрішньої переконаності в необхідності підпорядковуватися правилам [12, 17–30].

Ми повністю розділяємо позицію видатного педагога та вважаємо метод колективних вправ цілком актуальним і в контексті формування дисциплінованості курсантів, оскільки їх колектив, ураховуючи особливості їх навчання у профільному вищому навчальному закладі, є досить міцним і здатним до педагогічного впливу на своїх членів.

З цієї причини принципи колективної взаємодії, на наше переконання, мають знайти своє місце й серед педагогічних умов формування ГСУПД, і в її компонентній структурі. Така реалізація постулату В. О. Сухомлинського щодо важливості колективізму у формуванні дисциплінованості втілює в життя й деякі інші його позиції, зокрема прагнення до об'єднання, відчуття взаємодопомоги, можливість створювати щось для інших тощо.

Принципи відчуття власної гідності та творчого начала дисциплінованості, на наше переконання, перекликаються між собою: перша засновується не тільки на ставленні до курсанта як до повноцінної особистості, корисного члена суспільства, майбутнього рятувальника, достойного поваги за вибір мужньої та героїчної професії, а й на розвитку в ньому творчих сил і переконанні його самого в здатності створювати щось нове. Таким чином, творчість, тобто діяльність, спрямована на створення духовних і матеріальних цінностей, пройнята елементами нового, вдосконалення, збагачення, розвитку [4, 1435], повинна позитивно вплинути на виховання самоповаги курсанта, що в поєднанні з доброзичливістю оточення, як колег, так і начальників, має сформувати почуття власної гідності й усвідомлення, що необхідність підпорядкування та дисциплінованості не має на меті якимось чином цю гідність принизити. Ще одним важливим здобутком цього є уникнення страху, що заперечувався В. О. Сухомлинським як основа моральної дисципліни та самодисципліни [12, 479], адже очевидно, що творчо мисляча та знаюча собі ціну особистість не матиме причин для страху на роботі.

Описане творче спрямування діяльності курсантів може засновуватися на поставленні їм незвичайних завдань, що вимагають нешаблонних рішень і розвивають професійний кругозір, наданні їм можливості самотужки вигадувати завдання, контролювати їх виконання й оцінювати його рівень, коли в той самий час виконавці оцінюють оригінальність і навчальну цінність поставленого їм завдання (корисною буде подальша зміна ролей).

Логічно обґрунтованим, з нашої точки зору, є і зв’язок між свідомим підпорядкуванням та активністю й ініціативністю, оскільки поява останніх можлива тільки за умови усвідомлення необхідності дотримуватися дисципліни. Без нього процес формування дисциплінованості буде наштовхуватися на нерозуміння та природнє бажання особистості залишатися в попередньому стані та не сприймати зміни. І навпаки, потреба в дисциплінованості набагато швидше стане очевидною для свідомості при активному бажанні особистості дізнатися й навчитися чомусь новому.

Таким чином, самодисципліна виступає ще одним елементом взаємозв’язків між визначеними нами педагогічними умовами формування ГСУПД, оскільки є складовою частиною системи поступового переходу від конкретних, виражених чіткими зовнішніми впливами заходів зі стимулювання зберегти своє життя та здоров’я до закріплення стану готовності до нього в самосвідомості особистості майбутнього рятувальника.

Робота цієї системи, з нашої точки зору, має такий вигляд: необхідність майбутнього рятувальника бути дисциплінованим з огляду на зовнішній мотиваційний вплив; формування звички досягати власних цілей за рахунок свідомої дисципліни – самодисципліни; перетворення самодисципліни на перманентну, свідому, *внутрішню* дисциплінованість, яка стає якістю особистості курсанта, частиною його самосвідомості.

Висновки та перспективи подальшого розвитку. Отже, ми тлумачимо дисциплінованість як якість особистості, що проявляється в добровільному підпорядкуванні встановленому в колективі, суспільстві порядку, правилам, вимогам. Тому ми вважаємо, що формування цієї якості повністю задовольняє потребу в дотриманні майбутніми рятувальниками інструкцій, правил та інших документів, що регламентують діяльність оперативно-рятувальних підрозділів взагалі й забезпечують збереження життя та здоров'я його особового складу зокрема. Даний факт, у свою чергу, забезпечує ефективне виконання відповідної педагогічної умови.

Перспективи подальших наукових розвідок. Проте розвиток дисциплінованості не вирішує проблему формування ГСУПД майбутніх рятувальників повністю, оскільки це не єдина необхідна педагогічна умова протікання даного процесу. Теоретичний аналіз і практична реалізація інших умов є перспективним напрямом наукового пошуку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аналіз масиву карток обліку пожеж [Електронний ресурс]. – За даними Українського науково-дослідного інституту цивільного захисту. – Режим доступу : http://www.undicz.mns.gov.ua/content/amkop.html.

2. Безрукова В. С. Основы духовной культуры (энциклопедический словарь педагога) / В. С. Безрукова. – Екатеринбург, 2000. – 937 с.

3. Буданова М. А. Воспитание сознательной трудовой дисциплины в производственном коллективе / М. А. Буданова // Проблемы социально-политического развития советского общества. – М. : Издательство МГУ, 1974. – 229 с.

4. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з додатками, доповненнями та CD) / укладач і головний редактор В. Т. Бусел. – К. ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2007. – 1736 с.

5. Горліченко М. Г. Педагогічні умови адаптації курсантів до навчання у вищих військових навчальних закладах : дис. … канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / М. Г. Горліченко. – Одеса : Південноукраїнський державний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського, 2004. – 246 с.

6. Закон України «Про Дисциплінарний статут служби цивільного захисту» від 05.03.2009 № 1068. – К., 2009.

7. Ипполитова Н. В. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация / Н. В. Ипполитова, Н. С. Стерхова // General and Professional Education. – Щецин, 2012. – № 1. – С. 8–14.

8. Ішичкіна Л. М. Педагогічні умови підвищення ефективності фізичної підготовки особового складу підрозділів пожежної охорони : дис. … канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Л. М. Ішичкіна. – Луганськ : Луганський національний педагогічний університет імені Тараса Шевченка, 2005. – 200 с.

9. Платонов К. К. Психология : учебное пособие / К. К. Платонов, Г. Г. Голубев. – М. : Высшая школа, 1977. – 247 с.

10. Педагогический энциклопедический словарь / Главный редактор Б. М. Бим-Бад. – М. : Научное издательство «Большая Российская энциклопедия», 2002. – 528 с.

11. Радванський І. Г. Шляхи та педагогічні умови підготовки офіцерів внутрішніх військ до управлінської діяльності у вищих військових навчальних закладах : автореф. дис. … канд. пед. наук / І. Г. Радванський. – Хмельницький, 2000. – 18 с.

12. Сухомлинский В. А. Избранные произведения : в 5-ти томах / Редколлегия: А. Г. Дзеверин (пред.) и др. – К. : Радянська школа, 1979–1980. – Т. 1. – 1979. – 686 с. – Т. 2. – 1979. – 718 с. – Т. 5. Статьи. – 1980. – 678 с.

РЕЗЮМЕ

Пелипенко М. М., Черненко О. М. Дисциплинированность в контексте формирования готовности будущих специалистов оперативно-спасательной службы к самосохранению.

В статье рассмотрено понятие «педагогическое условие», сосредоточено внимание на особенностях определения педагогических условий в сфере профессиональной деятельности силовых подразделений. Проанализирован ряд научных позиций относительно толкования понятий «дисциплина» и «дисциплинированность». Обоснована важность дисциплинированности как психологического качества в структуре личности будущего специалиста оперативно-спасательной службы. Доказана необходимость формирования этого качества во время обучения будущих спасателей в профильном вузе. Определено, что дисциплинированность является одной из стержневых педагогических условий формирования их готовности к самосохранению. Устанавлены теоретические основы обеспечения реализации данного педагогического условия.

***Ключевые слова**: педагогическое условие, дисциплинированность, готовность к самосохранению, будущий спасатель.*

SUMMARY

Pelypenko M., Chernenko O. Discipline in the context of preparation of future operational and rescue service for self-preservation.

The article reveals the definition of the concept of «pedagogical condition», the difficulties which encountered by the researchers of this problem and their possible solutions, focusing on the specifics of determining the pedagogical conditions in the professional sphere of the security forces, which include operational and rescue service of civil protection. The author defines the general direction of scientific research in this area. A number of academic positions regarding the interpretation of the concepts of «discipline» is analyzed. The importance of discipline as psychological quality in the structure of future operational and rescue service is Substantiated. The necessity of formation of this quality in the future rescue training in core high school is proved. As evidence the statistics of Ukrainian scientific research institute of civil protection for reasons of fire in Ukraine as well as provisions of the Disciplinary regulations of civil protection of Ukraine is used, the analysis of which shows the absolute importance of discipline formed at rescuers. Discipline is generally interpreted as a conscious observance of regulations, rules and other documents that regulate the activities of operational and rescue units and ensure the preservation of life and health of their personnel. It is determined that discipline is one of the

core pedagogical conditions of formation of readiness for self-preservation. A theoretical basis for ensuring the implementation of the pedagogical condition is proposed. Special attention is paid to the scientific works of V. Sukhomlinsky who has made a significant contribution to the development of pedagogy in general and addresses the issue of discipline in particular. An attempt to interpret his work in the area of training future rescuers, in particular with respect to the place and role of discipline in the formation of their readiness for self-preservation in the extreme conditions of professional activity is done. Separately, the concept of «self-discipline» is defined, which is determined by its essence as a component of a gradual transition from the concrete, expressed clear external influences promotion activities to preserve their lives and health to strengthen the state of readiness in the consciousness of a future rescuer. It is concluded that the needs of a future rescuer outlined above regulations, rules and other documents on condition of formation of the psychological quality of his discipline should be taken into consideration. At the same time it is noted that the development does not exhaust the problem of formation of readiness for self-preservation future rescuers.

***Key words**: pedagogical conditions, discipline, readiness to self-preservation, a future rescuer.*

РОЗДІЛ V. ЕВРИСТИЧНА ОСВІТА У СУСПІЛЬСТВІ НОВИХ СОЦІАЛЬНИХ ТА ОСОБИСТІСНИХ ЦІННОСТЕЙ

УДК 378

Ю. В. Апьонкін
Глухівський національний педагогічний
університет імені Олександра Довженка

ДИДАКТИЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРАКТИЧНИХ УМІНЬ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ

У статті проаналізовано психолого-педагогічні особливості формування практичних умінь студентів. На основі аналізу виділено низку педагогічних умов, за дотримання яких відбувається ефективна професійно-практична підготовка. Виявлено, що самостійна робота студентів, їх діяльність під час практичних і лабораторних занять, технологічних, виробничих практик задовольняють названі умови. Слід зазначити, що формування самостійності має враховувати вирішення двох завдань. Перше – розвивати самостійність під час навчально-пізнавальної діяльності, навчити самостійно оволодівати знаннями, формувати свій світогляд. Друге завдання полягає в тому, щоб навчити самостійно застосовувати наявні знання в навчанні та подальшій практичній діяльності.

Ключові слова: *інженерно-педагогічна освіта, педагогічні умови, уміння, структурування змісту, активізація, самостійність, контроль.*

Постановка проблеми. У комплексі наукових проблем вищої інженерно-педагогічної освіти одним із провідних напрямів є професійна підготовка як соціально-педагогічна категорія, яка має свої специфічні особливості, закономірності, принципи, методи й форми.

Інженерно-педагогічна освіта є унікальною, такою, що дозволяє підготувати фахівця, який поєднує дві сфери людської діяльності – технічну та гуманітарну, розв’язує технологічні, складні конструкторські завдання, він здатен раціонально та системно мислити, разом із тим уміє працювати з людьми, колективом, організовувати навчально-виховний процес, бути керівником і наставником для підростаючого покоління. У такому контексті важливого значення набуває пошук і запровадження сучасних ефективних форм та методів формування практичних умінь майбутніх інженерів-педагогів.

Аналіз актуальних досліджень. Комплекс сформованих знань, умінь і навичок утворює єдину систему компетентності випускника інженерно-педагогічного вишу. Психолого-педагогічні умови формування професійних умінь студентів описані в працях Б. Ананьєва, Н. Менчинської, І. Якиманської. Методика формування вмінь і навичок досліджувалася С. Батишевим, А. Дубовим, О. Новіковим, Д. Тхоржевським.

Слід зазначити, що переважна більшість досліджень підготовки інженерів-педагогів проведена в галузі змісту навчання, що підтверджує його динамічний характер в умовах змін, які відбуваються в суспільстві й росту вимог до підготовки спеціалістів. Однак, процес професійного навчання, його вплив на практичні результати, вивчений недостатньо.

Метою даної статті є визначення оптимальних умов для формування практичних умінь майбутніх інженерів-педагогів.

Виклад основного матеріалу. Формування професійної майстерності неможливе без загальних, загальновиробничих і вузькопрофесійних умінь як складових частин професійних умінь у цілому. А. Александров, аналізуючи роль знань і вмінь у творчій праці людини, дійшов висновку, що «вміння вище знань, бо вміння створює нове, а знання нічого не створює» [9, 62]. Знання потрібне для роботи не саме по собі, а як основа вміння. Ця особливість дуже характерна для професійного навчання. Підкреслюючи роль умінь у творчій діяльності людини, він справедливо вказує на їх залежність від знань – основи, на якій виникає кожне вміння.

Розглянемо визначення «умов», що дають дослідники. К. Биктагиров вважає, що дидактичні умови – це є обставини, у яких компоненти навчального процесу (зміст навчального предмета, викладання та учіння) представлені в найкращому взаємозв’язку та дають можливість учителю послідовно викладати, керувати навчальним процесом, а учням – успішно вчитись [4]. О. Федорова під педагогічними умовами розуміє сукупність об’єктивних можливостей змісту навчання, методів, організаційних форм і матеріальних можливостей її здійснення, які забезпечують успішне вирішення поставленого завдання [11].

Ми ж під дидактичними умовами розуміємо обставини, які забезпечують успішне вирішення навчальних завдань і отримання максимальних результатів учіння: формування стійких професійних умінь і навичок.

Для успішної реалізації завдань з формування практичних умінь, необхідно не просто передати знання, а й викликати у студентів відповідну активність, пізнавальну та практичну. Важливим структурним елементом цієї активності є мотивація, у якій виявляється ставлення студента до навчання, на чому й наголошує М. Алєксєєва [2].

У педагогічній практиці викладачі дедалі більше переконуються, що слід, спираючись на той досвід і знання, які студенти вже мають, підводити їх до самостійного здобуття нових знань. Необхідність спонукання до самостійної роботи підтверджуються дослідженнями І. Бендери, Т. Кудрявцева, Г. Костюка, П. Підкасистого, І. Прокопенка та багатьох інших.

Одним із критеріїв високого рівня творчого саморозвитку вважається здатність студентів до інтеграції, структурування та систематизації наявних знань і вмінь для вирішення реальних життєвих задач. Під структуруванням і систематизацією знань розуміється діяльність процесу мислення студентів

із встановлення віддалених зв'язків між окремими поняттями, об'єктами й об'єднанні їх у певну систему. Таким чином, особи, які навчаються, здійснюють проекцію наявних знань про основні вивчені закономірності, факти та явища у сферу практичної діяльності для розв'язання нових, раніше невідомих для них проблемних задач. Практично це – найвищий рівень творчого саморозвитку особистості, оскільки в процесі розв'язування такої задачі студент сам генерує нові знання й уміння.

Б. Ананьев доводить, що саме праця є рушійною силою розвитку особистості [3]. Він говорить про існування загострюючих впливів трудової діяльності на органи чуття людини. Удосконалення чутливості в процесі праці свідчить про те, що участь її в суспільно-корисній праці є однією з найважливіших умов розвитку здібностей і розширення меж пізнавальних, а відповідно й професійних умінь.

І. Якиманська стверджує, що успішне формування вміння застосовувати набуті знання на практиці обов'язково пов'язуються з оволодінням такими основними розумовими вміннями, що проявляються в таких операціях, як аналіз і синтез, узагальнення, абстрагування й конкретизація. Вона вважає, що оволодіння цими вміннями є не тільки ефективним засобом, але й надійним показником розумового розвитку учнів [12].

Досліджуючи розумовий розвиток учнів школи, Н. Менчинська вважає, що він характеризується не тільки обсягом засвоєних знань, але більшою мірою визначається наявністю фонду розумових прийомів і операцій, які можуть бути використані під час розв'язання нових пізнавальних завдань. На її думку, одним з основних показників розвитку є здатність людини переносити власні інтелектуальні вміння з однієї сфери діяльності на іншу [8].

Отже, формування вмінь неминуче супроводжується вдосконаленням емоційно-вольової сфери особистості, а також виникненням у неї почуття майстерності й нерозривно пов'язаного з ним позитивного, відповідального ставлення до праці та навчання.

Основою процесу підготовки фахівців є зміст освіти. А. Маленко розглядає зміст інженерно-педагогічної освіти «як комплексне поєднання суспільних, загальнонаукових, інженерних, психолого-педагогічних і методичних компонентів, якісне засвоєння яких дає можливість особистості відповідною мірою найбільш повно виконувати покладені на неї функції» [7, 51]. Оскільки зміст освіти реалізується як у процесі навчання, так і шляхом самоосвіти, важливо правильно визначити зміст навчання, тобто зміст і обсяг навчальної інформації, що подається студентам для вивчення й засвоєння та комплекс завдань і вправ, які вони повинні виконувати, щоб оволодіти необхідними знаннями, уміннями й навичками. Зміст спеціальних дисциплін відображається в освітньо-професійних програмах вищої освіти за професійним спрямуванням, у

навчальних планах і програмах та іншій навчальній і навчально-методичній літературі. Він має бути відображенням соціально-економічних потреб суспільства. Певною мірою зміст навчального матеріалу задає характер навчальної діяльності студентів. Важливою дидактичною умовою успішного формування у студентів професійних умінь і навичок був і залишається дидактично обґрунтований відбір змісту спеціальної дисципліни, визначення раціональної послідовності вивчення матеріалу, структурування змісту розділів і тем. У даний час, на наш погляд, у зміст навчальних технічних дисциплін ще недостатньо вводяться завдання проблемно-виробничого характеру, аналіз виробничих ситуацій, відомості про нову техніку, розгляд напрямів розвитку сучасної сільсько-господарської техніки.

Вдале використання дидактичних умов дозволяє більш ефективно формувати професійні вміння й навички, активно залучати студентів до виробничої праці, розвивати технічне мислення та конструкторські здібності, підвищувати їх активність.

Сьогодні, коли державні стандарти вищої інженерно-педагогічної освіти не затверджені, або знаходяться у стадії розробки (окремі спеціалізації) досить часто відбуваються зміни в навчальних планах: вводяться нові предмети, скорочується час на інші. У ході аналізу навчальних планів і програм спостерігається тенденція заміщення курсів технічних дисциплін гуманітарними, що, на нашу думку, для інженерів-педагогів нелогічно й недопустимо. Близько 50 % матеріалу виноситься на самостійне та індивідуальне вивчення. Особливо відчутний вплив таких тенденцій на спеціальні технічні дисципліни, де при значному зменшенні теоретичних занять, зменшується і кількість практичних, лабораторні заняття, що передбачають виконання пошуково-дослідницької роботи, замінюються семінарськими заняттями, між тим вимоги до набутих умінь підвищуються. Виконання лабораторних робіт із застосуванням інструментальних методів дослідження є основою для наукової (дослідницької) діяльності студентів. За таких умов особливо відчувається необхідність дидактичного обґрунтування змісту питань із технічних дисциплін, що виносяться на практичні (семінарські) заняття, з метою забезпечення формування у студентів зацікавленого ставлення до цього виду навчальної діяльності та збереження можливості формування професійних умінь і навичок.

У результаті аналізу психолого-педагогічної літератури та нормативної документації щодо організації навчального процесу у вищих навчальних закладах під структуруванням навчального матеріалу ми розуміємо об’єднання окремих елементів змісту, побудова структурно-логічної схеми послідовності оволодівання ними, нормування навчального матеріалу, підбір робіт з практичної підготовки.

Щодо активізації навчальної діяльності, то її можна здійснити шляхом використання таких методів: аналіз і вирішення прикладних виробничих завдань, ділові ігри, які мають важливе значення в сучасних умовах переходу освіти на ринкові умови.

Н. Абашкіна зазначає, що провідними методами навчання в багатьох навчальних закладах професійної освіти стали методи моделювання ситуації: ділова гра, аналіз і вирішення прикладних виробничих завдань [1]. Завдяки цьому досягаються такі навчальні цілі, як: професіоналізація знань, умінь і навичок, формування вміння працювати у групі, самостійність, готовність до підвищення кваліфікації.

Практичні вміння краще розвиваються під час виконання лабораторних, практичних робіт, якщо вони не повторюються стандартно, а дещо змінюються, поповнюючись елементами творчості. Такий підхід до організації дозволяє студентам використовувати теоретичні знання в нових, незвичних ситуаціях. Але не слід розглядати продуктивну, творчу роботу студентів як винайдення нових конструкцій, систем і процесів [10, 107].

На жаль, у даний час можливість формування професійних умінь і навичок під час вирішення прикладних виробничих завдань, вивчена не в повному обсязі. Крім того, у процесі підготовки інженерів-педагогів, як правило, повністю нівелюється використання методу «виробничих завдань» саме під час формування вмінь, пов’язаних із використанням техніки та технологій, на відміну від розв’язання педагогічних ситуацій. Оскільки в нашому дослідженні ми ведемо мову про підготовку інженерів-педагогів із профілю «Технологія виробництва та переробки продуктів сільського господарства», передусім, нас цікавлять техніко-діагностичні завдання. Це пов’язано з тим, що за їх допомогою навчання набуває цілеспрямованого характеру, оскільки у виробничій діяльності інженера вони складають біля 20–25 % завдань, що доводиться вирішувати на виробництві [5, 120].

Реалізувати метод «виробничих завдань» можливо за умови високої навчально-пізнавальної активності студентів, а однією з важливих умов активізації є використання наочних посібників, але на неї не завжди звертають увагу. Дослідники пропонують обирати такі наочні посібники, які здатні забезпечити найбільш ефективне проведення конкретного заняття. Але використання на одному занятті великої кількості наочних посібників є недопустимим, оскільки увага студентів розосереджується під час їх розгляду. Тому, на нашу думку, формування навчально-пізнавальних, професійних умінь і навичок під час практичної підготовки має бути тільки за умови систематичного, дидактично обґрунтованого використання наочності.

Досвідчені педагоги з метою формування у студентів стійких професійних умінь і навичок у своїй роботі постійно використовують різноманітні шляхи підвищення активності студентів. Однак, активізація пізнавальної діяльності як важлива дидактична умова формування вмінь в

практичному навчанні майже не розглядається. Ми виділяємо активізацію пізнавальної діяльності студентів як обов'язкову дидактичну умову формування професійних умінь і навичок, яка полягає у використанні проблемних прикладних виробничих завдань, обґрунтованому використанні наочних посібників на практичному занятті.

Відомо, що високого рівня організації навчального процесу можна досягти тільки з урахуванням індивідуальних особливостей студентів.

Вікові особливості студентів хоч і знаходять відображення в програмах і підручниках, але є питання, які необхідно розв'язувати самому викладачеві. У жодній програмі чи підручнику не вказано, які методи навчання слід застосовувати на заняттях. Викладачеві необхідно враховувати вікові особливості, особливості працездатності й уваги студентів, здатності сприймати інформацію та аналізувати її.

У процесі проведення практичних занять, є великі можливості для врахування індивідуальних особливостей студентів. За умови здійснення індивідуального підходу до студентів на практичних і лабораторних заняттях значно зростає роль викладача з формування у студентів професійних умінь і навичок та до самого процесу проведення занять. Виконуючи завдання з формування професійних умінь і навичок, викладачеві потрібно враховувати рівень сформованості навчально-пізнавальних умінь і навичок студентів із різним ступенем розвитку, особистих можливостей в одній віковій групі.

Формування професійних умінь і навичок, як правило, пов'язане не лише з виконанням «розумових» вправ, але й виконанням фактичної «фізичної» роботи. Так, скажімо, під час технологічних практик студенти зобов'язані виконувати роботи з агрегатування машин, операцій пов'язаних із ремонтом і технічним обслуговуванням машин, налагодженню роботи технологічних ліній. Відповідно викладач зобов'язаний урахувати індивідуальні та вікові особливості студентів під час складання переліків навчально-виробничих робіт. Таким чином, урахування вікових індивідуальних особливостей постає і як дидактичний принцип, і як необхідна дидактична умова формування професійних умінь і навичок.

Сучасний соціально-економічний розвиток країни вимагає від суспільства творчих, ініціативних фахівців, що в складних умовах можуть не розгубитися, а взяти на себе повну відповідальність за прийняті нестандартні рішення. У сучасних освітніх програмах значну роль приділяють формуванню самостійності студента. Самостійна робота володіє значним дидактичним потенціалом. У ході виконання завдань знання поглиблюються, розширюються та систематизуються, формується інтерес до пізнавальної діяльності, відпрацьовуються прийоми процесу пізнання, розвиваються пізнавальні здібності, виховується відповідальність.

Слід зазначити, що формування самостійності має враховувати вирішення двох завдань. Перше – розвивати самостійність під час навчально-пізнавальної діяльності, навчити самостійно оволодівати знаннями, формувати свій світогляд. Друге завдання полягає в тому, щоб навчити самостійно застосовувати наявні знання в навчанні та подальшій практичній діяльності. «Безперечно, людина не в змозі мати повний об'єм знань з того чи іншого предмета. Тому, на перше місце виступає не здобуття суми знань, а вміння відібрати з потоку інформації те, що потрібно тій чи іншій особистості для її розвитку й самовдосконалення» [6, 7]. Отже, ми виділяємо організацію самостійної роботи студентів як наступну важливу дидактичну умову формування професійних умінь і навичок.

Контроль знань, умінь і навичок студентів – один із важливих елементів навчального процесу. Навчання не може бути повноцінним без об'єктивної та постійної інформації про рівень засвоєння знань студентами, як вони використовують вивчений матеріал для вирішення практичних завдань, без урахування того, як студенти сприймають, усвідомлюють і запам'ятовують матеріал, як використовують теоретичний матеріал для вирішення практичних завдань. Зважаючи на результати чисельних досліджень щодо залежності часу засвоєння навчального матеріалу від швидкості перебігу психофізичних процесів можна дійти висновку, що оптимальною формою контролю для студентів є самоконтроль і саморегуляція. На наш погляд, ефективним засобом для розвитку самоконтролю є використання навчальних тренажерів під час формування практичних умінь. Використання колективних (фронтальних) перевірок у поєднанні з контролем з боку викладача також забезпечує формування в студентів навичок самоконтролю. У процесі навчання перед студентами обов'язково слід ставити мету виконуваної роботи «прив'язувати» її до конкретної виробничої ситуації, наводити конкретні способи виконання роботи та прийоми самоконтролю і шляхами їх удосконалення.

Висновки. У ході аналізу психолого-педагогічної літератури та дисертаційних досліджень ми виділили основні, на наш погляд, дидактичні умови формування професійних умінь інженерів-педагогів. До них ми відносимо: 1) дидактично обґрунтований і структурований зміст навчальних дисциплін; 2) використання обмеженої кількості наочних посібників (бажане використання анімованих моделей, що відображають суть процесу чи явища); 3) висока мотивація навчальної діяльності студентів (упровадження методів виробничих завдань на заняттях із практичної підготовки); 4) урахування індивідуальних і вікових особливостей студентів; 5) самостійність студентів у пошуках шляхів розв'язання поставлених завдань за умови ефективного контролю викладачем та самоконтролю.

Перспективи подальших наукових розвідок Подальші дослідження будемо спрямовувати на підбір та обґрунтування оптимальних засобів і методів формування практичних умінь інженерів-педагогів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абашкіна Н. В. Принципи розвитку професійної освіти в Німеччині : монографія / Н. В. Абашкіна. – К. : Вища школа, 1998. – 207 с.

2. Алексєєва М. І. Мотиви навчання учнів: монографія / М. І. Алексєєва. – К. : Радянська школа, 1974. – 132с.

3. Ананьев Б. Г. Психология чувственного познания / Б. Г. Ананьев. – М. : Издательство АПН РСФСР, 1960. – 356 с.

4. Биктагиров К. Л. Дидактические условия обучения татарскому языку : автореф. дис. … канд. пед. Наук : спец. 10.00.01 «Общая педагогика и история педагогики» / К. Л. Биктагиров. – Казань, 1973. – 37с.

5. Даукилас С. Ю. Методика изучения конструкций сельскохозяйственной техники с использованием технико-диагностических задач и технических средств обучения / С. Ю. Даукилас // Содержание и методика психолого-педагогической подготовки инженеров-педагогов. – Свердловск : Моск. ин-т. инж. с.х. пр-ва, Свердл. инж.-пед. ин-т. – Свердловск, 1990. – С. 119–126.

6. Калашник Н. Г. Самостійна робота – потужний засіб сучасної освіти і виховання : навчально-методичний посібник з питань формування естетичних смаків у студентської молоді в навчально-виховному процесі / Н. Г. Калашник, В. Л. Вертегел. – Запоріжжя : Запорізький національний університет, 2005. – 326 с.

7. Маленко А. Т. Кому быть инженером-педагогом? / А. Т. Маленко // Проф.-техн. образование. – 1979. – № 3. – С. 50 – 52.

8. Менчинская Н. Проблемы учения и умственного развития школьников / Н. Менчинская. [избр. труды]. – М. : Педагогика, 1989 – 224 с.

9. Основы педагогического мастерства / под ред. И. А. Зязюна. – М. : Просвещение, 1989. – 302 с.

10. Скакун В. А. Преподавание общетехнических и специальных предметов в училищах профтехобразования / В. А. Скакун. – М. : Про.

11. Федорова О. Ф. Некоторые вопросы активизации учащихся в процессе теоретического и производственного обучения / О. Ф. Федорова. – М. : Высшая школа, 1970. – 302 с.

12. Якиманская И. С. Формирование интелектуальных умений и навыков в процессе производственного обучения / И. С. Якиманская. – М. : Высшая школа, 1979. – 208 с.

РЕЗЮМЕ

Апенкин Ю. В. Дидактические условия формирования практических умений инженеров-педагогов.

В статье проанализированы психолого-педагогические особенности формирования практических умений студентов. На основе анализа литературы выделен ряд педагогических условий, при соблюдении которых происходит эффективная профессионально-практическая подготовка. Выявлено, что самостоятельная работа студентов, их деятельность во время практических и лабораторных занятий, технологических, производственных практик удовлетворяют названные условия. Следует отметить, что формирование самостоятельности должно учитывать решения двух заданий. Первое – развивать самостоятельность во время учебно-познавательной деятельности, научить

самостоятельно овладевать знаниями, формировать свое мировоззрение. Второе задание заключается в том, чтобы научить самостоятельно применять имеющиеся знания в учебе и дальнейшей практической деятельности.

Ключевые слова: *инженерно-педагогическое образование, педагогические условия, умения, структурирование содержания, активизация, самостоятельность, контроль*.

SUMMARY

Apjonkin Jur. The didactic conditions of formation of practical skills of engineers-teachers.

In the article the psychological and pedagogical features of the formation the practical skills of the students are analysed. The number of pedagogical conditions under which the practical vocational training is effectively done are analyzed. It is revealed that the students' independent work, their activities during the practical and hands-on labs, technology, production practices meet the above conditions. The article emphasizes the inadmissibility of the substitution rate of technical disciplines humanitarian. The training of engineers- teachers should be implemented by a deep integration of technical and pedagogical education.

It is identified that control of knowledge, abilities and skills of the students is one of the most important elements of the educational process. Education cannot be completed without an objective and constant information about the level of knowledge of the students as they have learned how to solve practical problems, without considering how the students perceive, understand and remember the material, how to use theoretical knowledge practical life. Despite the numerous studies on the dependence of time of learning from the flow speed of the psychophysical processes, you can come to the conclusion that the best form of control for students is self-control and self-regulation. The analysis of psychological and pedagogical literature and regulatory documents on the organization of educational process in higher educational institutions, by structuring the learning material we mean: combining individual elements of the content, building structural-logical scheme of the sequence having mastered these techniques, standardization of educational material, selection of works on practical training.

The author has identified the main teaching conditions of the professional skills of engineers-teachers: didactically structured content; the use of a limited number of visual aids; high motivation of the student workload; consideration of individual and age characteristics of the students; students' independence in search of ways to solve the tasks provided effective teacher's control and self-control. To intensify training activities can be done by using the following methods: analysis and solving production problems, business games, which are important in modern conditions of transition education on market conditions.

Key words: *engineering and teacher education, pedagogical conditions, skills, structuring content, activation, independence and control.*

УДК 37:330.341.1

Т. І. Бондар
Черкаський національний університет
імені Богдана Хмельницького

ФОРМУВАННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УМОВАХ ІННОВАЦІЙНОЇ ПАРАДИГМИ ОСВІТИ

У статті схарактеризовано сутність понять «компетентність», «професійна компетентність», «інклюзивна компетентність» як складника професійної компетентності вчителя. Виокремлено компоненти професійної

компетентності, що корелюють із компонентами інклюзивної компетентності (мотиваційним, когнітивним, операційним та рефлексивним). З'ясовано сутність кожного з компонентів інклюзивної компетентності. Обґрунтовано доцільність включення інклюзивної компетентності до складу ключових (життєвих) і професійних компетентностей як спеціальної компетентності.

***Ключові слова**. Компетентність, професійна компетентність, діти з особливими потребами, інклюзивна компетентність, компетентнісний підхід.*

Постановка проблеми. Сучасні реалії вимагають від суспільства переосмислення буття та усвідомлення необхідності переходу на новий ступінь розвитку. Вектор змін суттєвою мірою залежить від наявності загальнолюдських цінностей у лідерів, їхньої моральності й духовності. Неспростовним є той факт, що освіта – якісна чи формальна – відіграє домінантну роль у становленні майбутнього суспільства, уможливлюючи стабільність процвітання або породжуючи глибоку кризу. Неспроможність України реалізувати окреслені завдання у сфері освіти спричинює появу справедливих докорів із боку спільноти. Моральна та матеріальна неготовність суспільства до реформ вимагає кардинального переосмислення змісту освіти для спрямування зусиль на виховання цілісної позитивної особистості. Упровадження інклюзивного навчання – включення в загальноосвітній процес дітей з особливими освітніми потребами та пристосування школи до їхніх потреб – один із важелів, що суттєво впливають на процес гуманізації суспільства.

У нормативно-правових актах, що спрямовані на реформування освіти, закцентовано на такому завданні, як забезпечення доступу до якісної освіти дітям і молоді з особливими освітніми потребами. У контексті загальної соціально-економічної кризи названу проблему розв'язують украй повільно, водночас кількість осіб з особливими освітніми потребами невпинно зростає. Нині згідно зі статистичними даними чисельність осіб, які мають особливі потреби, становить 15 % від загальної кількості населення України. Аналізуючи шляхи впровадження інклюзивного навчання, фахівці виокремлюють низку причин, що гальмують упровадження такої форми освіти: відсутність належної підготовки педагогів, неспроможність викладати навчальний матеріал дітям та молоді з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітньої школи. Успішність створення інклюзивного освітнього середовища прямо пропорційна до рівня професійної готовності педагогів, тому постає нагальна потреба з'ясувати особливості, структуру, складники професійної компетентності, дослідити місце інклюзивної компетентності в системі професійної компетентності.

Аналіз актуальних досліджень. Сучасний стан розвитку інклюзивної освіти в Україні постає предметом вивчення в працях вітчизняних і зарубіжних фахівців. У наукових розвідках В. Бондаря, А. Колупаєвої, Ю. Найди, Н. Софій виокремлено концептуальні аспекти інклюзивного

навчання. Проблеми впровадження інклюзивного навчання в систему освіти України студіювали Л. Вавіна, Л. Даниленко, В. Засенко, К. Кольченко, Є. Синьова. Особливості формування професійної компетентності осмислено в наукових працях І. Беха, А. Маркової, В. Сластьоніна, І. Хафізулліної. Учені І. Зимня, А. Хуторський обґрунтували значущість компетентнісного підходу до формування професійної компетентності.

Мета статті полягає в з'ясуванні сутності феномену інклюзивної компетентності, дослідженні її структури та місця в структурі професійної компетентності.

Виклад основного матеріалу. У контексті гуманістично-інноваційної парадигми розвитку освіти перед вищими навчальними закладами України зазнає актуалізації підготовка майбутнього вчителя, спроможного працювати в умовах загальноосвітнього середовища з дітьми, які мають особливі освітні потреби. Це аргументоване подоланням суперечності, що виникла через брак у загальноосвітніх навчальних закладах компетентних педагогів, здатних ефективно взаємодіяти з дітьми, у яких наявні особливі потреби, із їхніми батьками в умовах інклюзивного навчання, та через відсутність механізму формування професійної компетентності в освітньому середовищі вищого навчального закладу. За даними Інституту спеціальної педагогіки АПН України, Інституту соціальної політики, Інституту корекційної педагогіки та психології НПУ імені М. П. Драгоманова, Київського педагогічного університету імені Бориса Грінченка, Усеукраїнського фонду «Крок за кроком», педагогічні кадри дошкільних, середніх загальноосвітніх і вищих навчальних закладів професійно не готові включати дітей та молодь з особливими потребами в процес навчання на тлі умов загальноосвітнього навчального закладу. Професійна неготовність вихователів, учителів і викладачів вищих навчальних закладів спричинена недоліками традиційної парадигми освіти, якої дотримується більшість ВНЗ України. Основним елементом традиціоналістсько-консервативної парадигми є система «готових», «завершених» знань, умінь і навичок, що транслюють студентам, при цьому студент постає лише як пасивний об'єкт у навчально-пізнавальній діяльності.

Для успішного впровадження інклюзивної освіти на тлі інноваційних змін у різних сферах суспільного життя, вища освіта України повинна оптимізувати перехід до нової парадигми освіти – інноваційної, згідно з якою підготовка педагогів до реалізації завдань інклюзивного навчання ґрунтована на компетентнісних засадах. В умовах перебудови сучасної освіти компетентнісний підхід вважають найбільш раціональним, оскільки він акцентує практичну спрямованість професійної освіти, її прагматичний, предметно-професійний аспект. Сутність компетентнісного підходу передбачає насамперед зміни у формулюванні мети навчання, окреслення очікуваних результатів у вигляді сукупності компетентностей, що відображають різні рівні професійних завдань. Компетентнісний підхід

витлумачують і як спробу узгодити функційне призначення професійної освіти з потребами ринку праці. У разі застосування компетентнісного підходу освітні результати визнають значущими за межами системи освіти [8].

Широке впровадження інклюзивного навчання вмотивовує необхідність у переосмисленні структури професійної компетентності для оновлення її складників. У руслі з'ясування природи професійної компетентності ключовою стає категорія «компетентності» - здатності й готовності особистості до виконання певної діяльності. У програмі Європейської комісії «Ключові компетентності для навчання протягом життя. Європейська довідкова система» аналізований термін потрактований як комбінація вмінь, знань, здібностей і ставлень, що впливає на схильність до навчання й набуття практичного досвіду. Варто розрізняти терміни «ключові компетентності» і «професійна компетентність», де ключові компетентності є загальними умовами для успішного соціального життя особистості, що необхідно формувати вже під час навчання особистості в середніх освітніх закладах. Професійна компетентність особистості позначається на становленні професійної особистості, окреслює перелік базових елементів, якими має оволодіти особистість відповідно до професійного напряму підготовки майбутнього фахівця. З огляду на різні наукові позиції, учені сформулювали такі ключові компетентності: ціннісно-смислова (компетентність у сфері світогляду); загальнокультурна (особливості національної й загальнолюдської культури, духовно-моральні основи життя людини та людства); навчально-пізнавальна (сукупність компетентностей у царині самостійної пізнавальної діяльності); інформаційна (уміння самостійно шукати, аналізувати, відбирати необхідну інформацію, організовувати, перетворювати, зберігати й передавати її); комунікативна (знання необхідних мов, способів взаємодії з оточенням та окремими людьми й подіями, навички роботи в групі тощо); соціально-трудова (володіння знаннями та досвідом у сфері громадянсько-суспільної діяльності, родинних взаємин та обов'язків, у соціально-трудовій галузі тощо); компетентність особистісного самовдосконалення (засвоєння способів фізичного, духовного й інтелектуального саморозвитку, емоційної саморегуляції та самопідтримки) [2].

Унаслідок аналізу наукової літератури констатовано відсутність єдиного підходу до з'ясування сутності поняття «професійна компетентність». О. Бондаревська, Б. Гершунський, А. Піскунов ідентифікують професійну компетентність у фокусі поняття «культура». Т. Браже, Н. Запрудський убачають у професійній компетентності систему якостей, умінь. М. Кабардов, А. Панарін витлумачують її як характеристику особистості вчителя, уводячи результативний компонент до змісту аналізованого поняття. На думку А. Щекатунова, професійна компетентність маркує рівень освіченості спеціаліста. Варто зазначити, що

науковці обстоюють солідарну позицію стосовно окреслення ключових категорій поняття «професійна компетентність» – знань і вмінь учителя.

Поліфонія дефініцій поняття «професійна компетентність» засвідчує існування різних наукових підходів, що внеможливлює статику структури цього багатогранного явища. І. Бех і І. Зязюн основними складниками компетентності майбутнього вчителя називають мотиваційний, аксіологічний, гностичний, практичний, особистісний та творчий компоненти [4, 9]. За висловом І. Міщенко, у структурі професійної компетентності виокремлюють: операційно-технічну (знання, навички, уміння, професійно значущі якості); мотиваційну (спрямованість, інтерес, мотиви, потреби); практично-діяльнісну (засоби виконання діяльності, результативні показники діяльності) і рефлексивну сфери (аналіз та оцінювання відповідності отриманого результату сформульованій меті) [6, 7–8]. О. Брискіна описує структуру професійної компетентності через педагогічні вміння, а саме: аналітичні, гностичні, мобілізаційні, інформаційні, орієнтаційні та комунікативні [1]. Слушну думку висловлює Я. Сікора, диференціюючи такі компоненти професійної компетентності вчителя інформатики: мотиваційно-ціннісний, змістовий, діяльнісний, особистісний і дослідницько-рефлексивний [9]. На особливу увагу заслуговує діяльнісний компонент, що, крім сукупності професійних умінь та якостей, включає певні підвиди професійної компетентності: методологічний, діяльнісний, методичний, інформаційний, комунікативний, управлінський, технологічний, економічний, екологічний, валеологічний.

Л. Карпова стверджує, що структурними компонентами професійної компетентності є три сфери: мотиваційна, предметно-практична (операційно-технологічна), а також сфера саморегуляції. Розвиненість мотиваційної сфери вможливлює сформованість загальнокультурної, особистісно-мотиваційної та соціальної компетентностей. Для предметно-практичної сфери характерна сукупність знань (професійних, із предмета, психолого-педагогічних, методичних, методологічних); умінь (гностичних, комунікативних, організаційних, діагностичних, проективних, конструктивних, управлінських); якостей (обов’язкових, важливих і бажаних), що зумовлює ефективність реалізації вчителем професійно-педагогічних функцій. Сформованість цієї сфери сприяє розвиткові певних підвидів професійної компетентності: методологічної, практично-діяльнісної, дидактико-методичної, спеціально-наукової, економіко-правової, валеологічної, інформаційної, управлінської та комунікативної. Довершеність сфери саморегуляції сприяє розвиткові такого її підвиду, як психологічна компетентність та аутокомпетентність, тобто володіння вміннями й навичками управління вольовою та емоційною сферами, технологіями подолання професійної деструкції, рефлексії [3, 11]. Виклад осмисленої наукової бази дає підстави виокремити спільні риси в аналізі структури професійної компетентності. В основі відмінних термінів для позначення операційного компонента («діяльнісний» і «предметно-

практичний») знаходиться об'єднуючий компонент - підвиди професійної компетентності, що залежать від сформованості певних умінь. Такий підхід допоможе схарактеризувати місце інклюзивної компетентності в структурі професійної компетентності.

Сутність поняття «інклюзивна компетентність» витлумачена в працях С. Максимюк, Н. Мойсеюк, Т. П'ятакової, І. Хафізулліної, М. Чайковського. Інклюзивна компетентність потрактована як рівень знань і вмінь, необхідних для виконання професійних функцій в умовах інклюзивного навчання [5]; як необхідний обсяг знань та вмінь, утілених у здатності виконувати професійні функції, зважаючи на особливі потреби молоді, яка має вади здоров'я, та інтегрувати їх у середовище загальноосвітнього закладу, створюючи умови для розвитку й саморозвитку [10, 17]; як інтегральна характеристика педагога (учителя, асистента), що впливає на здатність розв'язувати професійні завдання в умовах інклюзивного підходу до освітньої діяльності [7]. Інклюзивна компетентність містить сукупність взаємопов'язаних компонентів: мотиваційного, когнітивного, операційного, рефлексивного [7]. І. Хафізулліна виокремлює в структурі інклюзивної компетентності змістові компоненти, кваліфіковані як здатність усвідомлювати зміст професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання та функційні компоненти, що характеризують функційну сферу та постають як сукупність умінь, які сприяють виконанню професійних завдань у навчально-виховному процесі. Диференціюють діагностичні, прогностичні, конструктивні, організаційні, комунікативні, технологічні, корекційні й дослідницькі вміння [11]. Перелік умінь не є вичерпним і може бути доповнений залежно від конкретної ситуації. Для дослідження готовності членів колективу до впровадження інклюзивного навчання використовують критерії інклюзивної компетентності, що відображають її змістову характеристику за обсягом знань, умінь і навичок відповідно до особливостей професійної діяльності та ступеня участі в інклюзії [10, 221].

На підставі компонентного складу професійної компетентності Т. Соловей і М. Чайковський розрізняють такі компоненти інклюзивної компетентності соціального працівника: мотиваційний, когнітивний, операційний і рефлексивний. Мотиваційний компонент інклюзивної компетентності маркує спрямованість, систему мотивів, потреб, цінностей особистості педагога, є детермінантою професійної компетентності й фактором її успішного формування. Рівень сформованості мотивації впливає на розвиток інших компонентів професійної компетентності. Мотивація передбачає гуманістичні ціннісні орієнтації, позитивну орієнтацію на діяльність в умовах включення дітей з особливими потребами в соціальне середовище здорових ровесників, сукупність мотивів (соціальних, пізнавальних, професійних, особистісного розвитку й самоутвердження та ін.), спрямованих на процес інклюзії. Когнітивний компонент інклюзивної

компетентності майбутнього соціального працівника вможливлює цілісність уявлень про соціально-педагогічну діяльність, активізує пізнавальну роботу особи, сприяє розвиткові та збагаченню когнітивного досвіду. Аналізований компонент описують як здатність сприймати, опрацьовувати у свідомості, зберігати в пам'яті та відтворювати в потрібний момент інформацію для розв'язання тих чи тих теоретичних і практичних завдань. В основі лежать наукові професійні знання про інноваційні інтеграційні процеси у сфері освіти людей з особливими потребами; основи розвитку особистості; анатомо-фізіологічні, вікові, психологічні та індивідуальні риси нормальних дітей і молоді та з різними порушеннями в розвитку; основи соціально-педагогічного впливу на процес саморозвитку вихованців, стимулювання позитивної самореалізації в усіх можливих сферах діяльності; базові закономірності взаємодії людини з особливими потребами й суспільства.

Рефлексивний компонент інклюзивної компетентності виявляється в здатності усвідомлювати основи власної діяльності, у ході якої оцінюють та переосмислюють свої здібності, особистісні досягнення, а також у свідомому контролі результатів професійних дій, аналізі реальних ситуацій. Рефлексія вможливлює самопізнання, самоконтроль, саморегуляцію та власний саморозвиток. У системі інклюзивної компетентності рефлексія витлумачена як здатність до аналізу в процесі професійної діяльності, що спрямована на інклюзію дітей і молоді з особливими потребами в соціум загальноосвітнього закладу та передбачає аналіз стану реалізації ідей процесу інклюзії, власного досвіду й досвіду колег у досягненні інклюзії дітей та молоді з особливими потребами в соціум загальноосвітнього закладу в процесі професійної діяльності, вибір оптимального варіанта розв'язання різних соціально-педагогічних ситуацій у процесі інклюзії; адекватне оцінювання результатів власної соціально-педагогічної діяльності, уміння визнавати власні помилки і здатність їх долати; потреби в професійному й особистісному зростанні та підвищенні рівня інклюзивної компетентності.

Операційний компонент інклюзивної компетентності – це здатність виконувати конкретні професійні завдання соціально-педагогічної діяльності, застосовувати способи й досвід успішного сприяння процесові інклюзії дітей та молоді з особливими потребами в соціум загальноосвітнього закладу, розв'язувати соціально-педагогічні ситуації, використовувати прийоми самостійного виконання професійних завдань, провадити пошуково-дослідницьку діяльність [10, 223].

У руслі порушеної проблеми більш докладного вивчення потребує такий її змістовий аспект, як з'ясування місця інклюзивної компетентності. З огляду на універсальність, інклюзивна компетентність може належати до ключових (життєвих) компетентностей та входити до складу професійної компетентності як підвид або спеціальна компетентність. Необхідність спрямування суспільної думки на соціальну інтеграцію вимагає опанування

інклюзивної компетентності всіма членами громади. Оновлення системи підготовки педагогічних кадрів для підготовки фахівця нового покоління, спроможного працювати в інклюзивному освітньому середовищі, потребує включення інклюзивної компетентності до складу професійної компетентності. Тому в системі компонентів професійної компетентності логічно доповнити перелік підвидів інклюзивною компетентністю, що містить необхідний обсяг знань, умінь, навичок і здатність реалізувати професійні функції в умовах інклюзивного середовища.

Мета формування інклюзивної компетентності полягає в забезпеченні належного рівня готовності учасника навчально-виховного процесу до провадження професійної діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища. Семантичний обсяг терміна «учасник навчально-виховного процесу» охоплює педагогічний колектив, адміністративний персонал, студентів (учнів) та обслуговувальний персонал. Визнавши необхідність формування інклюзивної компетентності в усіх членів колективу навчального закладу, можна інтенсифікувати процес створення інклюзивного освітнього середовища.

Професійна компетентність, як і її структура, є динамічним явищем, що передбачає постійне оновлення змісту та технологій для реалізації завдань на певному етапі розвитку.

Висновки й перспективи подальших наукових розвідок. На підставі теоретичних джерел схарактеризовано сутність понять «компетентність», «професійна компетентність», «інклюзивна компетентність». Виконаний структурний аналіз професійної компетентності та виокремлені структурні компоненти вможливили з’ясування структури інклюзивної компетентності. Диференційовано компоненти інклюзивної компетентності соціального працівника, що може слугувати фундаментом для окреслення мети й завдань формування інклюзивної компетентності педагога загальноосвітнього навчального закладу. Обґрунтовано доцільність включення інклюзивної компетентності до складу ключових (життєвих) і професійних компетентностей як спеціальної компетентності. Розвиток інклюзивної компетентності допоможе подолати протиріччя між потребою загальноосвітніх закладів у педагогах нового покоління, спроможних працювати в умовах інклюзивного середовища, задовольняти освітнє замовлення дітей з особливими потребами, та недостатнім рівнем професійної підготовки таких педагогів; між необхідністю розбудови інклюзивного суспільства й неготовністю спільноти до інтеграції дітей з особливими потребами в загальноосвітні навчальні заклади.

Серед перспективних наукових проблем виокремлено дослідження обсягу знань, необхідних для формування інклюзивної компетентності як ключової та спеціальної компетентності, з’ясування особливостей розвитку професійної компетентності вчителя в умовах інклюзивного середовища,

окреслення шляхів і змісту професійної перепідготовки вчителів для досягнення ефективності впровадження інклюзивного навчання в загальноосвітнє середовище.

ЛІТЕРАТУРА

1. Брыскина О. Ф. Интернет и профессиональная компетентность педагога [Электронный ресурс] / О. Ф. Брыскина. – Режим доступа : http://vio.fio.ru/vio_10/resource/Print/art_1_21.htm.

2. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании [Электронный ресурс] / И. А. Зимняя. – Режим доступа : http://www.kira.org.ru/docs/ae/qualt/keycomp.doc.

3. Карпова Л. Г. Формування професійної компетентності вчителя загальноосвітньої школи : автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л. Г. Карпова ; Харківський державний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди. – Харків, 2004. – 19 с.

4. Левківський М. В. Відповідальність у структурі компетентності майбутнього вчителя / М. В. Левківський // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – Житомир : Вид-во ЖДУ, 2003. – Вип. 13. – С. 9-12.

5. Максимюк С. П. Педагогіка : [навч. посіб.] / С. П. Максимюк. — К. : Кондор, 2005. — 667с.

6. Міщенко І. Б. Дидактичні умови формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх викладачів економіки у процесі професійної підготовки : автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / І. Б. Міщенко ; Житомирський держ. ун-т ім. Івана Франка. – Житомир, 2004. – 20 с.

7. П'ятакова Т. С. Розвиток інклюзивної компетентності вчителя: швейцарський досвід / Т. С. П'ятакова // Порівняльно-педагогічні студії. – 2012. – № 1 (11). – С. 93–98.

8. Рыбакова А. А. Сущность понятий «компетенция» и «компетентность»: от количественного измерения к качественому наполнению / А. А. Рыбакова // Вестник Ставропольского государственного университета. – Ставрополь, 2009. – № 61 (2). – С. 51–57.

9. Сікора Я. Б. Зміст та структура поняття професійна компетентність вчителя інформатики / Я. Б. Сікора // Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та ВНЗ : зб. наук. праць. – Рівне, 2008. – Ч. ІІ. – С. 148–156.

10. Соловей Т. В. Змістовні компоненти професійної компетентності соціального працівника інклюзивного закладу освіти / Т. В. Соловей, М. Є. Чайковський // Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна». – Хмельницький, 2013. – № 1 (7). – С. 220-224.

11. Хафизуллина И. Н. Формирование инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной підготовки : автореф. дис. на соиск. науч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / И. Н. Хафизуллина. – Астрахань, 2008. – 19 с.

РЕЗЮМЕ

Бондар Т. И. Формирование инклюзивной компетентности в условиях инновационной парадигмы образования.

В статье исследуется сущность понятий «компетентность», «профессиональная компетентность», «инклюзивная компетентность» как составная профессиональной компетентности учителя. Выделены компоненты

профессиональной компетентности, которые корелируют с компонентами инклюзивной компетентности (мотивационным, когнитивным, операционным и рефлексивным). Объяснено сущность каждого компонента инклюзивной компетентности. Предложено включить инклюзивную компетентность в состав ключевых (жизненных) и профессиональных компетентностей как специальную компетентность.

***Ключевые слова**. Компетентность, профессиональная компетентность, дети с особыми потребностями, инклюзивная компетентность, компетентносный подход.*

SUMMARY

Bondar T. Developing inclusive competence in the educational innovation paradigm.

Ukraine is building inclusive society by developing inclusive education. However, kindergartens, schools, and universities are facing the lack of professionals ready to work with children and youth with special needs. There is a contradiction to be solved between the necessity to move towards inclusion to meet the children's special needs and the insufficient training provided to future teachers. The article considers the terms 'competence' identified as an individual's ability to perform any professional activity. One should differentiate between key competences - basics for social life and professional competence that is necessary for any professional activity. Professional competence includes motivational, cognitive, operational and reflexive components. Inclusive competence is identified as the combination of skills and knowledge that enables a person to work in inclusive setting and meet children's special needs. Based on the idea of professional competence components, the inclusive competence components are motivational, cognitive, operational and reflexive components. These components were classified as content (motivational, cognitive and reflexive) and functional or operational components. Motivational component deals with teacher's values, needs, and motives that determine the attitude to the professional activity in the inclusive setting. Cognitive component includes awareness, perception, judgment and reasoning. Reflexive component is understood as a foundation for professional development and teacher's self-evaluation. The operational (functional) component includes the ability to perform in inclusive setting using the internalized skills and experience. It includes the lists of skills or competencies that could be used in efficient teaching – diagnostic, prognostic, analytic, constructive, organizational, communicative, technological, correctional, and research). Inclusive competence should be included in the list of key competences and professional competences. The future studies should focus on the content of inclusive competence for different categories and the ways how the inclusive competence should be developed.

***Key words**. Competence, professional competence, children with special needs, inclusive competence, competence-based approach.*

УДК 378.147:81'271.12-057.875:37.036:808. 5

Д. В. Будянський
Харківський національний
педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди

ВИРАЗНЕ ЧИТАННЯ ЯК ЕЛЕМЕНТ АКАДЕМІЧНОГО КРАСНОМОВСТВА В СТРУКТУРІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ

У статті досліджується актуальна проблема вдосконалення професійного мовлення викладача вищого навчального закладу шляхом формування навичок виразного читання. Майстерність володіння художнім словом автор відносить до галузі академічного красномовства. Розглянуто окремі історичні аспекти

мистецтва декламації. Виявлено специфічні риси виразного читання в діяльності викладача вищого навчального закладу. Розглянуто зміст і структуру поняття «виразне читання», зокрема такі його складові як інтонація, пауза, темпоритм, мелодійність, техніка мовлення тощо. Докладно представлено методи розвитку навичок виразного читання педагога.

***Ключові слова**: виразне читання, академічне красномовство, система К. С. Станіславського, «словесна дія», «темпоритм», «підтекст», техніка мовлення, артистизм.*

Постановка проблеми. Епоха кардинальних змін, у яку нині вступила наша країна, висуває все більш високі вимоги до рівня професіоналізму фахівця будь-якої галузі, його вміння адаптуватися до нових умов. Ці динамічні процеси загальнодержавного та світового рівня зумовлюють швидкі зміни й у освітній галузі. Отже, професійно-педагогічна діяльність виходить на новий якісний рівень і вимагає новаторських підходів у розв'язанні завдань, які ставить суспільство.

Однією з актуальних освітніх проблем на сьогодні є пошук шляхів оптимізації процесів підготовки та професійної діяльності педагога. Особливого значення в контексті реалізації положень нового закону України «Про вищу освіту» 2014 року набуває діяльність викладача вищого навчального закладу, який має бути педагогом, науковцем, менеджером, оратором, артистом тощо. На наш погляд, реалізація цих завдань не можлива без ґрунтовного оволодіння здобутками риторики й театрального мистецтва. Ці галузі органічно інтегруються в навчальний процес вищої школи, сприяють удосконаленню акторсько-комунікативних якостей студентів і викладачів, важливим елементом яких є володіння художнім словом (виразне читання). Таким чином, формування вмінь і навичок професійної презентації перед аудиторією тексту будь-якого жанру, не тільки наукового (лекція, бесіда, доповідь), але й художнього (поезія, проза), шляхом використання сучасних здобутків риторики та театральної педагогіки, на наш погляд, є актуальним напрямом науково-емпіричних пошуків.

Аналіз актуальних досліджень. Основи мистецтва декламації (художнього слова) були закладені в працях ораторів античності: Аристотеля, Демосфена, Цицерона, Квінтіліана та інших. Як відомо, у греків існував культ живого, а не писаного слова. В усному мовленні читець (оратор) за допомогою інтонації, міміки, жестів висловлює своє ставлення до того, про що він говорить, а відтак основним джерелом естетичної виразності читання є майстерність і артистизм виконавця, його захопленість художнім текстом. Тому в давньогрецьких школах під час вивчення поетичних творів зверталась увага не лише на правильність вимови, але й на мелодику та ритм.

Основою вітчизняного виразного читання є усна народна творчість Київської Русі (казки, легенди, прислів'я, приказки, ліричні та обрядові пісні тощо), діяльність професійних виконавців – співаків, гуслярів, казкарів,

здобутки ораторів цієї доби (митрополит Іларіон, Кирило Туровський), у тому числі в галузі гомілетичного (релігійного) красномовства (проповіді, повчання, житія святих, псалми, які читалися вголос не тільки в церкві, але й у сім'ях). З появою письмової літератури фольклор продовжував розвиватися, збагачуючись новими жанрами, взаємодіючи з письмовою літературою.

Великого значення виразному читанню як засобу етичного й естетичного виховання надавали відомі реформатори театрального мистецтва К. Станіславський, Л. Курбас, видатні педагоги: Я. Коменський, Ф. Прокопович, К. Ушинський, А. Макаренко, В. Сухомлинський, І. Зязюн та ін.

Питання виразного читання висвітлювали сучасні дослідники Б. Буяльський, Н. Гавриш, Т. Задорожна, М. Зайцева, А. Капська та ін.

Зупинимося докладніше на окремих дослідженнях. Вагомий внесок у розробку проблем культури мовлення й виразного читання вчителя здійснив видатний український педагог-гуманіст Б. Буяльський [4; 5].

У свої працях він виділяє такі елементи культури мовлення вчителя: техніка мовлення (дикційна чіткість, професійне дихання), орфоепічна грамотність, логічна ясність, емоційно-образна виразність, словесна дія та пропонує методи їх удосконалення [4].

Дослідження різноманітних аспектів питання методики виразного читання здійснено у працях А. Капської [9]. На її думку, навчання читанню художніх творів є обов'язковим компонентом системи освіти на всіх рівнях.

Окремі аспекти підготовки педагога, зокрема вдосконалення професійного мовлення, майстерності виразного читання, досліджені в працях викладача Глухівського вчительського інституту – Вікторіана Васильовича Голубєва «О чтении призведений в городских училищах» та «Обьяснительное чтение художественных призведений на втором году обучения». Він стверджував, що виконання вчителем своїх професійних обов'язків не можливе без володіння такими якостями як уміння говорити красиво та захоплююче, дар слова, естетичний смак, гнучкий голос тощо [2].

Проте, роль і місце виразного читання в діяльності викладача вищої школи наразі не достатньо досліджені в науковій літературі.

Тому **метою нашої статті** є обґрунтування необхідності розвитку майстерності виразного читання викладача вищої школи як елемента академічного красномовства.

Виклад основного матеріалу. Сучасні дослідники проблем удосконалення мовленнєвої майстерності педагога такі, як: В. Кан-Калік, І. Зязюн, М. Лазарєв, Г. Сагач, Н. Купина та інші задаються питаннями: що робить мову вчителя виразною? Чому ми прагнемо побудувати свою промову так, щоб не тільки точно, але й артистично, естетично-привабливо, переконливо передати свої думки? Очевидно, тому, що виразна мова досягає мети швидше, ніж мова просто правильна.

Викладач, який володіє засобами виразного мовлення, має ефективний інструмент навчально-виховного впливу, що сприяє формуванню професійного мовлення студентів, активізації їх інтересу до історії, літератури, рідної мови, духовних надбань людства. Педагог-оратор, як і актор, є носієм і пропагандистом мистецтва слова, сприяє вихованню любові до свого предмету, допомагає по іншому сприйняти певний навчальний матеріал.

Зазначимо, що мистецтво слова є важливим елементом професіограми викладачів не тільки гуманітарних, але й будь яких інших навчальних дисциплін. Про це, зокрема, писав В. Шаталов: «І нехай не думають майбутні літератори, історики й суспільствознавці, що пристрасний заклик учитися майстерності слова стосується лише їх… Мляво, позбавлено життя та художньо безпомічно прочитана вчителем умова задачі, чи то з фізики, математики або хімії, породжує в учнів у відповідь млявість мислення, дистрофію зацікавленості й необоротну апатію почуттів. І одночасно з цим правильно поставлені змістові наголоси, уміло змонтовані абзаци місткого цілого й багатозначні за своєю логічною ємкістю паузи, не залишать байдужим жодного школяра…» [7, 17]. Отже, виразне читання відіграє важливу роль у професійній діяльності педагога.

Розглянемо зміст, специфічні риси та структурні елементи цієї категорії. *Виразне читання* – це «логічно правильне озвучення голосом будь-якого тексту (художнього, публіцистичного) з дотриманням норм літературної мови, з точними паузами й інтонаціями, яке передає ставлення читця до змісту твору» [3,15]. Виразним є образне, емоційне, естетично привабливе мовлення, для якого характерні безпосередність, конкретність, здатність викликати у слухачів візуальні картини, яскраві бачення й відчуття. Головний *принцип* виразного читання – проникнення в ідейний і художній зміст твору.

Виразне читання – це перший щабель на шляху до мистецтва художнього слова, яке включає в себе також високий ступінь виконавської майстерності. Під майстерністю виконання ми розуміємо вміння мислити чужим текстом перед аудиторією, емоційно розкривати «підтекст», діяти та впливати словом для вираження «надзавдання» твору.

Виразне читання викладача, на наш погляд, має такі *специфічні риси*:

- урахування вікових, психологічних та інтелектуальних особливостей студентської аудиторії та інших факторів, які впливають на сприйняття мовлення (аудиторія, час, умови, кількість слухачів тощо);
- обмеженість рамками навчальних програм;
- використання режисерсько-педагогічних знань і вмінь у процесі самостійної підготовки з метою максимально точного втілення літературного твору у звучному слові;

- читання викладача, як правило, використовується як елемент певного словесного методу: лекції, розповіді, бесіди тощо, тому потребує відповідних пояснень, доповнень, коментарів;
- викладацька манера виконання літературного твору відрізняється від акторської та більш подібна до авторської або читецької. На відміну від актора читець не перевтілюється в образи героїв, а розповідає про те, як вони живуть і діють, що вони говорять, думають, відчувають. Виявляючи своє ставлення до героїв і подій, що відбуваються з ними, читець розповідає так, ніби сам є свідком зображеного автором. При цьому він викликає в уяві слухачів не тільки образи персонажів, але й картини їх життя, побуту тощо. Літературний матеріал постає перед виконавцем як мовна дійсність. Авторська інтонація хоч і допускає смислові відмінності, але все ж у межах, заданих мовною структурою тексту. Саме тому дбайливе ставлення до авторського тексту – закон для кожного майстра художнього слова.

Структурні елементи виразного читання в діяльності викладача вищого навчального закладу.

Інтонація. Значення інтонації у виразному мовленні надзвичайно важливе. Актор, майстер художнього слова В. Аксьонов стверджував: «Інтонація є вища та найгостріша форма мовленнєвого впливу» [1, 121]. Вона фонетично організовує мовлення, розділяючи його на фрази та мовні такти (синтагми), виражає почуття, думки, стан педагога-оратора. Отже, інтонація – це один з головних компонентів у навчанні виразному читанню.

Елементом інтонаційного малюнку мовлення є логічний *наголос*. Правильна постановка логічного наголосу визначається змістом усього твору або його частини. У кожному реченні необхідно знайти слово, на яке припадає логічний наголос. Це слово виділяється тоном і силою голосу, підпорядковуючи собі інші слова. К. Станіславський стверджував, що в головному слові прихована душа, внутрішня сутність, основні моменти підтексту [14]. Невірно визначений логічний наголос може спричинити не адекватне сприйняття всієї фрази.

Пауза, темп, ритм мови. Виразне читання вимагає правильного розподілу фрази на мовленнєві такти. Угруповання слів за тактами надає реченню звукової цілісності та завершеності, полегшує сприйняття на слух. За такого читання вибудовуються логічні зв’язки в реченні й тексті, що забезпечує переконливу та правильну його передачу.

Членування мови позначається паузами. Логічна пауза об’єднує слова в ряд звуків, але в той же час і розділяє фразу на частини.

Психологічна пауза – виразний засіб під час читання твору. Вона виражає ставлення читця до події, до дійової особи, її вчинків. На думку К. Станіславського, психологічна пауза – це красномовне мовчання, яке може вплинути на аудиторію більш емоційно, ніж сама мова [14].

Із попередніми елементами виразного читання пов'язані темп і ритм. К. Станіславський у своїх працях використовує термін «темпо-ритм» [14].

Мова викладача в одних випадках повинна бути плавною, в інших – швидкою, чіткою, акцентованою. Темп і ритм, у свою чергу, залежать від змісту й «підтексту» твору. Навички оптимального темпоритму формуються шляхом свідомого контролю за власним мовленням, а також у процесі читання художніх творів, особливо поезій.

Інтонаційна виразність викладача також залежить від *мелодики мовлення* (рух голосу вгору та вниз, вимова звуків різної висоти). Існують різні мелодійні фігури. Закінчення думки й разом із тим завершення фрази вимагають зниження голосу (спадна фігура). Розвиток думки вимагає підвищення голосу (висхідна фігура). Під час читання художнього твору мелодика служить одним із яскравих виразних засобів звучної мови: вона впливає на слухача, полегшує сприйняття твору, розкриває його емоційну сторону.

Отже, викладачу потрібно не тільки вправлятись у використанні інтонації, але й постійно спостерігати за мовленням інших, особливо майстрів художнього слова – артистів, читців, оповідачів.

«*Підтекст*». У процесі виразного читання виконавець не лише озвучує текст, але й виражає власне ставлення до нього, прагнучи переконати слухачів. К. Станіславський стверджував: «Сенс творчості – у підтексті. У момент творчості слова – від поета, підтекст – від артиста» [14, 85]. Отже, усне слово, крім інформативної, виконує ще й функцію втілення певного сенсу (підтексту) з безлічі внутрішніх смислів, закладених у цьому слові в різних контекстах.

Публічна комунікація відбувається з певною метою: передача власних думок і почуттів, інформування, переконання, залучення до співроздумів, вплив на емоційну сферу тощо. Тому виразність мовлення не можлива без вольових зусиль. К. Станіславський увів такий термін як «*словесна дія*», під яким розумів специфічну організацію процесу спілкування актора з партнером і аудиторією, для якої характерно поєднання інтелектуальних, вольових та емоційних зусиль виконавця для досягнення певної мети. Говорити означає діяти, стверджував К. Станіславський [14]. Тому, щоб схвилювати слухачів, доставити їм насолоду, переконати їх, спрямувати думки й почуття в потрібному напрямі, слово має бути живим, дієвим, активним, спрямованим на конкретну мету.

Техніка мовлення. Професійне виконання художніх творів не можливе без майстерного володіння голосовим апаратом (диханням, дикцією, позицією звукоутворення тощо).

Правильний тип *дихання* – змішаний нижньореберно-діафрагмальний [3]. У процесі мовлення професійне дихання полягає не тільки в економному витрачанні повітря, але й у непомітному поповненні його запасу в легенях (під час зупинок-пауз). Для цього потрібні спеціальні

вправи, які краще проводити під керівництвом досвідченого читця або спеціаліста-викладача.

Кожне слово викладача повинно бути сказано ясно, чітко. Вимова залежить від правильної роботи мовного апарату (*артикуляції*). До органів вимови належать: губи, язик, щелепи, зуби, тверде та м'яке піднебіння, маленький язичок, гортань, глотка, голосові зв'язки. Щоб досягти чіткості й чистоти вимови, потрібно розвивати гнучкість і рухливість цих органів, контролювати правильність вимови звуків, одночасно із цим усувати дефекти мовлення.

Важливим елементом виразного мовлення є володіння голосом, який має такі властивості: силу, висоту, тривалість (темп), польотність, якість (тембр).

Голос викладача повинен бути достатньої сили й чистоти (благозвучності). Такі недоліки мовлення як слабкий голос, хрипота, сиплість, гугнявість можуть бути виправлені шляхом тренування. Голос потрібно берегти, дотримуючись певного режиму, не перенапружувати голосові зв'язки.

Зміна сили голосу використовується як один із виразних засобів. Говорити можна голосно, середньо та тихо, залежно від змісту. Читання тільки гучне або тихе викликає враження одноманітності.

Протягом певного відрізку мовлення тон послідовно змінюється по висоті. Щоб голос легко приходив від низького тону до високого й навпаки, потрібно розвивати його гнучкість і діапазон. Добре поставлений голос відрізняється польотністю – здатністю звуку летіти в далечінь, поширюватися на фоні інших звуків.

Крім сили, висоти та тривалості, звучання голосу залежить від *тембру* – специфічного забарвлення голосу, яке надає мовленню певні експресивно-емоційні властивості. У процесі виразного читання тембр використовується як додатковий засіб збагачення мелодики мовлення.

Тембр голосу можна покращити шляхом застосування спеціальних вправ, які потрібно підбирати індивідуально для кожної людини, а також у процесі систематичної мовленнєво-творчої діяльності.

Таким чином, викладач повинен обов'язково володіти технікою мовлення, доцільно використовувати можливості голосового апарату з метою реалізації професійних завдань.

Навчання виразному читанню – складний і тривалий процес, ефективність якого забезпечується такими *методами*:

- ретельний аналіз художнього твору (форма, зміст, ідея, «надзавдання», «підтекст» тощо);
- знайомство зі зразками виконання певного твору (перегляд виступів майстрів художнього слова, акторів, читців). Наразі корисний відеоматеріал широко представлений у мережі Інтернет;

- показ – професійне виконання твору викладачем перед студентами. Педагог повинен пам'ятати, що він є, передусім, читцем, оповідачем, а не актором, і головне його завдання полягає в тому, щоб поділитися з аудиторією думками та враженнями, які виникли в нього в процесі роботи над текстом, зацікавити слухачів цим твором, викликати співпереживання й бажання ґрунтовно, всебічно його вивчити.
- робота над мовою твору (вивчення орфоепії, граматики, стилістичних, емоційно-образних засобів);
- інтонаційний аналіз тексту: розстановка наголосів, визначення пауз (логічних, психологічних), вибір доречного темпоритму, дотримання мелодики читання, вибір сили голосу, манери, емоційного забарвлення, вираження власного ставлення до твору тощо;
- читання за ролями (драматизація) – програвання окремих сцен у дійовій формі (міміка, пластика, мізансцена);
- основою виразного виконання літературного твору є активна, творча уява читця-оратора, уміння побачити внутрішнім поглядом те, що зобразив автор. Розвиток уяви здійснюється засобами акторського тренінгу (системи К. Станіславського);
- вправи на розвиток техніки мовлення викладача (дихальні вправи, скоромовки, складні звукосполучення, ігровий тренінг). Викладач-оратор повинен володіти професійною технікою мовлення, постійно вдосконалювати її та проводити в цьому напрямі цілеспрямовану систематичну роботу зі студентами.

Отже, робота над виразним читанням у діяльності викладача вищої школи поєднує в собі такі напрями:

- змістовий – система роботи з осмислення ідеї твору;
- інтонаційний – спеціальна робота над компонентами інтонації;
- технічний – тренування дихання, удосконалення артикуляційного апарату;
- практичний – виконання художніх творів перед різними аудиторіями.

Висновки. Таким чином, на основі аналізу науково-методичної літератури з проблеми дослідження можемо зробити такі **висновки**.

Художнє читання – це синтетичний вид мистецтва, утворений засобами літератури й театру, сутність якого полягає у творчому втіленні літературного твору в дієвому звучному слові. Естетична сутність виразного читання виявляється у взаємообумовленій єдності трьох сфер: твір мистецтва, його виконавець (читець, педагог), суб'єкт, який його сприймає (слухач, студент).

Головною метою розвитку навичок виразного читання в діяльності викладача вищого навчального закладу є формування комплексу акторсько-ораторських умінь, необхідних для реалізації головних завдань академічного красномовства: інформування, переконання, стимулювання співроздумів, естетична насолода.

Уміння виразно говорити й читати, що формується протягом багатьох років наполегливої, систематичної праці, є важливим елементом мовленнєвої майстерності викладача вищого навчального закладу.

Подальших наукових пошуків потребують інші аспекти проблеми професійного мовлення сучасного викладача ВНЗ, а саме, культурологічні засади академічного красномовства, формування риторичного ідеалу педагога, етикет публічного мовлення в студентській аудиторії тощо.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аксенов В. Н. Искусство художественного слова / В. Н. Аксенов. – М. : Искусство, 1954 . – 164 с.

2. Близнюк А. М. Краса Сумщини в слові, музиці, живописі / А. М. Близнюк, М. П. Гурець. – Суми : ТОВ: «Видавничо-поліграфічне підприємство «Фабрика друку», 2014. – 134 с.

3. Будянський В. І. Мистецтво виразного читання : навчальний посібник для акторів, вчителів шкіл та студентів педагогічних університетів / В. І. Будянський, Д. В. Будянський. – Суми : видавництво «Козацький вал», 2006 р. – 196 с.

4. Буяльський Б. А. Поезія усного слова / Б. А. Буяльський. — Вінниця : УНІВЕРСУМ–Вінниця, 2005. – 192 с.

5. Буяльский Б. А. Искусство выразительного чтения : книга для учителя / Б. А. Буяльский. – М. : Просвещение, 1986. – 176 с.

6. Гавриш Н. В. Художнє слово і дитяче мовлення : метод. посібник для вихователів / Н. В. Гавриш. – Донецьк : ТОВ «Лебідь», 1999. – 170 с.

7. Шаталов В. Ф. Точка опори: Организационные основы экспериментальных исследований / В. Ф. Шаталов. – Минск : Университетское образование, 1990. – 224 с.

8. Зязюн І. А. Краса педагогічної дії : Навч. посібник для вчителів, аспірантів, студентів / І. А., Зязюн, Г. М. Сагач – К. : Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997. – 302 с.

9. Капська А. Й. Виразне читання / А. Й. Капська. – К. : Вища школа. 1990. – 173 с.

10. Купицина Н. А. Риторика в играх и упражнениях : учеб. пособие для студентов гуманитарных факультетов университета / Н. А. Купицина. – М. : Флинта : Наука, 2002. – 232 с.

11. Основи педагогічної творчості : навчальний посібник для пед. ін-тів / М. О. Лазарєв. – Суми : ВВП «Мрія» – ЛТД, 1995 р. – 212 с.

12. Педагогічна майстерність : підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін. ; за ред. І. А. Зязюна. – К. : Вища шк., 1997. – 349 с.

13. Прокопович Ф. Філософські твори : в 3 т.: пер. з латин. / Ф. Прокопович. – К. : Наукова думка. Про риторичне мистецтво. Різні сентенції: Т.1., 1979. – 512 с.

14. Станіславський К. С. Робота актора над собою / К. С. Станіславський. – К., 1982. – 495 с.

РЕЗЮМЕ

Будянский Д. В. Выразительное чтение как элемент академического красноречия в структуре профессиональной деятельности преподавателя высшей школы.

В статье исследуется актуальная проблема совершенствования профессиональной речи преподавателя высшего учебного заведения путем формирования навыков выразительного чтения. Мастерство владения художественным словом автор относит к области академического красноречия. Рассмотрены отдельные исторические аспекты искусства декламации. Выявлены

специфические черты выразительного чтения в деятельности преподавателя высшего учебного заведения. Рассмотрены содержание и структура понятия «выразительное чтение», в частности такие его составляющие, как интонация, пауза, темпоритм, мелодичность, техника речи. Представлены методы развития навыков выразительного чтения педагога.

***Ключевые слова**: выразительное чтение, академическое красноречие, система К. С. Станиславского, «словесное действие», «темпоритм», «подтекст», техника речи, артистизм.*

SUMMARY

Budyanskiy D. Expressive reading as an element of academic eloquence in the structure of professional activity of the teacher of the high school.

The article is devoted to the topical problem of improvement of professional language of the teacher of the university by developing skills of expressive reading. The author argues that the requirements to the professional activity of a teacher increase in the context of the reform of the Ukrainian educational system.

The modern teacher must be a teacher, an educator, a psychologist, a scientist, a manager, a speaker, an artist, etc. The implementation of these tasks is impossible without a mastery of the achievements of rhetoric and theatre arts. These fields are well integrated into the educational process of high school, improve the actors' communicative skills of the students and teachers, an important element of which is the possession of artistic word (expressive reading).

The author refers the mastery of the art word to the field of academic eloquence. Some historical aspects of the development of the art of recitation are considered. In particular, the author explores the origins of expressive reading in the Ukrainian culture and pedagogy. The analysis of the ideas of the prominent Ukrainian teachers about improving the teacher's speech skills, development of teaching methods expressive reading in the school, system of working on artwork are presented.

The specific features of expressive reading in the activities of a teacher of the university are identified. The content and structure of the concept of «expressive reading», in particular, its components such as intonation, pause, tempo-rhythm, melody, technique of speech are examined. The methods for developing skills of expressive reading for the teacher are presented.

According to the author, the main purpose of the development of expressive reading skills in the activity of the teacher of university is a forming of a complex of acting and public speaking skills, which are necessary for the implementation of the main tasks of academic eloquence: informing, persuading, encouraging creative thinking, aesthetic pleasure.

The teacher, who owns the means of expressive speech, has an effective tool of educational impact, which contributes to the formation of the professional students language and stimulating their interest in history, literature, language, spiritual heritage of mankind. The teacher-orator as an actor is the carrier and promoter of the words art, helps to raise a love for the subject, helps to perceive a material in a different way.

***Key words:** expressive reading, academic eloquence, K. S. Stanislavskiy's system, «verbal action», «tempo rhythm», «subtext», speech technology, artistry.*

УДК 373.5.091.2(477)«1917/1920»

О. В. Бунчук
Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Б. Хмельницького

ЗНАЧЕННЯ ДІЯЛЬНОСТІ ТОВАРИСТВА ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДЛЯ РОЗВИТКУ СУЧАСНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ОСВІТИ

У статті розкрито значення діяльності Товариства шкільної освіти для розвитку сучасної української системи освіти. Зокрема, автор звертає увагу на основні теоретико-методологічні засади національної школи, що були розроблені членами Товариства шкільної освіти. Вони є актуальними й сьогодні. Зосереджено також увагу на українізації освіти й питанні вирішення проблеми освіти національних меншин, яке посідало значне місце в концепціях національної освіти (1917–1920 рр.) та піднімається сучасними науковцями. Проаналізовано та проведено паралель між Проектом єдиної школи, реалізованим членами Товариства шкільної освіти, і завданнями сучасної української школи.

Ключові слова: *Товариство шкільної освіти, сучасна українська освіта, новаторство, українізація, національні меншини, національна школа, концепція, Проект єдиної школи.*

Постановка проблеми. Сьогодні в нових соціально-історичних, соціально-економічних, політичних умовах розвитку сучасної школи, освітньої системи в Україні актуальним є питання аналізу попередніх, переломних періодів розвитку національної освіти. Одним із таких періодів став початок ХХ століття, коли в Україні на тлі державотворчих процесів формувалися загальні підходи до освітньої політики.

Аналіз актуальних досліджень. Основою джерельної бази досліджуваної проблеми є архівні матеріали, які розкривають зміст статті. Також дана тема висвітлена в матеріалах різноманітних періодичних видань, що виходили друком у 1917–1920 рр.: «Вісті з Української Центральної ради», «Державний вісник», «Вільна українська школа» тощо.

Важливим джерелом для досліджуваної проблеми є також підручники, написані сучасниками Товариства шкільної освіти – істориками та діячами освіти, які присвятили їх не тільки окремим питанням становлення освіти 1917–1920 рр., а й особливостям організації нової національної школи, проект якої розроблявся в ті часи членами ТШО, зокрема: Д. Дорошенком, С. Постернаком, С. Русовою, Я. Чепігою та ін.

Метою даної статті є висвітлення значення діяльності Товариства шкільної освіти для розвитку сучасної української освіти.

Виклад основного матеріалу. У роки революційних перетворень 1917–1920 рр. здійснювались активні пошуки нової школи як у східних, так і західних регіонах України. Одразу ж після приходу до влади Центральної Ради (березень 1917 р.) найбільш свідоме громадянство та, насамперед, учительська інтелігенція (Т. Лубенець, І. Огієнко, С. Русова, І. Стешенко, П. Холодний, Я. Чепіга, С. Черкасенко та ін.) активно включились у

творення національної системи освіти. У процесі розроблення концептуальних засад української школи враховували стан освіти й ті першочергові завдання, що поставали.

У розробці та створенні фундаментальних засад розбудови національної школи особливу роль відіграло Товариство шкільної освіти під керівництвом видатного діяча української освіти, педагога, громадського діяча І. Стешенка. Досвід розбудови національної освіти, накопичений у ті роки ТШО, є важливим науковим матеріалом, який, будучи творчо осмисленим, цілком може стати в нагоді на сучасному етапі реформування освіти.

Актуальними для нашого часу є основні теоретико-методологічні засади української національної школи, висунуті членами ТШО в доповідях на вчительських з'їздах, загальних зборах, а також у періодичній пресі, а саме:

1) гуманізм – захист права дитини навчатися рідною мовою, рівність освіти для всіх українців, урахування психологічних, індивідуальних, національних особливостей дитини, заборона тілесних покарань;

2) демократизм – послаблення жорсткого урядового тиску, запровадження єдиної загальнодоступної світської школи, запровадження обов'язкового безкоштовного початкового навчання, оптимальне поєднання централізації з децентралізацією та регіоналізацією управління й керівництва освітніми справами, розширення сфери участі громадськості в національному шкільництві, широкому залученні до освітньої справи місцевого самоврядування, широких верств народу;

3) народність – відповідність інтересів особистості й усього українського народу;

4) рідна мова навчання як засіб забезпечення загальної, обов'зкової, світської, вільної від будь-яких впливів, рівної для чоловіків і жінок; розумовий моральний, естетичний, фізичний, духовний розвиток особистості як необхідна умова існування самого народу [7].

Товариство шкільної освіти в тісній співпраці з Секретаріатом освіти негайно приступили до українізації школи, яка зводилася до багатьох напрямів: навчання українською мовою, запровадження українознавчих предметів, підготовка навчальних підручників і посібників українською мовою, відкриття нових українських шкіл, підготовка вчителів-українців тощо.

Дослідження процесу українізації загальноосвітніх шкіл має важливе наукове та практичне значення. Значимість об'єктивного аналізу процесу українізації посилюється з огляду на те, що ця проблема залишається й на сьогодні досить важливою. Останніми роками прийнята низка законів і постанов Верховної Ради України, у яких визначені нові підходи її вирішення. Основні засади державної політики відображені в Конституції України, Державній національній програмі «Освіта» (Україна XXI століття), Законі України «Про загальну середню освіту» та інших документах [1; 3; 4]. Мовна

політика в галузі освіти трактується як один із важливих напрямів національного державотворення. Тому розуміння загального комплексу існуючих освітянських проблем і вироблення конструктивних підходів до їх вирішення можливе лише за умови відтворення реальної історії попередніх шкільних реформ, узагальнення позитивного досвіду й урахування помилок і недоліків, що мали місце раніше.

Актуальним для сьогодення є також питання вирішення проблеми освіти національних меншин, яке посідало значне місце в концепціях національної освіти (1917–1920 рр.). Саме в цей період, згідно з настановами перших національних урядів, були відкритті в Україні початкові, середні школи та гімназії більше ніж десяти національних меншин.

Виробленню конкретних шляхів і форм становлення та розвитку сучасної української національної системи освіти може допомогти переосмислене для сьогодення застосування головних принципів проекту єдиної школи, який створено спеціальною комісією ТШО. У першому розділі цього проекту визначалися загальні принципи будівництва школи в Україні. У ньому наголошувалося, що «єдиною школою ми будемо називати нормальну з педагогічного боку школу, через яку повинні проходити всі діти даної держави, незалежно від соціального, майнового, станового положення, статі, релігійних, політичних переконань» [5]. Головне завдання нової школи полягало у вихованні дитини. Увесь навчально-виховний процес повинен будуватися так, щоб у центрі його завжди була дитина як індивідум з її природними здібностями й задатками. Тоді сам процес навчання буде засобом виховання.

Найважливішим чинником виховання й пізнання повинна стати рідна мова, роль якої на перших двох ступенях школи є особливо важливою. З іноземних мов на перше місце повинна посісти російська, вивчення якої варто розпочати з 3–4 року навчання.

Передбачалося, що єдина школа буде дванадцятикласною й поділятиметься на три ступені: перший (початкова основна школа) становитиме чотири роки навчання (1–4 класи), другий (старша основна школа) – чотири роки навчання (5–8 класи) і третій (колегії) – чотири роки (9–12 класи). Навчання у школі здійснюватиметься «рідною мовою кожної нації, що живе на Україні…». Але українознавчі предмети повинні бути включеними до навчальних планів усіх шкіл національних меншин. Основна школа мала однакові навчальні плани, а для третього ступеня «Колегії» були розроблені їх кілька варіантів: гуманітарний, реальний, економічний [5].

У 1984 р. було прийнято основні напрями шкільної реформи, яка передбачала підвищення якості освіти й виховання. Згодом було здійснено перехід на навчання дітей з 6-річного віку на 11-річний термін шкільного навчання; змінювалася структура загальноосвітньої школи (початкова – 1–4 класи, неповна середня – 1–9 класи, середня школа – 10–11 класи). Проте

через економічну кризу в країні ці реформи загальмували. Відповідно до ст. 25 «Структура системи освіти» Закону України «Про освіту» вона складається з таких компонентів: дошкільне виховання; загальна середня освіта; професійна освіта; вища освіта; … позашкільне навчання й виховання; самоосвіта. Як бачимо, структура сучасної освітньої системи багато в чому нагадує структуру освітньої системи за проектом «Єдиної школи на Вкраїні». У сучасних умовах у навчальному процесі запроваджується ідивідуально-диференційований підхід до учнів; вводяться різнопрофільні класи, групи; складаються програми гармонійного розвитку особистості учня.

Доводиться думка, що чимало положень «Проекту…» реалізовано в сучасній школі України, та що його цінність полягає в тому, що знайомство з ним допомагає глибше зрозуміти стан духовності України, розкрити історію становлення рідної школи й освіти, визначити внесок у розвиток національного шкільництва багатьох досі невідомих освітніх діячів України, що дає змогу краще збагнути велич національно-демократичних змагань 1917–1920 рр.

У «Проекті єдиної школи на Вкраїні» нова школа повинна стати національною. Це означало, що дитина, передусім, повинна познайомитися з природними та соціальними умовами життя свого народу, а потім уже дізнаватися про історію й культуру інших народів світу. Аналіз навчальних планів сучасної школи дає можливість стверджувати, що в них відсутні предмети історії рідного краю, народознавства та ін., пов’язані з історією та культурою рідного краю [6]. У деяких областях (наприклад, Запорізькій) до варіативної частини робочого навчального плану вводиться лише регіональний курс за вибором «Історія рідного краю» для учнів 4–11 класів.

Отже, більшість реформаторських ідей, започаткованих у революційний час, варто б узяти за основу розбудови й сучасної системи освіти. Тому вивчення й переосмислення основних положень освіти, розроблених у 1917–1920 рр. ТШО, є не лише важливим із наукової точки зору, а й значною мірою повчальним з погляду сьогодення.

Таким чином, розроблені діячами Товариства шкільної освіти провідні принципи нової демократичної системи освіти (загальнонародна безплатна обов’язкова початкова, середня й вища освіта; безперервність освіти; доступність освіти для всіх верств населення; побудова навчально-виховної системи школи на національній основі з урахуванням прав меншостей; використання найкращих здобутків світової педагогіки; вільний і всебічний розвиток особистості; вибір профілю навчання в старшій школі; поєднання загальнолюдського, загальнонаціонального та загальнонаукового принципів у всіх ланках освіти; широке залучення до проблем освіти громадськості) є актуальними для сучасних шкільних і позашкільних установ, сучасної системи освіти в цілому.

Заслуговує на увагу для сьогодення й досвід роботи першої української школи, заснованої Товариством шкільної освіти, гімназії ім. Т. Шевченка, у якій використовувались основні положення проекту єдиної школи.

Із перших днів заснування гімназії національна ідея, українознавство, рідна мова стали альфою й омегою її діяльності. В. Дурдуківський згадував, що у школі проводилася «напружена, інтенсивна, творча праця... за рідну культуру. З протоколу шкільної ради, виховательської й предметних комісій не сходять такі, на той час нові, бойові питання: клубна робота, дитяче самоврядування, дитячий кооператив, шкільна й наукова термінологія, програми, методи роботи, підручники, організація бібліотеки, кабінетів, облік роботи, дитячі характеристики, свята для дітей і для населення, гарячі сніданки для дітей і т. ін.». У школі працював дитячий науковий клуб з кількома десятками гуртків, дитячий кооператив, регулярно виходила дитяча газета, проводилися дитячі свята, діяв зразковий дитячий хор, розвивалося самоврядування. Гордістю школи став музей дитячої творчості, у якому були представлені науково-дослідницька робота школярів, результати роботи за новими методами навчання – проектним, лабораторним, а також суспільно корисна робота учнів» [2].

Автори проекту єдиної школи вважали, що школа виховання повинна була стати й «школою діяльною», тобто ввібрати в себе «трудовий принцип життя», використання фізичної праці має розширити виховні можливості школи, тому праця повинна зайняти чільне місце в ній. Так, трудове виховання в гімназії ім. Т. Шевченка було тісно пов’язане з продуктивною працею учнів в учнівських кооперативах. Прибутки від цієї діяльності йшли у фонд гімназії на її розвиток та інші проблеми навчально-виховного закладу.

Наша школа в сучасних умовах економічної нестабільності зможе справитися із завданнями трудового виховання молоді лише за умови максимального залучення кожного учня до посильної суспільно-корисної праці, наприклад, це робота в учнівських виробничих бригадах, на пришкільних ділянках у сільській місцевості з метою вирощування овочів, допомога сільським кооперативним організаціям тощо. Адже це сприяло б поповненню бюджету школи, здешевленню шкільного харчування, зміцненню матеріально-технічної бази навчального закладу.

Вироблені науково-педагогічною практикою Товариства шкільної освіти й гімназії ім. Т. Шевченка форми навчання та виховання учнів можуть широко використовуватись у наш час: літературно-музичні ранки й вечори для учнів і населення; лекції, читання; екскурсії на природу, до музеїв, театрів; створення дитячих бібліотек; організація клубної та позакласної виховної роботи з предметів; організація учнівського самоврядування; створення учнівських кооперативів; організація лекторіїв для батьків з проблем виховання тощо.

Отже, положення національної освітньо-виховної системи, виробленої членами ТШО, є актуальними й у сучасних умовах.

Проведене дослідження дало можливість автору зробити висновок, що діяльність Товариства шкільної освіти, його доробок у розвитку національної освіти й виховання становить інтерес для сучасного вчительства, сформулювати такі рекомендації щодо використання матеріалів діяльності Товариства шкільної освіти для сучасного застосування:

1) мобілізація громадських можливостей народу, залучення широкого кола громадян до доброчинної діяльності та меценатства в освіті;

2) переробка й оновлення навчальних планів і програм з урахуванням теоретичних принципів єдиної загальноосвітньої української національної школи, розроблених членами ТШО;

3) творче опрацювання українських підручників, посібників періоду 1917–1920 років з метою створення сучасної шкільної літератури, яка ґрунтувалася б на національній основі;

4) введення в навчальний процес загальноосвітніх навчальних закладів таких предметів, як українознавство, народознавство;

5) вивчення історико-культурної спадщини, традицій українського народу; проведення з учнями системних заходів історичного, літературного, традиційно-народознавчого характеру;

6) залучення учнівської молоді до розвитку народних традицій шляхом створення й забезпечення діяльності гуртків за інтересами, театральних студій;

7) відродження регіональних культурно-освітніх товариств, які могли б узяти на себе допомогу в становленні, передусім, сільських шкіл, особливо початкових і неповних середніх, які сьогодні закриваються або знаходяться на межі закриття.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, в умовах частих змін уряду Товариство шкільної освіти в період революційних подій 1917–1920 років стало осередком національного життя, оберегом української культури. Членами Товариства було створено науково-теоретичну систему українського шкільництва, основою навчально-виховного процесу якої було формування національного змісту освіти. Сам навчально-виховний процес здійснювався на фундаменті українознавства, яке ставило завдання опановувати навчальні дисципліни крізь призму української ментальності. Вагомим і актуальним на сьогодні в науковому доробку педагогічних діячів ТШО є твердження про пріоритетність виховання особистості, концептуальна ідея якого стали відродження національної самобутності школи, процес гуманізації змісту освіти, тісна взаємодія та співпраця у справі виховання молоді школи, сім’ї й громадськості. Діяльність ТШО, його доробок у розвитку національної системи освіти й виховання становить певний інтерес з точки зору

сьогоднішніх проблем українського шкільництва в умовах національного відродження. Творчий підхід до використання здобутків ТШО, переосмислення їх до потреб сучасної національної української школи, на нашу думку, дасть можливість накреслити напрями роботи сучасної школи, які диктуються потребами сьогодення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття) // Освіта. – 1993. – № 44–46.
2. Дурдуківський В. Про клюбну працю в трудовій школі / В. Дурдуківський // З практики трудової школи. – К. : Слово, 1923. – Ч. 1. – С. 33–49.
3. Закон України «Про загальну середню освіту» // Голос України. – 1999. – 23 червня.
4. Конституція України. – К. : ІВА, 1996. – 119 с.
5. Проект єдиної школи на Вкраїні. – Книга І. Основна школа. – Кам'янець-Подільський : Дністер, 1919. – 172 с.
6. Типові навчальні плани загальноосвітніх навчальних закладів, затверджені наказом МОН України від 23.02.2004 № 132, зі змінами, внесеними наказом МОН України від 05. 02. 2009 № 66 // Інформаційний збірник МОН України. – 2009. – № 8.
7. **Державний архів м. Києва** Ф. 346 Товариство шкільної освіти Оп. 1. Спр. 1. Протоколи загальних зборів, комісій Товариства шкільної освіти, 25 арк.

РЕЗЮМЕ

Бунчук О. В. Значение деятельности Общества школьного образования для развития современного украинского образования.

В статье раскрыто значение деятельности Общества школьного образования для развития современной украинской системы образования. В частности, автор обращает внимание на основные теоретико-методологические основы национальной школы, которые были разработаны членами Общества школьного образования. Они которые являются актуальными и в настоящее время. Сосредоточено внимание на украинизации образовании и вопросе решения проблемы образования национальных меньшинств, которое занимало значительное место в концепциях национальной образования (1917–1920 гг.) и поднимается современными учеными. Проанализированы и проведена параллель между Проектом единой школы, реализованным членами Общества школьного образования и задачами современной украинской школы.

Ключевые слова: *Общество школьного образования, современное украинское образование, новаторство, украинизация, национальные меньшины, национальная школа, концепция, Проект единой школы.*

SUMMARY

Bunchuk O. The Value of the Company's activities school education for the development of modern Ukrainian education.

The article discloses the value of the Company's activities school education for the development of modern Ukrainian system of education. In particular, the author focuses on the main theoretical and methodological foundations of national schools, which were developed by the members of the Society of school education and which are relevant to the present. The focus on Ukrainization of education and the issue of addressing the education of national minorities, which occupied a significant place in the concepts of national education (1917 - 1920) and the rise of modern science is described. The parallel between the Project unified school implemented by members of the Society of school education and the problems of modern Ukrainian school is analyzed and conducted. Significant and relevant for today in

the scientific legacy of pedagogical workers TCO is a statement about the priority of education of the individual, the concept of which is the revival of the national identity of the school, the process of humanization of the educational content, close interaction and cooperation in the sphere of youth education school, family and community. The activities TCO, its work in the development of a national system of education and training is of great interest in terms of today's problems of schooling Ukrainian national revival.

The study of the process of Ukrainization of secondary schools has important scientific and practical value. The importance of objective analysis of the process of Ukrainization is amplified due to the fact that this problem remains vital. In recent years a number of laws and resolutions of the Verkhovna Rada of Ukraine was adopted, so they define new approaches for its solution. The basic principles of the state policy are reflected in the Constitution of Ukraine, the State national program «Education» (Ukraine of the XXI century), the Law of Ukraine «On General secondary education» and other documents. Language policy in education is considered as one of the important directions of the national state. Therefore, understanding the complex of existing educational problems and to develop constructive approaches to their solution is only possible if the scientists re-create the actual history of previous school reform, the generalization of positive experience and accounting errors and deficiencies that occurred previously.

Key words: *society, school of education, modern Ukrainian education, innovation, Ukrainization, national minorities, national school, conception, Project of a single school.*

УДК 378.147.235:22

Б. І. Вовк
Глухівський національний педагогічний
університет імені Олександра Довженка

САМОСТІЙНА РОБОТА МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ВИКЛАДАЧІВ ЯК ОДНА З УМОВ ФОРМУВАННЯ САМООСВІТНЬОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

У статті розглядається роль самостійної роботи у формуванні самоосвітньої компетентності майбутніх інженерів-викладачів, необхідність опанування вміннями підтримувати на високому рівні й удосконалювати власні професійні навички.

Запропоновано використання комплексної системи організації самостійної роботи студентів, яка має на меті широкий розгляд процесу, у нашому випадку процесу самостійної роботи студентів, а також взаємозв'язок і єдність цілей, задач, змісту, багатогранності методів, форм та засобів самостійної роботи.

Ключові слова: *самостійна робота, інженер-викладач, самоосвіта, компетентність, самоосвітня компетентність.*

Постановка проблеми. В умовах сьогодення соціальний і економічний розвиток України потребує подальшого розвитку активності, самостійності та творчих здібностей фахівців [1, 80]. Нагальною проблемою стає проблема забезпечення держави кваліфікованими, ініціативними робітничими кадрами. Підготовка інженерно-педагогічних кадрів, їх професійне вдосконалення є важливою умовою модернізації професійно-технічної освіти [2, 5].

У сучасному світі обсяг інформації, яка необхідна для плідної праці та життя освіченої людини, постійно зростає, тому на перший план виходить

здатність людини опановувати нові знання самостійно. З огляду на це сьогодні особливо актуальною стає проблема формування самоосвітньої компетентності майбутніх інженерів-викладачів, вирішення якої потребує розробки ефективних засобів формування всебічно розвиненої особистості, яка здатна не тільки застосовувати здобуті знання в майбутній професійній діяльності, але й постійно поповнювати їх.

Поняття компетентнісного підходу як одного з провідних методологічних основ підготовки спеціалістів визначає постановку та реалізацію цілей освітнього процесу в навчальних закладах у контексті формування й розвитку ключових компетентностей, що, передусім, знайшло відображення в розроблених державних стандартах. Будучи основою нових стандартів вищої професійної освіти даний підхід передбачає розвиток у студентів навичок самоосвіти, тобто формування в них самоосвітньої компетентності [3, 12].

Сучасному молодому інженеру-викладачу необхідно вміти швидко адаптуватися до змінних умов сучасного суспільства, яке характеризується високим ступенем інформатизації, збільшеною швидкістю поширення інформації та її кількістю, що приводить до необхідності розвитку в нього вмінь підтримувати на високому рівні й удосконалювати власні професійні навички. Наявність у молодого спеціаліста сформованої самоосвітньої компетентності серед якісних характеристик спеціаліста вказує на соціальну та професійну зрілість його особистості.

Необхідність вирішення проблеми формування самоосвітньої компетентності майбутніх інженерів-викладачів приводить до розгляду організації їх самостійної роботи, її вдосконалення та систематизації у процесі фахової підготовки, що й становить актуальність досліджуваного питання.

Аналіз актуальних досліджень. На основі аналізу досліджень А. Маркової, П. Підкасистого, І. Зимньої, Р. Сагітової, А. Хуторського, Є. Чеботарьової, **самоосвітня компетентність** була нами визначена як особистісно-професійна якість, що характеризує спеціаліста як суб’єкта здатного до самостійної організації своєї пізнавальної діяльності, направленої на безперервний саморозвиток професійних якостей. Так, на думку Є. Чеботарьової, «самоосвітня компетентність – це створення людиною самої себе» [4, 185].

Аналіз наукової літератури свідчить про сталий інтерес дослідників до проблеми самоосвіти: розроблено загальнотеоретичний фундамент, вивчені філософські, соціологічні, психологічні основи даного питання (Б. Ананьєв, А. Бодалев, Б. Гершунський, І. Кон, А. Орлов, Д. Ельдштейн, Д. Чернілевський, І. Шендрик, Е. Шукліна та ін.); загальнопедагогічна наукова основа самоосвіти і самовиховання розкрита в роботах Ю. Бабанського, А. Бушли, А. Громцевої, Р. Вукадинович, Г. Коджаспірової, І. Лернера, Б. Лихачова, М. Махмутова, П. Підкасистого, Б. Райського, Г. Селевко та ін.

Дослідження наукових праць Р. Сроди, В. Стрезикозина, Є. Голанта та ін. стосовно вивчення питання самостійної роботи дало можливість визначити її як вид пізнавальної діяльності та стверджувати, що самостійна робота є органічною частиною навчального процесу.

Так, Є. Голант окреслює розвиток самостійності в трьох, тісно пов'язаних один з одним, напрямах:

- самостійність у процесі пізнавальної діяльності;
- самостійність у практичній діяльності;
- організаційно-технічна самостійність, до якої належать уміння складати план роботи, розподіляти її в часі, підготувати необхідне обладнання [5, 16].

Варто зазначити, що проблемі самостійної роботи та визначення її сутності присвячували свої дослідження Б. Єсипов, А. Линда та ін., наголошуючи на важливості збільшення обсягу самостійної роботи на заняттях, оскільки за умови недостатньої кількості такого виду роботи неможливо привчити до самоосвіти.

В. Кучеров, Є. Андросюк, В. Подпєснов розглядали самостійну роботу студентів як частину навчального процесу, яка виконується ними з метою засвоєння, закріплення й удосконалення знань і набуття відповідних умінь та навичок, що складають зміст підготовки висококваліфікованих спеціалістів. Вона тісно пов'язана із самоосвітою – внутрішньою потребою студентів.

Потрібно підкреслити, що аналіз науково-педагогічної літератури засвідчив, що на даний час немає однозначного визначення поняття самостійної роботи студентів. Так, Б. Єсипов, А. Линда розглядають її лише як форму організації діяльності; Ю. Бабанський, В. Буряк, А. Власенков – як метод навчання. Науковці І. Лернер, І. Половніков, А. Пасєкунов, П. Підкасистий сприймали самостійну роботу лише як засіб залучення майбутніх фахівців до пізнавальної діяльності. Проблемі визначення поняття «самостійна робота студентів» і відокремлення його від поняття «самоосвіта» приділяється велика увага й на сучасному етапі (В. Бєляєва, З. Горностаєва, Л. Орлова, Г. Андрєєва, О. Ширманова, Н. Ягельська, Є. Андросюк, В. Кучеров та ін.). Так, за Н. Ягельською, самостійна робота – це форма організації та реалізації навчально-пізнавальної діяльності студентів, яку спрямовує й контролює викладач або сам студент відповідно до програми навчання та індивідуальних потреб на аудиторних заняттях або в позааудиторний час з метою оволодіння професійними знаннями, навичками й уміннями та для самовдосконалення [6, 5].

Таким чином, можна стверджувати, що без досконало розвиненої методики організації самостійної роботи перехід до самоосвіти неможливий. Принципова відмінність самостійної роботи від самоосвіти полягає в тому, що самостійна робота студентів, в основному,

стимулюється та скеровується ззовні, тоді як самоосвіта – внутрішніми мотивами, що виходять за межі навчальних.

Мета статті полягає в обґрунтуванні комплексної системи організації самостійної роботи майбутніх інженерів-викладачів як однієї з умов формування самоосвітньої компетентності.

Виклад основного матеріалу. Самоосвітня компетентність ґрунтується на досвіді самоосвітньої діяльності, споконвічному прагненні студента розширити свій освітній потенціал, підвищити конкурентоспроможність на ринку праці. Унаслідок чого зростає роль вищої школи у формуванні ціннісного ставлення випускників до самоосвітньої діяльності, усвідомленні майбутніми фахівцями особливої значущості самоосвітньої компетентності для безперервного професійно-особистісного розвитку.

Самоосвітня компетентність проявляється в навичках і вміннях самовдосконалення, навичках самостійної пізнавальної діяльності, метою якої виступає оновлення інтелектуального потенціалу відповідно до загальнокультурних і професіональних запитів суспільства, тобто в самоосвіті. Самоосвіта є визначним фактором саморозвитку внутрішнього світу особистості, вона стає необхідною частиною його життя. Самоосвітня компетентність реалізується не тільки в результаті діяльності суб’єкта, але й у ньому самому, дозволяючи змінити себе.

Варто зауважити, що проблема формування самоосвітньої компетентності в майбутніх інженерів-викладачів є ключовою в систематизації організації їх самостійної роботи. Багато науковців розглядають дане питання як складний процес переростання самостійної роботи в самоосвіту.

Необхідно зазначити, що студенти досить часто пасивно ставляться до самостійної роботи, навіть ураховуючи велику різноманітність її різновидів і форм. Причинами цього є недоопрацювання методичної організації процесу самостійної роботи, що закладається в нечітко сформульованих цілях навчання, важкості практичного застосування теоретичних знань у процесі виконання різних видів самостійних робіт, відсутності системи стимулювання діяльності студентів, відсутності об’єктивної оцінки результатів і порушення принципу доведення педагогічної вимоги до логічного кінця в процесі контролю. Пасивне ставлення студентів до самостійної роботи полягає також у відсутності внутрішньої мотивації, недостатньому рівні теоретичних знань та низькому рівні пізнавальної самостійності й самоорганізації [7, 231].

Відповідно, щоб отримати ефект від самостійної роботи одних навичок пізнавальної самостійності та вмінь студентів організувати власну навчальну діяльність недостатньо. Необхідна творча взаємодія викладача та студента в системі самостійної роботи, яка є складним і багатогранним

процесом, метою якого є формування в майбутніх викладачів усвідомлених знань, умінь і навичок, розвиток їх пізнавальної самоорганізації. Таким чином, у якості технологічної основи для формування самоосвітньої компетентності майбутніх інженерів-викладачів пропонується використання комплексної системи організації самостійної роботи (рис. 1), яка має на меті широкий розгляд даного процесу, а також взаємозв'язок і єдність цілей, задач, змісту, багатогранності методів, форм та засобів самостійної роботи.

Рис. 1. Комплексна система організації самостійної роботи студентів

Розроблена система включає в себе такі компоненти:

- цільовий;
- змістовий;
- організаційно-методичний;
- контрольно-коригувальний.

Варто відзначити, що постановка задач і постановка цілей самостійної роботи студентів повинна виконуватися з орієнтацією на державні стандарти вищої освіти та конкретизацією цілей за відповідними розділами дисципліни. Мета самостійної роботи повинна відповідати структурі готовності студентів

до подальшої самоосвіти. Намічені цілі визначатимуть обсяг і структуру змісту навчального матеріалу, що виноситься на самостійне опрацювання, а також необхідне методичне забезпечення.

У процесі впорядкування змісту самостійної роботи для майбутніх інженерів-викладачів необхідно враховувати індивідуально-психологічні особливості студентів, тобто їх рівень знань у цій галузі, їх інтелектуальні здібності, та керуватися державними стандартами вищої освіти.

Підбір навчального матеріалу, за допомогою якого розкривається суть дисципліни, відіграє важливу роль, оскільки, якщо отримана інформація не відповідає потребам студента й не чинить на нього ніякого впливу, то вона не піддається інтелектуальній обробці та не спонукає до подальшої діяльності. Тому зміст навчального матеріалу повинен бути доступним для майбутнього інженера-викладача, надаючи йому змогу спиратися на наявні в нього знання й життєвий досвід. Проте, потрібно підкреслити, що сам навчальний матеріал повинен бути досить важким і складним, передбачати перспективу розвитку, викликаючи у студента інтерес, що досягається новизною та незвичністю поставлених перед ним завдань, розкриттям практичного значення розв’язуваної задачі.

Завдання для самостійної роботи мають бути спрямовані на розвиток у студентів навичок самостійної та самоосвітньої діяльності. Необхідно ставити перед майбутніми інженерами-викладачами такі завдання, у процесі виконання яких неможливо використовувати готові шаблони для вирішення, а передбачається застосовувати знання й уміння в новій ситуації, мислити творчо та самостійно. Саме така самостійна робота сприятиме досягненню поставлених цілей.

Необхідно наголосити на тому, що важливим компонентом самостійної роботи майбутнього інженера-викладача є її організаційно-методична діяльність. У процесі організації самостійної роботи варто забезпечити правильне поєднання обсягів аудиторної та позааудиторної самостійної роботи. Необхідно уникати крайнощів, виділяючи велику частину часу на позааудиторну роботу, що призводить до уповільнення темпів вивчення навчального матеріалу та, відповідно, розвитку здатності до самоосвітньої діяльності. Одночасно не варто забувати, що постійна присутність і допомога педагога також не сприяє формуванню самоосвітніх здібностей.

Вводити самостійну роботу в навчальний процес слід планомірно та систематично, залежно від відведених годин на її виконання згідно з навчальними планами. Необхідно інформувати студентів про види робіт, графік їх виконання, консультацій і форми звітності [8, 18].

Студентів, починаючи з перших занять, необхідно забезпечити методичними матеріалами до виконання самостійної роботи, а також своєчасно надати відповідні завдання. Методичні матеріали повинні служити допомогою в організації самостійної діяльності студентів, «путівником» із

самостійного вивчення конкретної дисципліни, а також повинні допомагати їм здійснювати самоконтроль у процесі виконання поставленого завдання.

Потрібно не забувати й про консультації викладача зі студентами, які допомагають, спрямовують, корегують і контролюють їхню діяльність. Необхідно доводити до студентів інформацію про місце та час проведення консультацій. Консультації мають бути систематичними.

Про ефективність самостійної роботи можна судити за її результатами, визначеними за допомогою активних методів контролю. Контрольно-коригувальний компонент методичної системи самостійної роботи в процесі підготовки майбутніх інженерів-викладачів передбачає здійснення комплексного контролю самостійної діяльності, оцінки отриманих результатів, а також їх коригування відповідно до мети та завдань самостійної роботи студентів, включати контроль за розвитком у них здібностей до самоосвіти (самоосвітньої компетентності) та контроль за досягненням запланованих результатів навчання, тобто перевірку знань, умінь, навичок, а також засвоєних способів діяльності.

Варто зазначити, що під час вибору форм і засобів контролю слід враховувати існування різних видів контролю:

- вхідний контроль;
- поточний контроль;
- рубіжний або проміжний контроль;
- самоконтроль;
- підсумковий контроль.

Здійснення постійного контролю самостійної роботи майбутніх інженерів-викладачів сприяє виробленню в них дисципліни та прагнення займатися регулярно, що позитивно позначається на міцності засвоєних знань і виробленню стабільного інтересу до професії. Слід відзначити, що за відсутності систематичного контролю та роботи з боку викладача студент переносить основний обсяг роботи на кінець вивчення дисципліни (зазвичай це кінець навчального семестру), створюючи тим самим складнощі в опануванні навчальним матеріалом роботи й відповідно в оцінюванні результатів. Активне залучення студента в навчальний процес виробляє в нього відчуття власної значущості під час аналізу й засвоєння навчального матеріалу та свободи діяльності, сприяє розвитку ініціативності та самостійності, що, у свою чергу, призводить до задоволення своєю діяльністю (навчанням) в цілому.

Самостійна робота майбутніх інженерів-викладачів повинна розглядатися не лише як форма навчання та вид навчальної діяльності, а і як засіб залучення до самостійної діяльності, спосіб опанування методами самоорганізації та самовиховання з метою прищеплення в них прагнення безперервно підвищувати свою кваліфікацію в ході професійної діяльності.

Вирішальна роль в організації самостійної роботи майбутніх фахівців належить викладачеві, який повинен працювати з конкретною особистістю, ураховуючи сильні та слабкі сторони, індивідуальні здібності й нахили. Основне завдання викладача полягає в тому, щоб побачити та розвинути найкращі якості студента як майбутнього висококваліфікованого фахівця.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, самостійна робота майбутніх інженерів-викладачів як різновид і складова їх навчально-пізнавальної діяльності сприяє виробленню установки на самостійне систематичне забезпечення, розширення своїх знань, умінь орієнтуватися в потоці інформації у процесі вирішення навчально-професійних завдань, сприяє інтелектуальному розвитку фахівця відповідному просуванню від нижчих до вищих рівнів розумової діяльності, тобто до формування самоосвітньої компетентності.

Перспективи подальших досліджень ми пов'язуємо з дослідженням складових компонентів готовності майбутніх інженерів-викладачів до самоосвіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Національна доктрина розвитку освіти (затверджена Указом Президента України від 17 квітня 2002 р. № 347/2002). – К. : Шкільний світ, 2002.

2. Нормативні документи Міністерства освіти і науки України. – Харків, 2005.

3. Стандарты профессионально-технического образования Украины / В. В. Томашенко, А. Д. Симак, Н. Г. Ничкало и др. – К. : Наук. світ, 2000. – 60 с.

4. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : колективна монографія / Н. М. Бібік, Л. С. Ващенко, О. І. Локшина, О. В. Овчарук ; за. ред. О. В. Овчарук. – К. : К.І.С., 2004. – 112 с.

5. Морева Н. А. Технологии профессионального образования : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н. А. Морева. – М. : Издательский центр «Академия», 2005. – 432 с.

6. Голант Е. Я. Некоторые принципиальные вопросы развития самостоятельности школьников / Е. Я. Голант // Учебные записи ЛГПИ. – 1944. – Т. 52. – С. 11–23.

7. Ягельська Н. В. Методика організації самостійної роботи студентів з англійської мови з використанням професійного мовного портфеля : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.02 / Н. В. Ягельська. – С. : Київський нац. лінгвіст. ун., 2005. – 23 с.

8. Дьяченко М. И. Психология высшей школы : учеб. пособие для вузов / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – [2-е изд., перераб. и доп.]. – Мн. : Изд-во БГУ, 1981. – 383 с.

9. Журавська Л. М. Концептуальні умови управління самостійною роботою студентів у ВНЗ / Л. М. Журавська // Освіта та управління. – Т. 3. – 1999. – № 2.

РЕЗЮМЕ

Вовк Б. И. Самостоятельная работа будущих инженеров-преподавателей как одно из условий формирования самообразовательной компетентности.

В статье рассматривается роль самостоятельной работы в формировании самообразовательной компетентности будущих инженеров-преподавателей, необходимость овладения умениями поддерживать на высоком уровне и совершенствовать свои профессиональные навыки. Предложено использование

комплексной системы организации самостоятельной работы студентов, которая имеет целью широкое рассмотрение процесса, в нашем случае процесса самостоятельной работы студентов, а также взаимосвязь и единство целей, задач, содержания, многообразия методов, форм и средств самостоятельной работы.

***Ключевые слова**: самостоятельная работа, инженер-преподаватель, самообразование, компетентность, самообразовательная компетентность.*

SUMMARY

Vovk B. Independent work as one of the conditions of formation self-educational competence of future engineers-pedagogues.

The article discusses the role of independent work in the formation of self-competence of future engineers-teachers, the need to acquire the skills to maintain and improve their professional skills.

The author proposes to use a complex system of organization of independent work of students, which aims at an extensive review process, in our case, the process of independent work of students and the relationship and unity of purpose, objectives, content, diversity of methods, forms and means of independent work. The organizational and methodological activity is an important component of independent work of the future engineer-teachers. In the process of organization of independent work we should ensure the right mix of volumes of classroom and out-of-class independent work. You should avoid extremes, allocating most of the time on extracurricular work, which leads to a slowdown in the study of educational material and, accordingly, development of the ability to self-educational activity. At the same time we should not forget that constant presence and assistance of the teacher is also not conducive to the formation smooth abilities.

It is revealed that the objectives and goals of students' independent work must be performed with a focus on the state standards of higher education and goals for the relevant sections of the discipline. The purpose of independent work must match the structure of students' readiness for further self-education. The goal will be to determine the scope and structure of the content of the training material submitted for independent study, as well as the necessary methodological support.

The crucial role of independent work of future specialists belongs to the teacher, who must work with a particular person, including strengths and weaknesses, abilities and personal inclinations. So independent work of future engineers-teachers as a kind and integral to their learning and cognitive activity contributes to the development of installation on an independent systematic provision, expanding their knowledge, skills to navigate the flow of information in the process of addressing the educational and professional objectives, contributes to the intellectual development of an appropriate specialist promotion from the lowest to the highest levels of mental activity, that is, to the formation of self-competence.

***Key words:** independent work, an engineer-teacher, self-education, competence, self-competence.*

УДК 371.13.54(07)

А. К. Грабовий
Черкаський національний університет
імені Богдана Хмельницького

ДИВЕРГЕНТНИЙ ХІМІЧНИЙ ЕКСПЕРИМЕНТ ЯК ЧИННИК ПІЗНАВАЛЬНО-ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ШКОЛЯРІВ

У статті висвітлюються теоретико-методичні засади використання дивергентного хімічного експерименту в загальноосвітніх навчальних закладах.

Узагальнено основні аспекти застосування в методиці навчання хімії дивергентних завдань, висвітлена їх особливість. Дивергентний експеримент спрямовує пізнавальну діяльність учнів на знаходження варіативності щодо розв'язання проблемного завдання. Схарактеризовано складники дивергентного експерименту: експериментальні задачі з хімії, уявний експеримент. Описано методику розв'язання дивергентних експериментальних задач та уявного експерименту. Розглянуто методичні прийоми щодо формулювання завдань дивергентного експерименту, умови розв'язання дивергентних завдань учнями, їх оцінювання.

Ключові слова: *дивергентний хімічний експеримент; пізнавально-творча діяльність школярів; складники дивергентного хімічного експерименту; експериментальні задачі з хімії; уявний експеримент; методика розв'язання дивергентних експериментальних завдань; методичні прийоми щодо формування завдань дивергентного експерименту; умови розв'язання дивергентних завдань учнями, їх оцінювання.*

Постановка проблеми. Інтеграція України до світового співтовариства ставить нові вимоги до формування й розвитку особистості. Однією з вимог є виховання творчої особистості, здатної генерувати оригінальні ідеї, приймати сміливі, нестандартні рішення. У цьому контексті особливої значущості набувають наукові пошуки, предметом яких є формування й розвиток творчості учнів під час вивчення хімії. Провідне місце в реалізації цього завдання займає хімічний експеримент. Це основний і специфічний метод навчання, який безпосередньо знайомить із хімічними явищами й одночасно розвиває пізнавальну діяльність учнів.

Аналіз актуальних досліджень. Аналіз літературних джерел засвідчує, що в методиці навчання хімії питання творчості учнів з хімії досліджували такі вітчизняні та зарубіжні вчені, як: О. Березан, О. Максимов, П. Оржековськй, М. Савчин, А. Сологуб та ін. Дослідники вивчали питання творчості в контексті історичного розвитку, формування творчого мислення, а також досвід хімічної творчості учнів та її основні компоненти, технічну творчість учнів.

Проблемі застосування дивергентних завдань із метою розвитку творчого мислення учнів присвячені дослідження вітчизняних і зарубіжних учених: О. Березан [1], М. Прокша та П. Сілни [7; 8], О. Ярошенко [10] та ін.

Водночас проблема ролі навчального хімічного експерименту у формуванні творчості учнів загальноосвітніх навчальних закладів потребує подальших досліджень.

Мета статті полягає у висвітленні науково-теоретичних засад застосування дивергентного хімічного експерименту у формуванні та розвитку навчальної творчості учнів загальноосвітніх навчальних закладів.

Виклад основного матеріалу. В Українському педагогічному словнику творчість визначається як продуктивна людська діяльність, що здатна породжувати якісно нові матеріали й духовні цінності суспільного значення [2, 326]. До навчальної творчості В. О. Маляко відносить усі види навчальної діяльності, коли засвоюються нові знання, розв'язуються нові

задачі, і ця діяльність носить пошуковий характер [5, 9]. Організація навчальної творчості учнів неможлива без найважливішого психічного процесу особистості – мислення. Творче мислення характеризується швидкістю, гнучкістю, оригінальністю й точністю [1, 45]. Під швидкістю розуміють здатність висловлювати максимальну кількість ідей щодо розв'язання проблемного завдання. Гнучкість – це здатність виголошувати велику кількість ідей. Здатність породжувати нові нестандартні ідеї називається оригінальністю, вона може також виявлятися й у відповідях, які не збігаються із загальноприйнятими. Точність – це здатність надавати завершального вигляду своєму продукту.

Отже, навчальна творчість – це пізнавальна діяльність учнів, спрямована на одержання суб'єктивно нових результатів – нових для учнів знань або дещо матеріальне (прилад, модель, хімічна речовина тощо).

З метою розвитку творчості учнів дослідники [6, 8] пропонують використовувати творчо-розвивальні технології навчання: 1) технологія особистого «відкриття» знань, умінь і навичок; 2) технологія навчального дослідження; 3) проектна технологія; 4) технологія розв'язання евристичних і дослідницьких завдань.

Дидакти з хімії Братиславського університету імені Я. Коменського М. Прокша та П. Сілни [7; 8] з метою розвитку творчого мислення учнів рекомендують на уроках хімії використовувати дивергентні задачі (від лат. «divergere» – відхилення, розходження [9, 220]). Дивергентні задачі характеризуються відкритістю, неповністю, невизначеністю й мають такі особливості: відсутність однозначної готової відповіді; наявність потреби в багатократній зміні підходів; необхідність створення значної кількості варіантів; спрямованість учня на знаходження особливих, часто неочікуваних результатів, передбаченість кількох правильних альтернативних розв'язків.

З огляду на це нами виокремлено дивергентний хімічний експеримент.

Дивергентний хімічний експеримент – це експериментальні завдання, які дають можливість створити проблемну ситуацію, включаючи інтерес учнів до пошуку творчих шляхів її розв'язання.

Дивергентний хімічний експеримент характеризується відсутністю однозначної готової відповіді щодо здійснення хімічних процесів.

У результаті досліджень виявлено, що складниками дивергентного експерименту є експериментальні задачі та уявний експеримент.

Експериментальні задачі – це завдання практичного характеру, відповіді на які учні знаходять у процесі виконання хімічного експерименту. Вони є складовою частиною практичних робіт.

За своїм змістом експериментальні задачі можуть бути: а) на спостереження та пояснення явищ; б) на добування речовин; в) на проведення характерних реакцій; г) розпізнавання речовин [3].

Експериментальні задачі з хімії можна розв'язувати методами: аналітико-синтетичним, гіпотез. За допомогою аналітико-синтетичних методів учні спочатку визначають хід розв'язання, дають йому всебічні обґрунтування. Робота над задачею розбивається на окремі етапи, кожний із яких підтверджується рівняннями реакцій. Метод гіпотез полягає в тому, що учні висувають одразу кілька гіпотез щодо розв'язання задачі, обґрунтовуючи їх рівняннями реакцій, визначають доцільність обраного способу розв'язання для даного випадку. Вибір методу розв'язання експериментальних задач залежить від наявності в учнів теоретичних знань і практичних умінь.

Розглянемо методику розв'язання деяких типів дивергентних експериментальних задач.

Задачі на добування речовин. За умовою задачі потрібно добути речовину, користуючись виданими реактивами або без зазначення реактивів. Для розв'язання задачі записують формулу речовини, яку треба добути. Потім встановлюють, до якого класу сполук належить речовина, добирають речовини, які у своєму складі мають елементи або групи елементів, що входять до складу потрібної речовини. Розробляють послідовність виконання експерименту, виконують експеримент і складають звіт про роботу.

Приклад 1. Виходячи з купрум(II) хлориду, добудьте купрум(II) нітрат.

Розв'язання

Потрібна речовина $Cu(NO_3)_2$ – сіль нітратної кислоти. Аніон NO_3^- до складу солі можна ввести двома шляхами: а) з купрум(II) хлориду добути купрум(II) гідроксид і подіяти на нього нітратною кислотою; б) подіяти на купрум(II) хлорид розчином аргентум нітрату.

а) $CuCl_2 + 2NaOH = Cu(OH)_2\downarrow + 2NaCl$;
$Cu(OH)_2 + 2HNO_3 = Cu(NO_3)_2 + 2H_2O$;

б) $CuCl_2 + 2AgNO_3 = 2AgCl\downarrow + Cu(NO_3)_2$

Виконують експеримент, складають звіт.

Приклад 2. Добудьте купрум(II) сульфат чотирма способами.

Розв'язання

$CuSO_4$ – сіль сульфатної кислоти. Солі можна добути у процесі взаємодії кислот із металами, основними оксидами, гідроксидами, солями.

$Cu + 2H_2SO_{4конц.} \overset{t^\circ}{=} CuSO_4 + 2H_2O + SO_2\uparrow$

$CuO + H_2SO_4 \overset{t^\circ}{=} CuSO_4 + H_2O$

$Cu(OH)_2 + H_2SO_4 = CuSO_4 + 2H_2O$

$CuCO_3 + H_2SO_4 = CuSO_4 + H_2O + CO_2\uparrow$

Виконують експеримент, складають звіт.

Задачі на проведення характерних реакцій. За умовою задачі потрібно провести реакції, які підтверджують, що видана речовина належить до певного класу сполук. Задачі розв'язують у такій послідовності: 1) записують формулу речовини та встановлюють клас сполук, до якого вона

належить; 2) аналізують властивості речовин даного класу; 3) добирають конкретні приклади дослідів, записують рівняння реакцій; 4) розробляють послідовність виконання експерименту; 5) виконують експеримент і складають звіт про роботу.

Приклад. Проведіть реакції характерні для натрій карбонату. Укажіть умови перебігу кожної із запропонованих реакцій.

Розв'язання

Натрій карбонат, Na_2CO_3 – клас сполук – сіль. Характерні реакції для солей: взаємодія з кислотами, лугами, солями, металами, гідроліз. Записують рівняння можливих реакцій і проводять досліди, які підтверджують властивості натрій карбонату:

$Na_2CO_3 \rightleftarrows 2Na^+ + \underline{CO_3}^{2-}$

$CO_3^{2-} + H_2O \rightleftarrows HCO_3^- + \underline{OH^-}$

$Na_2CO_3 + 2HCl = 2NaCl + H_2O + CO_2\uparrow$

$CO_3^{2-} + 2H^+ = H_2O + CO_2\uparrow$

$Na_2CO_3 + Ca(OH)_2 = CaCO_3\downarrow + 2NaOH$

$CO_3^{2-} + Ca^{2+} = CaCO_3\downarrow$

$Na_2CO_3 + BaCl_2 = BaCO_3\downarrow + 2NaCl$

$CO_3^{2-} + Ba^{2+} = BaCO_3\downarrow$

$2Na_2CO_3 + 2CuSO_4 + H_2O = Cu_2(OH)_2CO_3\downarrow + Na_2SO_4 + CO_2\uparrow$

$2CO_3^{2+} + 2Cu^{2+} + H_2O = Cu_2(OH)_2CO_3\downarrow + CO_2\uparrow$

Задачі на розпізнавання речовин. За умовою задачі потрібно визначити речовину або речовини серед запропонованих сполук. Розв'язуючи ці задачі, учні вчаться порівнювати властивості речовин, використовувати знання про якісні реакції речовин. Розв'язують задачі в такій послідовності: записують формули речовин, встановлюють клас сполук, до якого вони належать, аналізують їх властивості, якісні реакції, розробляють послідовність виконання експерименту, виконують експеримент і складають звіт про роботу.

Приклад. У трьох пронумерованих пробірках знаходяться розчини натрій хлориду, калій йодиду та хлоридної кислоти. Дослідним шляхом визначте, де яка речовина.

Розв'язання

Пробірка № 1 – NaCl – сіль хлоридної кислоти; пробірка № 2 – KJ – сіль йодидної кислоти; пробірка № 3 – хлоридна кислота. Із трьох запропонованих речовин одна – кислота. Її можна виявити індикатором, решту речовин – дією солі плюмбум(II) нітрату: одержуються осади різного кольору. Отже, план дій: 1) дія індикатором лакмусом на досліджувані розчини: у пробірці з розчином кислот він забарвиться в червоний колір; 2) дія на проби розчинів із пробірок № 1 і № 2 розчином плюмбум(II) нітрату: одержуються різного кольору осади:

$HCl \rightleftarrows \underline{H}^+ + Cl^-$

$2NaCl + Pb(NO_3)_2 = PbCl_2\downarrow + 2NaNO_3$

білий осад

$2KJ + Pb(NO_3)_2 = PbJ_2 + 2KNO_3$

жовтий осад

Можливий і другий спосіб виконання завдання: дія спочатку на проби речовин розчином плюмбум(II) нітрату: випадають два білі осади й один жовтий:

$2HCl + Pb(NO_3)_2 = PbCl_2\downarrow + 2HNO_3$

Білий осад

$2NaCl + Pb(NO_3)_2 = PbCl_2\downarrow + 2NaHO_3$

Білий осад

$2KJ + PbCNO_3\downarrow_2 = PbJ_2\downarrow + 2KNO_3$

Жовтий осад

Потім за осадом PbJ_2 визначити пробірку з калій йодидом. Потім на проби з пробірок, де знаходяться хлоридна кислота й натрій хлорид, потрібно подіяти розчином лакмусу. У пробірці з розчином кислоти лакмус стане червоним.

Отже, у пробірці № 1 – натрій хлорид, № 2 – калій йодид, № 3 – хлоридна кислота.

Уявний хімічний експеримент. Завдання практичного характеру можуть бути виконані усно, письмово, експериментально, уявно [4, 138]. Уявний експеримент – це експеримент, який спланований і спрогнозований в уяві на основі знань про речовини та їх властивості. Він являє собою форму абстракції та базується на аналогії, перенесенні знань, одержаних під час вивчення, з одного об’єкту на інший. Правильність висновків уявного експерименту перевіряють, зазвичай, за допомогою реального експерименту.

У якості завдань уявного експерименту дослідники [1; 4, 141] пропонують завдання, у яких потрібно: а) одержати речовину з кількох даних речовин; б) одержати речовину кількома способами; в) провести характерні реакції даної речовини; г) здійснити генетичний зв’язок між класами неорганічних і органічних сполук.

Назвемо основні етапи діяльності учнів щодо виконання уявного експерименту: 1) аналіз умови завдання – з’ясувати те, що дано, що треба знайти, сформулювати проблему; 2) пошук шляхів розв’язання проблеми: висунення припущення, гіпотез; 3) перевірка правильності припущень: аналіз переваг і недоліків зазначених припущень, підтвердження припущень теоретичним методом.

Наведемо приклади дивергентних уявних завдань.

1. Запропонуйте якомога більше реакцій, завдяки яким можна добути барій карбонат. Висновок підтвердіть експериментально.

2. Дано фосфор, купрум(II) оксид, барій нітрат, сульфатну кислоту, натрій гідроксид, кисень, воду. Треба добути ортофосфорну кислоту,

купрум(II) сульфат, купрум(II) гідроксид, нітратну кислоту, натрій ортофосфат (двома способами), купрум(II) нітрат (трьома способами). Напишіть рівняння відповідних реакцій.

3. Напишіть формули невідомих речовин, які задовольняють наведені схеми перетворень, здійсніть їх експериментально.

? + ? → Алюміній сульфат + Вода;

? + ? → Купрум(II) хлорид + ?

4. Підтвердіть експериментально хімічні властивості купрум(II) хлориду.

5. Запропонуйте можливі варіанти речовин **А**, **В** та **Д**, що беруть участь у перетворенні за схемою:

$CaCO_3$ → A ↘ Д

↓ ↙

B — $Ca(NO_3)_{2+}$

Здійсніть перетворення експериментально.

6. Як з кальцій карбонату та інших неорганічних речовин добути полівінілхлорид? Запишіть рівняння відповідних реакцій.

7. Наведіть методи добування етилформіату, виходячи з вапняку, вугілля та води.

Характерною особливістю всіх наведених завдань є відсутність єдиної правильної відповіді.

Наведемо приклади розв'язання деяких завдань.

Завдання 1. Напишіть формули речовин, які задовольняють наведені схеми перетворень:

? + ? → Алюміній сульфат + вода;

? + ? → Купрум(II) хлорид + ?

Розв'язання

$Al_2O_3 + 3H_2SO_4 = Al_2(SO_4)_3 + 3H_2O$

$2Al(OH)_3 + 3H_2SO_4 = Al_2(SO_4)_3 + 6H_2O$

$CuO + 2HCl = CuCl_2 + H_2O$

$Cu(OH)_2 + 2HCl = CuCl_2 + 2H_2O$

$CuSO_4 + BaCl_2 = CuCl_2 + BaSO_4\downarrow$

$CuS + 2HCl = CuCl_2 + H_2S\uparrow$

Завдання 2. Синтезуйте метиловий спирт з етанолу й навпаки етиловий спирт із метанолу.

Розв'язання

а) $CH_3 – CH_2 – OH + CuO \xrightarrow{t^\circ} Cu_3COH + Cu + H_2O$

$CH_3COH + Ag_2O \xrightarrow{t^\circ} CH_3COOH + 2Ag\downarrow$

$CH_3COOH + 2NaOH_{крист.} \xrightarrow{t^\circ} Na_2CO_3 + CH_4\uparrow$

$CH_4 + Cl_2 \xrightarrow{hi} CH_3Cl + HCl$

$CH_3Cl + NaOH_{водн.} \xrightarrow{t^\circ} CH_3 – OH + NaCl$

б) $CH_3OH + HCl \rightarrow CH_3Cl + H_2O$

$2CH_3Cl + 2Na \xrightarrow{t^\circ} C_2H_6 + 2NaCl$

$C_2H_6 + Br_2 \rightarrow C_2H_5 – Br + HBr$

$C_2H_5 – Br + NaOH_{водн.} \xrightarrow{t^\circ} C_2H_5 – OH + NaBr$

На завершення розглянемо питання щодо підготовки й оцінювання дивергентного експерименту.

Добираючи дивергентні експериментальні завдання, необхідно враховувати: а) склад запропонованих речовин; б) характеристику зовнішніх проявів реакцій; в) зазначення фізичних або хімічних властивостей реактивів і продуктів їх взаємодії; г) умови перебігу хімічних реакцій.

Основними умовами успішного розв’язання дивергентних експериментальних завдань учнями є: 1) володіння різнобічними знаннями з раніше вивчених тем; 2) володіння певними прийомами творчого мислення (порівняння; аналіз і синтез; абстрагування й узагальнення; аналогія). Для розв’язання одних завдань достатньо оперативного відтворення знань у дещо змінених ситуаціях і зв’язках, для інших – необхідні складні мислительні операції.

Під час оцінювання дивергентних експериментальних завдань необхідно враховувати варіативність їх розв’язання. Учень, знання якого впорядковані, має вищі шанси запропонувати більше різноманітних неоднотипних розв’язків, ніж той, у кого знання невпорядковані, безсистемні.

Висновок та перспективи подальших наукових розвідок. На основі проведеного наукового дослідження було з’ясовано, що: 1) дивергентний хімічний експеримент – це експериментальні завдання, які сприяють створенню проблемної ситуації, викликаючи інтерес учнів до пошуку творчих шляхів її розв’язання; 2) застосування дивергентного експерименту сприяє розкриттю практичного значення фундаментальних знань із хімії та тим самим розвитку інтересу учнів до предмета, розвитку їх творчого мислення; формуванню експериментальних умінь і навичок; розвитку вмінь самостійно застосовувати теоретичні знання в різних проблемних ситуаціях.

Подальші дослідження вбачаємо в розробці методичного супроводу дивергентного хімічного експерименту.

ЛІТЕРАТУРА

1. Березан О. Розвиток дивергентного мислення учнів на уроках хімії / Ольга Березан // Біологія і хімія в школі. – 2004. – №3. – С. 44–47.

2. Гончаренко С. Український педагогічний словник / Семен Гончаренко ; гол. ред. С. Головко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.

3. Грабовий А. Експериментальні задачі з хімії: теорія і методика / Андрій Грабовий // Біологія і хімія в шк. – 2007. – № 3. – С. 22–28.

4. Зуева М. В. Развитие учащихся при обучении химии : пособие для учителей / М. В. Зуева. – М. : Просвещение, 1978. – 190 с.

5. Моляко В. А. Психология решения школьниками творческих задач / В. А. Моляко. – К. : Рад. шк., 1983. – 94 с.

6. Момот Л. Творчо-розвивальні технології та їх реалізація в середній школі / Людмила Момот // Біологія і хімія в шк. – 2003. – № 1. – С. 7–8.

7. Прокша М. Дивергентні задачі як засіб розвитку творчих здібностей учнів / М. Прокша, П. Сілни // Рідна шк. – 1990. – № 10. – С. 67–69.

8. Прокша М. Діагностична функція дивергентних завдань / М. Прокша, П. Сілни // Рідна шк. – 1991. – № 4. – С. 59–61.

9. Сучасний словник іншомовних слів : близько 20 тисяч слів і словосполучень / укладачі О. І. Скопенко, Т. В. Цимбалюк. – К. : Довіра, 2006. – 789 с.

10. Ярошенко О. Г. Використання дивергентних задач у навчанні учнів хімії / О. Г. Ярошенко // Педагогічні науки. Стан та перспективи шкільної хімічної освіти : збірник наукових праць. – Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2005. – С. 11–16.

РЕЗЮМЕ

Грабовый А. К. Дивергентный химический эксперимент как средство познавательно-творческой деятельности школьников.

В статье освещаются теоретико-методические основы использования дивергентного химического эксперимента в общеобразовательных учебных заведениях. Обобщены основные вопросы использования в методике обучения химии дивергентных заданий, раскрыта их особенность. Дивергентный эксперимент направляет познавательную деятельность учащихся на поиск вариативного решения проблемного задания. Охарактеризованы составляющие дивергентного эксперимента: экспериментальные задачи, мыслительный эксперимент. Описана методика решения заданий дивергентного эксперимента. Рассмотрены методические приемы формирования заданий дивергентного эксперимента, условия решения учащимися дивергентных заданий, их оценки.

Ключевые слова: *дивергентный химический эксперимент; познавательно творческая деятельность школьников; составляющие дивергентного эксперимента; экспериментальные задачи по химии; мыслительный эксперимент; методика решения дивергентных экспериментальных заданий; методические приёмы составления заданий дивергентного эксперимента; условия решения и оценки дивергентных заданий учащимися.*

SUMMARY

Graboviy A. Divergent chemical experiment as a factor in cognitive and creative activity of the students.

The article highlights the theoretical and methodological foundations for the use of divergent chemical experiments in secondary schools. The main aspects of the methodology of teaching chemistry divergent tasks covered their feature are summarized.

The analysis of the literature on educational creativity of the students are given. Learning creativity is seen by us as a cognitive activity aimed at obtaining new results subjectivity – now knowledge for the students or something concrete (the device model, a chemical compound, a process). It is noted that the work of teaching is based on creative thinking. Insufficient emphasis is placed on the role of chemical experiments in the development of creativity of the students.

Divergent chemical experiment is defined as experimental tasks which enable you to create a problematic situation, causing interest among the students to find creative ways to solve it. Divergent chemical experiment is characterized by the absence of a clear final answer, the students focus on finding more correct answers on the problem solving the task. The functions of the experiment and the principles of its organization are described. The components of divergent experiment, experimental task and thought experiment are characterized. The experimental task is a task of a practical nature, the answers to which the

students are looking for in the course of the experiment. Experimental activity, methods for solving divergent problems are described. Imaginary chemical experiment is an experiment that is planned and imagined which is based on knowledge of substances and their properties. The author determines the principles of selection tasks thought experiment, the stages of solving problems, describes a technique for solving the task of divergent thought experiment. Instructional design techniques of divergent experimental tasks are proposed. Use in teaching chemistry experiment provides divergent development of creative thinking and as a means of diagnosing the students with quality educational material.

The main condition for the successful solution of divergent experimental tasks by the students are the following: 1) ownership of diverse knowledge of previously learned topics; 2) possession of certain methods of creative thinking (comparison, analysis and synthesis, abstraction and generalization, analogy). For solving some problems sufficiently rapid reproduction of knowledge in a slightly altered situations and relations to others requires sophisticated thoughtful operations.

Key words: *divergent chemical experiment; cognitive and creativity activity of the pupils; the components of divergent chemical experiment; the experimental problems in chemistry; thought experiment; method for solving divergent experimental tasks; techniques of design tasks divergence experiment; conditions solving and estimation of divergence experiment.*

УДК 378.091.21:005-024.84

Я. В. Заворотна
Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Б. Хмельницького

ПІДГОТОВКА МАГІСТРІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ СИСТЕМНОГО ПІДХОДУ ПІД ЧАС ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Проблема підготовки магістрів до використання системного підходу під час організації навчального процесу у вищому навчальному закладі ще не стала предметом спеціального дослідження. Аналіз наукової літератури дав можливість дійти висновку, що одним із найефективніших шляхів вирішення вищезазначеної проблеми є розробка спецкурсу «Системний підхід у вищій освіті». Розроблений спецкурс було апробовано й на основі цього встановлено позитивну динаміку підвищення рівня знань, умінь і навичок магістрів щодо методології системного підходу під час організації навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі.

Ключові слова: *вищий навчальний заклад, методологія, оптимізація, педагогіка, підготовка магістрів, система, системний підхід, спецкурс.*

Постановка проблеми. Проблема використання системного підходу під час організації навчального процесу у вищому навчальному закладі (далі – ВНЗ) є однією зі стратегічних задач модернізації освіти України та актуальною проблемою сьогодення, що потребує негайного вирішення. Орієнтація процесу підготовки магістрів спеціальності 8.18010021 «Педагогіка вищої школи» на використання системного підходу у вищій освіті передбачене навчальним планом під час вивчення навчальної дисципліни «Системний підхід у вищій освіті».

Основними причинами постановки вищезазначеної проблеми є необхідність теоретичної та практичної підготовки магістрів до системного

бачення функціонування ВНЗ і здійснення в навчальних закладах управління системою вищої освіти. Одним із найефективніших шляхів вирішення проблеми підготовки магістрів спеціальності 8.18010021 «Педагогіка вищої школи» до використання системного підходу під час організації навчального процесу у ВНЗ вбачаємо в розробці спецкурсу «Системний підхід у вищій освіті», що дозволяє ознайомити магістрантів з особливостями ВНЗ як соціально-педагогічною системою та особливостями системи організації навчального процесу у ВНЗ; сформувати системне бачення ВНЗ як об'єкту управління; навчити використовувати фахову нормативну, методичну, наукову інформацію за відповідними методиками системного аналізу на підставі відомостей щодо змісту заходів (або інновацій) у галузі освіти.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій, наукових досліджень з питання розвитку методології системного підходу доводить, що в останні десятиріччя ця проблема знову привернула до себе відповідну увагу й вирішувалася багатьма вченими України та країн СНД. Наукові засади системного підходу досліджені в наукових працях С. Архангельского, В. Беспалько, Н. Кузьміної, О. Сарановатої та ін.; проблему підвищення методологічної культури наукових досліджень на основі системного підходу обґрунтовано Ю. Бабанским, В. Краєвским, А. Кузнєцовою, Н. Кузьміною, Ю. Сокольніковим, П. Фроловим та ін.; шляхи вдосконалення й оновлення управлінського апарату навчального закладу на засадах системного підходу представлені в наукових роботах В. Лазарєва, М. Поташника, Г. Сиротенка та ін.

Мета статті – обґрунтувати шляхи оптимізації процесу підготовки магістрів спеціальності 8.18010021 «Педагогіка вищої школи» до використання системного підходу під час організації навчального процесу у вищому навчальному закладі.

Виклад основного матеріалу. У 50-х роках XX століття відбувся методологічний переворот, народження нового стилю наукового мислення – системного підходу. Зміна парадигм і виникнення системного підходу стали причиною появи біля п'ятдесяти міждисциплінарних наук і теорій, що поєднані широкими поняттями «теорія систем і методологія системного дослідження» або «системологія» [3, 101].

У наукових дослідженнях з історії містяться відомості про те, що із середини XIX століття системний підхід відокремився від «філософського світогляду», що обґрунтовував системність як завершеність, органічне поєднання частин у ціле. Із середини 50-х років XX століття системний підхід розглядався вченими як процес розкриття цілісності об'єкта шляхом виявлення різноманітних типів зв'язків у ньому й об'єднання їх у єдину теоретичну картину на основі певних загальних принципів пізнавальної діяльності [1, 59].

Зародження системного підходу пов'язано, передусім, із виробленням спеціальної дослідної програми, що забезпечує системний розгляд об'єкта. Поштовхом для розробки гносеологічного змісту поняття «система» й побудови на цій основі різних варіацій методології досліджень стала праця Людвіга фон Берталанфи. Його послідовниками були А. Богданова, Норберт Вінера, Тауша Котарбиньский та ін.

До кінця 60-х років XX ст. складна взаємодія загальнонаукових тенденцій, соціокультурного тла, глибоких системологічних традицій вітчизняної педагогіки й тих процесів, які протікали в педагогічній науці та практиці, зумовили звернення вітчизняної педагогіки до системного підходу [5, 213]. Використання системного підходу в педагогічний науці досліджували С. Архангельський, В. Беспалько, М. Данилов, Ф. Корольов та ін.

У вітчизняній педагогіці період «системного буму» почався в 70-х роках XX ст. Це був час найвищої популярності системного підходу, широкої експансії його в усій області педагогічного знання, експонентного росту числа публікацій, присвячених різним аспектам застосування системного підходу до педагогічних явищ і процесів (Н. Кузьміна, А. Куракін, В. Мізинців, Л. Новікова, А. Саранов та ін.).

У 80-ті роки XX ст. ажіотаж навколо системного підходу ввійшов у спокійне, конструктивне русло в міру осмислення не тільки його можливостей, але й меж застосування у зв'язку з посиленням уваги до гуманітарної природи педагогічних систем [2, 125].

Із самого початку обігу вітчизняної педагогіки до системного підходу провідні методологи педагогіки вказували на необхідність розробки спеціально педагогічної методології системного підходу, маючи на увазі не тільки загальну програму, але й тактику системно-педагогічного дослідження. Конкретну послідовність дій під час реалізації методологічної програми системного дослідження певного педагогічного об'єкта кожний дослідник визначав самостійно. Це було зумовлено, з одного боку, нетвердістю формальних процедур загальнонаукового й педагогічного системного підходу, що дозволяло їхню самостійну інтерпретацію, з іншого боку – відсутністю методологічних положень, що визначають норми вибудовування методики системного дослідження в педагогіці [4, 56–57].

У наш час інтерес до системного підходу переживає відродження, про що свідчать наукові дослідження В. Афанасьєва, Г. Васьківської, В. Грєбнєвой, І. Зязюна, В. Корбутяк, В. Кременя, А. Кузнєцової, І. Малафіїка, І. Підласого та ін. Практика використання системного підходу під час організації та управління навчальним процесом у навчальному закладі стала предметом наукового дослідження В. Береки, В. Лазарєва, М. Поташника, Г. Сиротенка та ін.

Аналіз наукової літератури дозволив дійти висновку, що проблема підготовки магістрів до використання системного підходу під час організації

навчального процесу у ВНЗ ще не стала предметом спеціального дослідження.

Згідно з вимогами освітньо-професійної програми магістранти спеціальності 8.18010021 «Педагогіка вищої школи» повинні: знати сутність системного підходу як методу дослідження складних педагогічних об'єктів; характеристики педагогічних систем; особливості ВНЗ як соціально-педагогічної системи; вимоги до організації навчального процесу на основі системного підходу, специфіку сучасних систем навчання у вищому навчальному закладі; методи комунікацій у діяльності педагогічного колективу та вміти визначати заходи, що можуть забезпечити досягнення визначених цілей або покращити результати діяльності; визначати зовнішні та внутрішні чинники, що сприяють або не сприяють досягненню мети заходів; прогнозувати ступінь досягнення мети заходів (інновацій); застосовувати адекватні методи комунікації в умовах спільної діяльності педагогічного колективу залежно від виробничих завдань за відповідними методиками; ураховувати вплив зовнішніх і внутрішніх чинників на процес навчання; прогнозувати досягнення мети діяльності; застосовувати системний підхід до аналізу комунікаційних процесів у ВНЗ.

З метою визначення рівня обізнаності магістрів із методологією системного підходу було проведено анкетування в Мелітопольському державному педагогічному університеті імені Богдана Хмельницького. Розроблена анкета містила відкриті питання, що стосувалися системи організації навчального процесу у ВНЗ. Анкетування було суцільним, письмовим, очним.

Результати анкетування дали можливість дійти висновку, що 50 % магістрів мають низький рівень, 35 % – середній рівень, 15 % – достатній рівень знань, умінь та навичок щодо організації навчального процесу у ВНЗ на основі системного підходу.

Аналіз наукової літератури та результати анкетування дали можливість встановити, що одним із найефективніших шляхів вирішення проблеми підготовки магістрів спеціальності 8.18010021 «Педагогіка вищої школи» до використання системного підходу під час організації навчального процесу у ВНЗ є розробка спецкурсу «Системний підхід у вищій освіті».

Інформаційний обсяг розробленого нами спецкурсу «Системний підхід у вищій освіті» включає змістовий модуль 1 «Системний підхід у вищій освіті», що містить такі теми: особливості ВНЗ як соціально педагогічної системи (поняття соціально-педагогічної системи, особливості ВНЗ); системне бачення ВНЗ як об'єкту управління (системне бачення ВНЗ, об'єкт управління); особливості управління ВНЗ (теоретико-методологічні аспекти управління ВНЗ, принципи управління ВНЗ); вимоги системного підходу до організації керівництвом трудового колективу (структура управлінського апарату ВНЗ, особливості функціонування трудового

колективу ВНЗ, системний підхід в організації трудового колективу ВНЗ); системи організації навчального процесу у ВНЗ (навчальний процес у ВНЗ, організація навчального процесу у ВНЗ); навчально-наукова база ВНЗ (поняття навчально-наукової бази ВНЗ, функції навчально-наукової бази ВНЗ); класифікація мети заходів або інновацій (класифікація заходів або інновацій за різними ознаками); визначення адекватності застосованих технологій щодо досягнення мети заходів (застосування технологій щодо досягнення мети заходів); вплив зовнішніх і внутрішніх чинників на досягнення мети заходів (зовнішні чинники на досягнення мети заходів, внутрішні чинники на досягнення мети заходів); прогнозування досягнення мети заходів або інновацій; забезпечення досягнення цілей результатів діяльності; методи комунікацій у діяльності педагогічного колективу (комунікації в діяльності педагогічного колективу); організація проведення нарад, засідань, семінарів тощо.

До індивідуальних завдань спецкурсу було включено такі теми: вимоги системного підходу до організації керівництвом трудовим колективом; організація проведення нарад, засідань, семінарів тощо на конкретному прикладі; система нормативних документів сфери освіти; розвиток методології системного підходу у вітчизняній педагогіці; педагогічні системи.

Розроблений спецкурс передбачає такі методи організації та здійснення навчально-пізнавальної діяльності (словесні, наочні, практичні, пояснювально-ілюстративні, репродуктивні, проблемного викладу, індуктивні та дедуктивні, частково-пошукові, дослідницькі, навчальна робота під керівництвом викладача, самостійна робота) та методи активізації та мотивації навчально-пізнавальної діяльності (методи стимулювання й мотивації обов’язку та відповідальності в навчанні, методи активізації).

Спецкурс «Системний підхід у вищій освіті» включає такі методи контролю: перевірка результатів опрацювання лекційного матеріалу проводиться засобами контрольного опитування: індивідуального, фронтального (письмовий колоквіум); перевірка самостійного опрацювання окремих питань навчальних тем (першоджерел) проводиться шляхом перевірки конспекту з певного питання й контрольного опитування; перевірка виконання практичних завдань для самостійної роботи проводиться шляхом контролю за своєчасним виконанням завдань і проведення з їх тематики співбесіди.

Розроблений спецкурс було апробовано в Мелітопольському державному педагогічному університеті імені Богдана Хмельницького під час навчально-виховного процесу магістрів спеціальності 8.18010021 «Педагогіка вищої школи». Повторне анкетування дало можливість встановити позитивну динаміку підвищення рівня знань, умінь і навичок магістрів щодо методології системного підходу під час організації навчально-виховного процесу у ВНЗ.

Висновки. Дослідження історичної ґенези використання системного підходу під час організації навчально-виховного процесу у ВНЗ дало можливість дійти висновку, що проблема підготовки магістрів до використання системного підходу під час організації навчального процесу у ВНЗ ще не стала предметом спеціального дослідження. Аналіз наукової літератури та результати анкетування дали можливість визначити, що одним із найефективніших шляхів вирішення вищезазначеної проблеми є розробка спецкурсу «Системний підхід у вищій освіті». Розроблений спецкурс було апробовано та в результаті встановлено позитивну динаміку підвищення рівня знань, умінь і навичок магістрів щодо методології системного підходу під час організації навчально-виховного процесу у ВНЗ.

Перспективи подальших наукових розвідок. Розробити методичні рекомендації з використання спецкурсу «Системний підхід у вищій освіті».

ЛІТЕРАТУРА

1. Беспалько В. П. О возможностях системного подхода в педагогике / В. П. Беспалько // Советская педагогика. – 1990. – № 7. – С. 59–60.

2. Гребнева В. В. Становление, сущность, основные принципы системного и синергетического подходов в образовании / В. В. Гребнева // Субъект образования как самоорганизующаяся система : сбор. науч. и науч.-прикладных трудов. – Белгород : «Политерра», 2005. – С. 122–138.

3. Корбутяк В. І. Методологія системного підходу та наукових досліджень : навчальний посібник / В. І. Корбутяк. – Рівне : НУВГП, 2010. – 176 с.

4. Кузнецова А. Г. Развитие методологии системного подхода в отечественной педагогике: монография / А. Г. Кузнецова. – Хабаровск : Изд-во ХК ИППК ПК, 2001. – 152 с.

5. Малафіїк І. В. Системний підхід у теорії і практиці навчання / І. В. Малафіїк. – Рівне : РДГУ, 2004. – 437 с.

РЕЗЮМЕ

Заворотная Я. В. Подготовка магистров к использованию системного подхода во время организации учебного процесса в высшем учебном заведении.

Проблема подготовки магистров к использованию системного подхода во время организации учебно-воспитательного процесса в высшем учебном заведении еще не стала предметом специального исследования. Анализ научной литературы дал возможность определить, что одним из наиболее эффективных путей решения вышеупомянутой проблемы есть разработка спецкурса «Системный подход в высшем образовании». Разработанный спецкурс был апробирован и стал причиной установления положительной динамики повышения уровня знаний и умений магистров относительно методологии системного подхода во время организации учебно-воспитательного процесса в высшем учебном заведении.

Ключевые слова: *высшее учебное заведение, методология, оптимизация, педагогика, подготовка магистров, система, системный подход, спецкурс.*

SUMMARY

Zavorotna Y. The preparation of masters to use a systematic approach during the organization of the educational process in the higher educational institution.

The problem of using a systematic approach during the organization of the educational process in the higher educational institution is one of the strategic objectives of educational modernization of Ukraine and the issues of the day that require immediate

solutions. Targeting the process of preparing masters degree in «Pedagogy of higher school» to use a systematic approach in higher education is stipulated by the curriculum while learning discipline «A systematic approach in higher education».

The main reasons for setting the above mentioned problem is the need of masters for theoretical and practical training of system functioning institution of higher educational institution and implementation in the educational institution of management system of higher education.

One of the most effective ways to address the problem of training masters degree in «Pedagogy of higher school» is to use a systematic approach during the educational process in the higher educational institution seen in the development of the course «A systematic approach in higher education», which allows to introduce the undergraduates the peculiarities institution of higher education as a social-pedagogy system and features educational system; to form a systematic vision institution of higher education as an object of management; to learn how to use professional normative, methodological, scientific information on the relevant methods of systematic analysis based on information on the content of events (or innovations) in the sphere of education.

Developed a course «A systematic approach in higher education» was tested during the educational process masters degree in «Pedagogy of high school». This special course provides the following methods of organizing and implementing training and learning activities (verbal, visual, practical, explanatory, illustrative, reproductive, problem statement, inductive and deductive partly retrieval, research, educational work under the direction of teacher self-study) and activation methods and motivating teaching and learning activities (methods of stimulation and motivation of duty and responsibility in teaching methods activation). Repeating the survey made it possible to establish a positive trend of increased knowledge and skills of masters on the methodology of the system approach during the educational process in the higher educational institution.

The prospects for further scientific exploration the author sees in the development of methodical recommendations on the use of the course «A systematic approach to higher education».

Key words: *higher educational institution, methodology, optimization, pedagogy, training of masters, system, a systematic approach, a special course.*

УДК 378.018.43:004.7

І. О. Зайцева
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ПРОФЕСІЙНО-ТВОРЧІ ВМІННЯ СТУДЕНТІВ ТА ОСОБЛИВОСТІ ЇХ ФОРМУВАННЯ В ДИСТАНЦІЙНОМУ НАВЧАННІ

У статті окреслено наукові підходи до визначення професійно-творчих умінь. Виявлено нові кваліфікаційні характеристики професійних умінь творчого характеру, які складають основу фахової компетентності фахівців, стають засобом самореалізації творчого потенціалу особистості. Для успішного формування вмінь у дистанційному навчанні виокремлено основні умови: готовність викладача для використання інноваційних можливостей дистанційного навчання; організація пізнавально-творчої діалогової взаємодії дистантних учнів із викладачем; компетентна педагогічна діагностика продуктів професійно-творчої діяльності студентів.

Ключові слова: *дистанційне навчання, професійно-творчі вміння, формування, фахівець, самореалізація, діяльність, педагогічні технології, діагностика, взаємодія.*

Постановка проблеми. Розвиток нових галузей виробництва, зміна соціальних і ринкових умов, розробка й упровадження нових технологій відображаються на кваліфікаційних вимогах до випускників вищих навчальних закладів. Сучасного фахівця повинні відрізняти позитивна мотивація до професії, рефлексивні здібності, здатність до самостійної дослідницької та наукової діяльності за фахом, творча активність у професійній сфері. Тому варто виявити інноваційні способи й засоби освіти, до яких безумовно належить дистанційне навчання, та умови, що сприяють становленню професійно-творчих умінь студентів як основи компетентності майбутнього фахівця.

Аналіз актуальних досліджень. Проблемі формування професійно-творчих умінь присвячені дослідження низки вітчизняних і зарубіжних науковців, зокрема В. Онищука, К. Платонова, Є. Мілеряна, І. Лернера, С. Гончаренка, О. Кривонос та ін. Дослідники по-різному визначають сутність поняття «вміння», але всі вони вважають, що вміння формуються у процесі певної діяльності [3, 18; 5, 288].

Аналіз наукової психолого-педагогічної літератури, дисертаційних досліджень, що з'явились останнім часом, свідчить про значну увагу до проблем розробки й упровадження дистанційних технологій у навчальний процес ВНЗ. На сьогодні в науці досліджено педагогічні підходи до комп'ютеризації навчального процесу (Б. Гершунський, Є. Машбиц, І. Підласий, Є. Полат), концептуальні положення про дистанційне навчання та його дидактичні можливості (О. Андреєв, Д. Кіган, О. Купенко, В. Кухаренко, О. Рибалко, М. Сімонсон), форми й методи евристичного навчання з використанням телекомунікаційних засобів (Г. Андріанова, А. Король, А. Хуторськой, М. Лазарєв).

Але питання сучасного тлумачення професійно-творчих умінь та умов їх формування у студентів гуманітарних спеціальностей із використанням дистанційного навчання залишаються недостатньо висвітленими.

У зв'язку з цим **метою статті** є визначення сутності та змісту професійно-творчих умінь студентів гуманітарного профілю та з'ясування умов успішного формування зазначених умінь у дистанційному навчанні.

Виклад основного матеріалу. Суттєвим досягненням психолого-педагогічної науки стала теорія щодо реалізації особистісного підходу до навчання й розвитку, зокрема, до формування професійно-творчих здібностей і вмінь майбутніх фахівців. Творчий процес невіддільний від особистості, а творчі здібності розвиваються в діяльності, яка потребує навчальної та професійної творчості. На думку М. Скаткіна, творча діяльність – це завжди створення нового на основі перетворення пізнаного: нового результату або оригінальних шляхів і методів його отримання [9, 15].

Виявлено, що існують різні точки зору щодо визначення професійних умінь майбутнього фахівця. Н. Кузьміна вважає, що це «новий сплав» знань, навичок, цілеспрямованості та творчих можливостей фахівця [5, 288].

В. Загвязинський, Н. Кузьміна та О. Щербаков ототожнюють компоненти професійної діяльності з відповідними вміннями: конструктивними, організаторськими, комунікативними, гностичними, інформаційними, розвивальними. Л. Хомич також пропонує класифікацію професійних умінь за видами діяльності: діагностичні, прогностичні, організаційні, комунікативні, аналітичні [4, 17]. Т. Гущина підкреслює, що значимою характеристикою професійної діяльності особистості є професійно-творчі вміння, які вважаються фактором створення нового в професійній сфері й формуються тільки у творчій навчальній діяльності, яка включає і евристичну, і дослідницьку [3, 18].

В основу формування професійно-творчих умінь студента покладено взаємодію двох психолого-педагогічних категорій – творчості й діяльності. Виявлено, що сформовані професійно-творчі вміння студента є його власним особистісно значущим творчим продуктом.

На основі аналізу досліджень визначено професійно-творчі вміння студентів гуманітарного профілю як їхню практичну здатність до певних видів педагогічної діяльності творчого характеру. Запропоновано класифікацію професійно-творчих здібностей відповідно до основних видів педагогічної діяльності. Тому в проведеному дослідженні виокремлюємо такі професійно-творчі вміння: 1) діагностичні: уміння здійснювати критичний аналіз і оцінку професійної ситуації та результатів діяльності; 2) прогностичні: уміння формулювати професійну проблему, мету та професійно-творчі задачі, які необхідно розв’язувати для досягнення результату-мети; 3) організаційні: уміння проявити творчу й виконавчу ініціативність, організувати творчу життєдіяльність колективу; 4) дидактичні: уміння передавати знання іншим, використовувати інноваційні дидактичні можливості застосованих педагогічних технологій, реалізувати основні дидактичні принципи.

Вважаємо, що для поступового, поетапного формування професійно-творчих умінь студентів варто постійно організовувати пізнавально-творчу (евристичну) діяльність майбутніх фахівців із метою розвитку їх творчих умінь, необхідних у професійній роботі. А. Хуторськой вважає, що під час застосування викладачем технологій евристичного навчання відбувається творча самореалізація студента, формуються його особистісні якості, творчі вміння у створенні власного освітнього продукту, а також забезпечується накопичення знань, досвіду для розв’язання навчальних завдань [12, 146–147].

Комплексне застосування в навчальному процесі, зокрема з іноземної мови, технологій дистанційного навчання дозволяє створити у студентів позитивну мотивацію ведення навчальної та дослідної діяльності зі спеціальності, розкрити їх творчий потенціал і стимулювати творчу активність в іншомовному особистісно-орієнтованому, евристичному професійно-спрямованому спілкуванні студентів.

Розглянемо сутність і визначення поняття «дистанційне навчання». Аналіз літературних джерел свідчить, що становлення даного терміну пройшло досить довгий шлях. А. Баньжимінов та В. Марусин розмежовують поняття «дистанційне навчання» та «дистанційна освіта» в силу їх нетотожності. «Освіта… – пишуть автори, – спеціально організований державою процес з оволодіння людиною системою наукових знань, умінь і навичок у певній галузі науки, результат якого відповідає цілям, поставленим державою… Тому термін «дистанційна освіта» необхідно розглядати як один із видів існуючої системи освіти… Дистанційне навчання є одним із складових дистанційної освіти. При цьому під навчанням ми розуміємо інтелектуальну взаємодію викладача й студента, засновану на спільній діяльності для досягнення державних цілей освіти» [2, 37].

Є. Полат також проводить межу між поняттями дистанційна освіта та дистанційне навчання. «Освіта, – пише вона, – більш широке поняття, яке включає в себе: освіту як цінність; освіту як систему; освіту як процес; освіту як результат. Процес навчання – основа навчально-виховного процесу, який характеризується, передусім, інтерактивністю, тобто взаємодією студента й викладача, а також студентів між собою» [8, 39]. Отже, говорячи про процес дистанційного навчання, науковець припускає наявність у цьому процесі взаємодії викладача та студентів, їх спілкування. Використовуючи термін «дистанційне навчання», Є. Полат підкреслює основну характерну ознаку даної діяльності, а саме: інтерактивність, взаємодію не тільки з програмою, але й з викладачем та іншими студентами [8, 40]. Отже, дистанційне навчання розглядається як нова форма навчання і, відповідно, дистанційна освіта (як результат навчання, як система) – як нова форма освіти. Найбільш вичерпним можна вважати визначення, запропоноване А. Хуторським: «Під дистанційним навчанням мається на увазі особистісна продуктивна діяльність студентів, яка будується за допомогою сучасних засобів телекомунікацій. Дистанційне навчання припускає інтеграцію інформаційних і педагогічних технологій, які забезпечують інтерактивність взаємодії суб’єктів освіти та продуктивність навчального процесу. Обмін і пересилка інформації відіграють у даному випадку роль допоміжного середовища для організації продуктивної навчальної діяльності студента» [10, 30].

На підставі аналізу різних підходів до визначення досліджуваного поняття можна вважати, що дистанційне навчання (ДН) – це взаємодія викладача та студентів на основі комп’ютерних телекомунікацій із використанням сучасних педагогічних, інформаційних технологій і послуг, які надає Інтернет, таких як: електронна пошта, скайп, відеозаписи тощо. Специфічна особливість дистанційного навчання полягає в тому, що студент має активно працювати з комп’ютером за відсутності викладача, який, у свою чергу, для зв’язку з ним повинен уміти користуватися сучасними засобами комунікації.

Для теорії та практики даної форми освіти важливим є обґрунтування системи дидактичних принципів ДН. О. Хуторськой сформулював такі принципи ДН у зв'язку з необхідністю впровадження нових навчальних технологій: створення дистантним учнем освітньої продукції в досліджуваних галузях; відповідність зовнішнього освітнього продукту учня його внутрішнім особистісним потребам; пріоритет діяльнісного змісту перед інформаційним; відповідність освітніх процедур телекомунікаційним формам і технологіям; відкрита комунікація стосовно створюваної дистанційними учнями освітньої продукції; пріоритет діяльнісних критеріїв оцінки результатів ДН перед інформаційними [11, 678].

О. Андреєв зазначає, що особливості ДН, заснованого на максимальному використанні інформаційних технологій, виявляються через низку додаткових принципів [1, 28–30]: принцип діяльності, принцип особистісно-опосередкованої взаємодії, принцип відкритості комунікативного простору, принцип індивідуального підходу, принцип інтерактивності, принцип стартових знань, принцип індивідуалізації, принцип ідентифікації, принцип регламентування навчання, принцип педагогічної доцільності застосування засобів нових інформаційних технологій, принцип забезпечення відкритості й гнучкості навчання.

Вищезазначені принципи склали підґрунтя процесу формування професійно-творчих умінь майбутнього фахівця, який може успішно відбуватися лише за певних дидактичних умов. Останні трактуються як атмосфера (середовище), де в тісному взаємозв'язку представлена сукупність психологічних і педагогічних факторів (відношень, засобів), що забезпечують можливість викладачеві організовувати активну діяльність студента.

У проведеному дослідженні з'ясовано, що ефективність дистанційного навчання залежить від чотирьох складових: а) ефективної взаємодії викладача й студента; б) педагогічних технологій; в) методичних матеріалів; д) ефективності зворотного зв'язку. Іншими словами, успіх дистанційного навчання великою мірою залежить від ефективності організації взаємодії, якості застосованих матеріалів, педагогічного керівництва та майстерності викладачів [6, 3]. Використання сучасних технологій дистанційного навчання в освітній системі університету забезпечує успішне формування основних професійно-творчих умінь майбутніх фахівців-гуманітаріїв, якщо створити для цього необхідні дидактичні умови: 1) забезпечити готовність викладача ВНЗ для використання інноваційних можливостей евристичного й дистанційного навчання; 2) реалізувати створення творчо-орієнтованої мотиваційної сфери професійної діяльності як студентів, так і викладачів; 3) організувати пізнавально-творчу діалогову взаємодію студентів із викладачем, інформаційно-комп'ютерними засобами дистанційного навчання з використанням механізмів і методів евристичної (пошукової,

конструктивної та креативної) діяльності; 4) застосувати компетентну педагогічну діагностику продуктів професійно-творчої діяльності студентів.

Взаємодія між учасниками процесу навчання є ключовим елементом будь-якої освітньої програми. Більшу частину часу студенти працюють у дистанційному режимі самостійно. Якщо в них виникає необхідність поставити викладачеві запитання, вони можуть скористатися послугами електронної пошти. Це сприяє більш серйозному ставленню до навчання. Тому для підвищення якості й мотивації дистанційного навчання необхідно максимально стимулювати інтерактивну взаємодію не тільки між студентами й викладачами, але й між ними та навчальним матеріалом.

Висновки. Аналіз психолого-педагогічної літератури та проведене нами дослідження професійно-творчих умінь майбутнього фахівця дозволили дійти певних висновків. Професійно-творчі вміння є проявом професійно-творчої самореалізації спеціаліста, основою його фахової компетентності, засобом реалізації творчих здібностей.

Використання сучасних технологій дистанційного та евристичного навчання в освітній системі університету забезпечує успішне формування основних професійно-творчих умінь майбутніх фахівців, якщо створити для цього необхідні дидактичні умови: забезпечити педагогічну готовність викладача до застосування сучасних методів і засобів дистанційного навчання у формуванні вмінь професійно-творчого характеру; реалізувати евристичну діяльність студентів, спрямовану на самостійне створення особистісно значимого освітнього продукту; застосувати в пізнавально-творчій діяльності студентів необхідний діагностичний інструментарій.

Перспективними напрямами подальшого дослідження означеної проблеми можна вважати експериментальне випробування визначених дидактичних умов застосування технологій дистанційного навчання для формування й самореалізації професійно-творчих умінь студентів гуманітарних спеціальностей**.**

ЛІТЕРАТУРА

1. Андреев А. Дидактические основы дистанционного обучения : монография / А. Андреев. – М. : РАО, 1999. – 120 с.

2. Баньжиминов А. Б. Организационно-педагогические аспекты дистанционного обучения / А. Б. Баньжиминов, В. В. Марусин. – Новосибирск : НГАСУ, 1998. – 37 с.

3. Гущина Т. Н. Формирование методической компетентности педагогических работников учреждений дополнительного образования детей в процессе повышения квалификации : автореф. дис. … канд. пед. наук : спец. 13.00.08 / Т. Н. Гущина. – Ярославль, 2001. – 22 с.

4. Кривонос О. Б. Професійно-творчі вміння педагога і шляхи їх формування : монографія / О. Б. Кривонос. – Суми : Сумський держ. пед. ун-т ім. А. С. Макаренка, 2010. – 163 с.

5. Основы вузовской педагогіки : учеб. пособие / [Отв. ред. Н. В. Кузьмина]. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1972. – 311 с.

6. Пищулин Н. П. Технологизация управления образованием / Н. П. Пищулин, В. М. Ананишнев // Школьные технологии. – 2001. – № 4. – С. 3–12.

7. Полат Е. С. Педагогические технологии дистанционного обучения / Е. С. Полат, М.В. Моисеева, А.Е. Петров. – М. : Академия, 2006. – 400 с.

8. Полат Е. С. Теория и практика дистанционного обучения / Е. С. Полат // Информатика и образование. – 2001. – № 5. – С. 37–43.

9. Скаткин М. Н. Методология и методика педагогических исследований: в помощь начинающему исследователю / М. Н. Скаткин. – М. : Педагогика, 1986. – 152 с.

10. Хуторской А. В. Научно-практические предпосылки дистанционной педагогики / А. В. Хуторской // Открытое образование. – 2001. – № 2.– С. 30–35.

11. Хуторской А. В. Предпосылки дистанционной педагогики / Преподавание в сети Интернет : учебное пособие / [ответ. ред. В. И. Солдаткин]. – М. : Высшая школа, 2003. – 792 с.

12. Хуторской А. В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения / А. В. Хуторской. – М. : Изд-во МГУ, 2003. – 416 с.

РЕЗЮМЕ

Зайцева И. А. Профессионально-творческие умения студентов и особенности их формирования в дистанционном обучении.

В статье обозначены новые подходы к определению профессионально-творческих умений. Выявлены новые квалификационные характеристики профессиональных умений творческого характера, которые составляют основу профессиональной компетентности специалистов, являются средством реализации творческих способностей личности. Для успешного формирования умений в дистанционном обучении выделены основные условия: готовность преподавателя для использования инновационных возможностей дистанционного обучения; организация познавательно-творческого диалогового взаимодействия студентов с преподавателем средствами дистанционного обучения; компетентная педагогическая диагностика продуктов профессионально-творческой деятельности студентов.

Ключевые слова: *дистанционное обучение, профессионально-творческие умения, формирование, специалист, самореализация, деятельность, педагогические технологии, диагностика, взаимодействие.*

SUMMARY

Zaitseva I. The professional and creative skills of the students and peculiarities of their formation in distance learning.

In the article the new approaches to defining the professional and creative skills of the students are outlined. The researchers define the essence of the concept the «skill» differently, but they think that skills are formed during the certain activities.

The new qualifying characteristics of professional skills of creative nature are discovered. In our research the following professional and creative skills are singled out: 1) diagnostic: the ability to perform critical analysis and evaluation of the professional situation and results of the activity; 2) prognostic: the ability to formulate a professional problem, a purpose and professional creative tasks that need to be solved to achieve a result-goal; 3) organizational: the ability to demonstrate creative and executive leadership, to organize the creative life activity of collectives; 4) didactic: the ability to transfer knowledge to others, use innovative teaching opportunities of applied educational technology and realize the basic teaching principles.

It is determined that the professional and creative skills are the basis of professional competence and means of the creative abilities realization. To succeed in their formation in

distance learning the basic conditions are singled out: 1) willingness of the teachers to use innovative distance learning opportunities; 2) organization of cognitive and creative dialogue interaction of the students with the teacher by means of distance learning; 3) competent pedagogical diagnostics the products of students' professional and creative activity.

The interaction between the participants of the learning process is a key element of any educational program. Most of the time, the students work remotely on their own. If they have a need to ask the teacher questions, they can use e-mail. This contributes to a more serious attitude to learning. Based on the analysis of general and methodological literature the essence and didactic possibilities of distance learning are determined: interaction between a teacher and a student in a specific educational environment via telecommunication technologies.

The use of modern technology of distance and heuristic learning in the university educational system provides the successful formation of basic professional and creative skills of future specialists.

In the article a system of principles of distance learning is presented which provides the formation of professional and creative skills of future specialists.

Key words: *distance learning, the professional and creative skills, formation, a specialist, self-realization, activity, an educational technology, diagnostics, interactions.*

УДК 378:016

О. І. Земка
Глухівський національний педагогічний
університет імені Олександра Довженка

ГРУПИ ДОСЛІДНИЦЬКИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ

У статті розкрито основні групи дослідницьких умінь студентів-філологів: інформаційні (бібліографічні, лексикографічні, технічні), операційні (інтелектуально-евристичні, аналітико-інтерпретаційні, текстово-жанрові), мовнокомунікативні (власне комунікативні, редакторські, полемічні), діагностично-прогностичні (проектувальні, прогностичні, діагностичні, рефлексивні). Вищезазначені вміння майбутніх учителів-словесників проаналізовано на основі навчально-пізнавальної діяльності, науково-дослідної роботи та під час навчальних і педагогічних практик.

Ключові слова: *групи дослідницьких умінь, дослідницькі вміння, майбутні вчителі української мови і літератури, інформаційні вміння, операційні вміння, мовнокомунікативні вміння, діагностично-прогностичні вміння.*

Постановка проблеми. Учитель XXI століття – це насамперед дослідник. Сучасній школі потрібен учитель, готовий працювати в умовах зростання наукової інформації, успішно опановувати й упроваджувати інноваційні підходи, мобільно вирішувати професійні завдання та самовмотивований на творче дослідження й новаторство. Важливість таких професійних і особистісних рис потребує вдосконалення процесу формування дослідницьких умінь у майбутніх учителів української мови і літератури у вищих педагогічних навчальних закладах.

Аналіз актуальних досліджень. Результати наукових пошуків із цієї актуальної проблеми узагальнено в дисертаційних працях, у яких представлено теоретичні й методичні засади формування дослідницьких

умінь у майбутніх учителів трудового навчання (О. Рогозіна), математики й фізики (В. Базурін), музики (М. Фалько), технології (Т. Шипілова), у системі післядипломної педагогічної освіти (В. Базелюк, І. Рибальова). Окремі аспекти дослідницької діяльності майбутніх учителів-словесників обґрунтовано Н. Волошиною, Н. Голуб, О. Горошкіною, О. Куцевол, Л. Мацько, Н. Остапенко, М. Пентилюк, О. Семеног, В. Сидоренко, Т. Симоненко, Л. Струганець та ін.

Водночас аналіз науково-педагогічних джерел засвідчує відсутність фундаментальних досліджень, у яких було визначено групи дослідницьких умінь майбутніх учителів української мови і літератури.

Мета статті полягає в розкритті груп дослідницьких умінь студентів-філологів, зокрема інформаційних, операційних, мовнокомунікативних, діагностично-прогностичних.

Виклад основного матеріалу. На підставі аналізу Галузевого стандарту вищої освіти, вимог освітньо-кваліфікаційної характеристики бакалавра за спеціальністю «Філологія. Українська мова і література», вимог Державних стандартів базової і повної середньої освіти, Концепції літературної освіти, шкільних програм і програм для вищої філологічної школи, теоретичних джерел нами було виділено такі групи дослідницьких умінь майбутніх учителів-словесників: *інформаційні* (бібліографічні, лексикографічні, технічні), *операційні* (інтелектуально-евристичні, аналітико-інтерпретаційні, текстово-жанрові), *мовнокомунікативні* (власне комунікативні, редакторські, полемічні), *діагностично-прогностичні* (проектувальні, прогностичні, діагностичні, рефлексивні).

Вищезазначені дослідницькі вміння проявляються у здатності студентів-філологів творчо мислити, доводити, обґрунтовувати; знаходити, відбирати, аналізувати, інтерпретувати інформацію з різних, у тому числі й електронних джерел; створювати усний і письмовий фаховий (науковий, навчальний) текст з урахуванням структурно-смислових, жанрово-композиційних, мовностилістичних особливостей.

Оволодіння вчителем-словесником ***інформаційними вміннями*** дає можливість якісніше аналізувати інноваційний досвід, працювати з інформацією, яка постійно оновлюється, сприяє вираженій мотивації до конструювання нових моделей навчальної діяльності, проектування й реалізації змісту викладання української літератури на засадах нових освітніх технологій, у т.ч. інформаційних (мультимедіа-технологій, Інтернет-технологій та ін.).

Майбутнім учителям української мови і літератури важливо вміти відшукувати інформацію з першоджерел, критично переосмислювати, аналітично її обробляти, орієнтуватись у потоці наукової інформації, оволодівати прийомами конспектування й реферування тощо. Систематичне розширення інформаційного, практичного обсягу знань, стійка усвідомлена потреба в опануванні інформацією, бажання здійснювати науковий пошук,

уміння й навички сприймати, впізнавати, аналізувати, зіставляти, коментувати, оцінювати підвищує рівень сформованості інформаційних умінь.

Групу інформаційних умінь становлять бібліографічні, лексикографічні, технічні вміння. Зокрема, сутність *бібліографічних умінь* полягає в умінні подати відомості про цитовану (використану) працю. Мета посилання – аргументувати, доповнити або проілюструвати власну думку фактами з інших наукових текстів; підтвердити чи спростувати чужу думку; порівняти різні підходи вчених стосовно аналізованої проблеми. Майбутні вчителі української мови і літератури повинні вміти працювати з каталогами. Користуючись алфавітним каталогом, студенти-філологи відшукують статті, монографії, літературно-критичні праці вчених-літературознавців, психологів, педагогів тощо. Тематичний каталог дає змогу швидко зорієнтуватись у наукових джерелах із проблеми дослідження. Набуті бібліографічні вміння студенти застосовують у процесі ведення читацького щоденника, написання анотації, реферату-огляду, відгуку на прочитану книгу тощо.

Лексикографічні вміння полягають у вмінні сприймати, впізнавати, аналізувати, вилучати з лексикографічних видань необхідну інформацію, зіставляти її, коментувати, критично оцінювати; володіти навичками збирання й оброблення лексикографічного матеріалу, в т.ч. комп'ютерного, укладати власні словники-довідники тощо. Словники допомагають глибше «зануритись» у слово-термін, ключове слово в тексті, вибудувати фаховий (навчальний, науковий) текст. Наприклад, під час аналізу художнього твору на заняттях дисципліни «Вступ до літературознавства» доцільною є робота з літературознавчими енциклопедіями, термінологічними словниками й довідниками. Це допоможе визначити засоби увиразнення художнього мовлення. Під час опанування історико-літературних курсів майбутні вчителі-словесники користуються словниками літературознавчих термінів, словником тропів і стилістичних фігур, літературознавчою енциклопедією. Це дає змогу студентам не тільки виокремити визначення термінів і понять, а й проаналізувати приклади з художніх творів, проілюструвати своєрідність літературних напрямів і течій.

З-поміж інформаційних *технічних умінь*, які виділяє Н. Гендіна, важливими для нашого дослідження вважаємо вміння збирати, зберігати й обробляти інформацію з використанням інформаційних технологій; отримувати інформацію з різних джерел: як із періодичних видань, так і з електронних комунікацій; вирішувати конкретні дослідницькі та навчальні завдання (аналіз і переклад текстів, дослідження текстів, записаних у електронному форматі); уміння проводити наукові дослідження на основі великих масивів текстів [4].

Варто зауважити, що технічні вміння пов'язані з бібліографічними. Студенти-філологи повинні володіти прийомами пошуку й обробки

інформації (складання списку використаних джерел, здійснювати правильний бібліографічний опис), уміннями ефективно використовувати різні джерела інформації, бази даних (традиційні й електронні види інформації), правильно формулювати запити (ключові слова), використовуючи стратегію й алгоритми інформаційного пошуку. Важливу роль інформаційні технології відіграють під час вивчення літературознавчих дисциплін. Майбутні вчителі-словесники, зокрема, аналізують сайти «Шевченківська енциклопедія», проект «Мислене древо», структуру й інформаційне наповнення електронних бібліотек, сайти музеїв, зокрема, сайт Державного літературно-меморіального будинку-музею І. Нечуя-Левицького, Львівського літературно-меморіального музею І. Франка, Чернігівського літературно-меморіального музею-заповідника М. Коцюбинського, створюють комп'ютерні презентації тощо.

Групу ***операційних*** дослідницьких умінь складають інтелектуально-евристичні, аналітико-інтерпретаційні, текстово-жанрові вміння. Це вміння творчо мислити, доводити, обґрунтовувати; аналізувати, виділяти головне, суттєве; встановлювати причиново-наслідкові зв'язки; здійснювати інтерпретацію текстів; моделювати зв'язний текст з урахуванням структурно-смислових, жанрово-композиційних особливостей і дотримання принципів текстової організації. Розглянемо ці вміння більш детально.

У роботі дотримуємося характеристики інтелектуальних умінь, яку пропонує О. Башманівський: це загальнонавчальні вміння, які передбачають свідоме володіння особистістю раціональними прийомами мисленнєвої діяльності – системою певних дій (операцій), необхідних для розв'язування навчально-пізнавального завдання [1, 16].

Інтелектуально-евристичні вміння – це вміння сприймати, творчо мислити та засвоювати інформацію; виділяти головне, суттєве; встановлювати причино-наслідкові зв'язки, раціонально запам'ятовувати, логічно осмислювати навчальний (науковий), художній текст, висувати оригінальні ідеї, усвідомлювати мету, проблему, звільняючись від шаблонів, продуктивно використовувати психічні властивості особистості, уміння бути уважним, зосередженим, наполегливим у діях, нелінійно вирішувати стандартні й нестандартні ситуації майбутньої професійної діяльності.

Володіння такими вміннями дозволяє, наприклад, здійснити інтерпретацію художніх текстів, зокрема тлумачення зовнішньої форми літературного твору, визначення й коментування сюжетних елементів, аналіз системи художніх образів. Зокрема, аналізуючи на заняттях твори письменників-класиків І. Нечуя-Левицького («Дві московки», «Рибалка Панас Круть», «Бурлачка» та ін.), Панаса Мирного («Лихий попутав», «П'яниця», «Лихі люди», «Повія» та ін.), І. Франка («Лель і Полель», «Перехресні стежки», «Маніпулянтка», «На дні», «До світла» та ін.), М. Коцюбинського («Харитя», «Ялинка», «Маленький грішник», «Для загального добра», «Подарунок на іменини», «Persona grata», «Цвіт

яблуні», «Intermezzo» та ін.), В. Стефаника («Новина», «Камінний хрест», «Виводили з села», «Стратився» та ін.), звертаємося до внутрішнього світу головних героїв, з'ясовуємо, які соціальні фактори впливали на становлення світогляду героїв твору певної епохи.

Одне з важливих завдань учителя-словесника на уроці – уміти самому й навчити учнів уважно й осмислено читати фаховий (художній, публіцистичний, науковий) текст. З урахуванням цього *аналітико-інтерпретаційні вміння* розуміємо як уміння аналізувати та інтерпретувати наукові праці й тексти (художні, публіцистичні, наукові); виділяти основні проблеми досліджень; визначати її актуальність; пояснювати ключові слова, робити відповідні висновки.

Працюючи, зокрема, з художнім текстом, важливо заглиблюватись у внутрішній світ, психологію мови героїв, з'ясовувати місце художнього твору в спадщині письменника, літературному житті епохи, в історії національної та всесвітньої літератури, уміти його інтерпретувати, тобто визначати як оригінальність і унікальність художнього твору, так і традиційні ознаки, що виявляються на різних рівнях (у слововживанні, індивідуальній мовотворчості письменника, у сюжеті й композиції, у системі персонажів, особливостях часопростору, інтертекстуальності тощо); виконувати відповідні зіставлення художніх явищ і водночас показувати неповторні особливості індивідуального стилю митця.

Текстово-жанрові вміння. Поняття тексту є об'єктом вивчення цілої низки наук, зокрема, лінгвістики тексту (досліджує структуру мовленнєвих творів, їх членування, способи створення зв'язності тексту, його смислову побудову), стилістики тексту (різноманітні типи текстів, їх стилістичні особливості, способи розгортання інформації, мовленнєві норми в різних функціональних стилях, типи мовлення (монолог, діалог, полілог) [6]; літературознавства (досліджує структуру й елементи змістової організації та внутрішньої форми літературно-художнього твору, художньо-мовленнєву організацію художнього твору, засоби увиразнення мовлення, родову та жанрову специфіку, літературний розвиток і процес) [3], філологічного аналізу тексту (вивчає основні ознаки тексту: зв'язність, цілісність, інтертекстуальність; текстові знаки; інтерпретацію структури та змісту художнього тексту) [2].

З-поміж текстово-жанрових умінь виділяємо вміння моделювати зв'язний текст з урахуванням структурно-смислових, жанрово-композиційних особливостей і дотримання принципів текстової організації, новизни та пізнавальної цінності професійно орієнтованої інформації, проблемності назви наукового тексту тощо.

На основі дослідницької позиції Л. Мацько, Н. Голуб, Т. Симоненко, О. Семеног схарактеризуємо групу ***мовнокомунікативних*** *(власне комунікативні, редакторські, полемічні)* умінь, тобто умінь створювати усний і письмовий фаховий текст з урахуванням структурно-смислових,

мовностилістичних особливостей; уміння вести наукову (літературознавчу) дискусію та відстоювати й обґрунтовувати власну думку.

У контексті нашого дослідження звернемося до наукової студії В. Соколової, яка виокремлює три блоки комунікативних умінь – соціально-психологічні, логіко-композиційні, мовленнєві [7]. До соціально-психологічних комунікативних умінь відносять уміння розуміти людей, оцінювати емоційний стан, визначати мотиви поведінки; уміння впливати на людей; уміння розв'язувати проблеми, запобігаючи емоційних конфліктів, аналізуючи досягнення й невдачі. Набуті дослідником логіко-композиційні вміння формують культуру мислення, яка спрямована на сприйняття та відтворення текстів; це вміння формувати тези, добирати аргументи; будувати усне й писемне висловлювання (дотримуючись структури); переконувати, впливати, ураховуючи жанрово-стилістичну специфіку. Власне комунікативні вміння демонструють знання орфоепічних норм, правил інтонаційного оформлення висловлювань; уміння дотримуватися правильності та чистоти, точності й виразності мови; уміння, пов'язані з володінням граматичними нормами, володіння лексичним і синтаксичним рівнями мови.

Підґрунтям *редакторських умінь* майбутніх учителів української мови і літератури слугують знання мовних норм. Мета редагування – творча праця над текстом для покращення, його змісту й форми, оцінка послідовності викладу матеріалу, аргументованості висновків автора, мовностилістична правка. Основою редагування є критичний аналіз тексту, що супроводжується ознайомлювальним, поглибленим і критичним читанням. Майбутнім учителям-словесникам важливо вміти осмислювати прочитаний текст, усвідомлювати його своєрідність та оригінальність, виявляти логічні зв'язки між поняттями й фактами, висловлювати власну думку щодо прочитаного.

З-поміж мовнокомунікативних умінь виділяємо *полемічні вміння,* тобто вміння використовувати професійні засоби впливу для формування переконань, в основі яких – уявлення, знання, ідеї, що стали мотивами поведінки особистості. Як метод взаємодії, переконання вимагає логічного доведення й передбачає цілеспрямований вплив на свідомість і почуття. Переконання ґрунтуються на міцних знаннях, що тісно переплітаються з волею, становлять зміст мотивів діяльності, внутрішньо зумовлюють поведінку, формують установки людини. З-поміж полемічних умінь виділимо також уміння відстоювати власну позицію. Ідеться, зокрема, про аргументоване доведення, що визначається непохитністю позиції суб'єкта.

Важливе місце у структурі дослідницьких умінь займає група ***діагностично-прогностичних умінь***. Таку групу становлять проектувальні, прогностичні, діагностичні й рефлексивні уміння. Ідеться про вміння розробляти проекти уроків-досліджень, моделювати педагогічну ситуацію

на уроці, уміння визначати ефективні методи, прийоми та форми роботи з учнями, прогнозувати результати діяльності.

Законодавчі й нормативні вимоги до професійної педагогічної діяльності загострюють увагу до *проектувальних умінь* майбутнього вчителя-словесника. Характерною особливістю проектування є створення нових продуктів, можливих варіантів майбутньої діяльності, прогнозування її результатів [8, 56]. Викладачу необхідно навчити студентів здобувати ці знання самостійно, уміти застосовувати їх для розв'язання нових пізнавальних і практичних завдань, формувати здатності працювати в різноманітних групах, прищепити вміння користуватися дослідницькими прийомами: збирати необхідну інформацію, уміти її аналізувати з різних боків, висувати різні гіпотези, виконувати проблемні завдання, застосовувати кейс-метод, метод портфоліо, метод проектів [5; 9], прогнозувати кінцевий результат і представляти його на вербальному та невербальному рівнях (захист та наявність оформленої теоретичної частини).

З-поміж *прогностичних умінь* виділяємо вміння здійснювати прогнозування, формулювати педагогічні гіпотези, використовувати методи мисленнєвого експерименту, конструювати педагогічну діяльність із реалізації встановленого прогнозу й управляти процесом його реалізації. Для формування прогностичних умінь важливі прогностичні здібності, педагогічна спостережливість, педагогічна спрямованість мислення, перспективність мислення, схильність до аналітико-синтетичної діяльності, логічність і доказовість, уміння здійснювати творчий пошук.

У практичній діяльності студенти-філологи повинні забезпечувати контроль і оцінку результатів власної педагогічної діяльності. *Діагностичні вміння* – це сукупність контрольних, оцінних, аналітичних, коригуючих умінь, що дозволяють здійснити вимірювання рівня засвоєння знань учнів з мовних і літературних предметів, оцінити рівень навченості, особистісного розвитку учнів. Важливі вміння діагностувати індивідуально-психологічні особливості розвитку особистості школяра, рівень розвитку логічного мислення, здібностей до дослідження, необхідні для залучення його до проведення дослідження. Набуті діагностичні вміння сприяють визначенню прогалин у навчанні школярів, підвищенню ефективності виховного впливу на основі об'єктивних відомостей про учнів, створення оптимальних умов з метою розвитку літературно-творчих і мовних здібностей.

З-поміж *рефлексивних* умінь виділяємо вміння здійснювати самоаналіз і самооцінку результатів власної дослідницької діяльності в ролі вчителя, вихователя (підготовка та проведення уроків-досліджень, співпраця з учителями й методистами педуніверситету), встановлювати причино-наслідкові зв'язки між умовами своєї діяльності й засобами освітніх цілей; між педагогічними впливами на учня та їх наслідками; способами своїх дій і кінцевим результатом навчального процесу з метою внесення відповідних коректив.

Висновки. Проведений аналіз груп дослідницьких умінь майбутніх учителів-словесників дозволяє визначити такі вміння, як: здатність усвідомлено й осмислено читати, аналізувати, інтерпретувати науковий, художній, публіцистичний текст, створювати власний фаховий (науковий і навчальний) текст шляхом творчого застосування професійних теоретичних знань, практичних умінь і прийомів філологічного аналізу. Серед основних груп дослідницьких умінь нами виділено інформаційні, операційні, мовнокомунікативні, діагностично-прогностичні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Башманівський О. Л. Формування інтелектуальних умінь старшокласників у процесі навчання предметів мовно-літературного циклу : автореф. дис. … канд. пед. наук : спец. 13.00.09 / О. Л. Башманівський. – К., 2009. – 22 с.

2. Белова Н. А. Филологический анализ художественного текста: реализация интеграции лингвистического и литературоведческого подходов в школе : учебно-методическое пособие / Н. А. Белова. – 2-е изд., перераб. и доп. – Саранск, 2008. – 205 с.

3. Галич О. А. Теорія літератури : підручник / Галич О. А., Назарець В. М., Васильєв Є. М. ; за наук. ред. О. А. Галича. – 3-тє вид., стереотип. – К. : Либідь, 2006. – 488 с.

4. Гендина Н. И. Кризис системы образования и проблемы формирования информационной культуры личности [Электронный ресурс] / Н. И. Гендина. – Режим доступа : http://ns.rsl.kemsu/ru/bgk/1998/3/1.htm.

5. Куцевол О. М. Методика викладання української літератури (креативно-інноваційна стратегія) : навчальний посібник / О.М. Куцевол. – К. : Освіта України, 2009. – 464 с.

6. Семеног О. М. Культура наукової української мови : навч. посіб. / О. М. Семеног. – 2-ге вид., стереотип. – К. : ВЦ «Академія», 2012. – 216 с.

7. Соколова В. В. Культура речи и культура общения / Соколова В. В. – М. : Просвещение, 1995. – 192 с.

8. Султанова Л. Ю. Формування готовності студентів психолого-педагогічних факультетів до науково-дослідної діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Султанова Лейла Юріївна. – К., 2007. – 219 с.

9. Шуляр В. І. Стратегії літературної освіти школярів у системі профільного навчання : монографія / В. І. Шуляр. – 2010. – 348 с.

РЕЗЮМЕ

Земка А. И. Группы исследовательских умений будущих учителей украинского языка и литературы.

В статье раскрыты основные группы исследовательских умений студентов-филологов: информационные (библиографические, лексикографические, технические), операционные (интеллектуально-эвристические, аналитико-интерпретационные, текстово-жанровые), коммуникативные (собственно коммуникативные, редакторские, полемичные), диагностико-прогностические (проектировочные, прогностические, диагностические, рефлексивные). Вышеупомянутые умения будущих учителей-словесников проанализированы на основе учебно-познавательной деятельности, научно-исследовательской работы и во время учебных и педагогических практик.

Ключевые слова: *группы исследовательских умений, исследовательские умения, будущий учитель украинского языка и литературы, информационные умения, операционные умения, коммуникативные умения, диагностико-прогностические умения.*

SUMMARY

Zemka O. Groups of research skills of future teachers of Ukrainian language and literature.

The article reveals the main groups of research skills of future teachers of Ukrainian language and literature.

Research skills of future teachers of Ukrainian language and literature are defined as the ability to read consciously and intelligently, analyze, interpret scientific, artistic, journalistic texts, create someone's own specialized (scientific and educational) text by creative application of professional theoretical knowledge, practical skills and techniques of philological analysis. Major groups of research skills: information (bibliographic, lexicographic, technical), operational (intellectually-heuristic, analytical, interpretive, text and genre), communicative (actually communicative, editorial, polemic), diagnostic-prognostic (design, prognostic, diagnostic, reflexive) are selected. They were based on the characteristic types of professional research activities of the teachers.

Group of information skills covers the skills to find, select, analyze, synthesize, organize information from reference and encyclopaedic, scientific-methodological literature, including electronic sources, and its use in the preparation of scientific studies and during lessons in secondary schools. Group of operational research skills includes the ability to think creatively to argue justification; analyze, allocate important, significant; install consequential connections; to interpret texts; simulate the linked text taking into account the structural-semantic, genre and compositional characteristics and principles of textual organization. Group of communicative skills constitute the ability to create professional oral and written text taking into account the structural-semantic, linguistic and stylistic features; conduct a scientific discussion; defend and justification of somebody's own opinion. Group of diagnostic and prognostic skills includes the ability to develop projects of lessons-researches, model teaching situation in the classroom, the ability to determine effective methods, techniques and forms of work with students to predict the results. Among the prognostic abilities the ability to predict, formulate pedagogical hypotheses, use the methods of thinking experiment, design teaching activities for the implementation of the established prediction and manage the process of its implementation are allocated. For the formation of predictive skills are important: prognostic ability, pedagogical observation, pedagogical orientation of thinking, future-oriented thinking, the ability to carry out creative research.

Key words: *groups of research skills, research skills, future teachers of Ukrainian and literature, informative skills, operating skills, communicative skills, diagnostic-prognostic skills.*

УДК 373.5.015.31:172.15

М. Д. Зубалій

Інститут проблем виховання НАПН України

ОСОБЛИВОСТІ ВІЙСЬКОВО-ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ПРОЦЕСІ ПОЗАКЛАСНОЇ РОБОТИ

У статті розкрито доцільність дослідження проблеми військово-патріотичного виховання учнів старших класів загальноосвітніх навчальних закладів у процесі організації та проведення позакласної роботи. Визначено основні завдання військово-патріотичного виховання: формування почуття патріотизму, любові до свого народу, його історії, культурних та історичних цінностей; виховання громадянських почуттів і свідомості, поваги до Конституції та законів України, соціальної активності й відповідальності за доручені державні та громадські справи; формування прагнення до

оволодіння військовими знаннями, досягнення відповідного рівня фізичної підготовки та витривалості; військової професійної орієнтації молоді, формування й розвиток мотивації, спрямованої на виховання патріотичних почуттів.

Ключові слова: *ефективність, військово-патріотичне виховання, позакласна робота, старшокласник, військова служба, допризовник, хортинг, поняття, терміни, теорія та методика військово-патріотичного виховання.*

Постановка проблеми. Процеси трансформації та реформування суспільних відносин торкнулись усіх сфер соціального буття й не залишили осторонь систему військово-патріотичного виховання учнів загальноосвітніх навчальних закладів, пошуку й дослідження сучасних підходів до організації та проведення військово-патріотичного виховання у процесі позакласної роботи. Це пов'язано з тим, що система військово-патріотичного виховання безпосередньо зв'язана з освітою, обороноздатністю держави, культурним і духовним розвитком суспільства. Віддзеркалюючи соціальний, економічний, оборонний, культурний і духовний потенціал української держави, військово-патріотичне виховання особистості виступає як особлива, історично зумовлена форма соціальної практики, яка містить ідеологічні, навчально-методичні, програмно-нормативні, теологічні й організаційно-педагогічні складові, покликані задовольнити потребу суспільства у військово-патріотичному вихованні підростаючого покоління на національних традиціях українського народу.

Доцільність дослідження проблеми військово-патріотичного виховання учнів старших класів загальноосвітніх навчальних закладів у процесі позакласної роботи визначається орієнтацією педагогічної теорії та практики на розробку сучасних методик, що сприяють підвищенню ефективності виховного процесу в загальноосвітніх школах, позашкільних навчальних закладах та інших військово-патріотичних об'єднаннях. У Концепції допризовної підготовки і військово-патріотичного виховання молоді, схваленій Указом Президента України № 948/2002 від 25 жовтня 2002 року, наголошується, що військово-патріотичне виховання має здійснюватися в сучасних умовах у формі лекцій, бесід, розповідей, екскурсій до музеїв військових частин, установ, підприємств, вищих навчальних закладів, зустрічей із ветеранами Великої Вітчизняної війни, праці та військової служби, походів місцями бойової слави українського народу, пошукової роботи, участі в роботі клубів і гуртків військово-патріотичного спрямування [2].

Необхідність дослідження проблеми військово-патріотичного виховання також зумовлена: зниженням інтересу юнаків до організації та проведення військово-патріотичних заходів у зв'язку з дією сильніших факторів (телебачення, комп'ютерні ігри тощо) й недостатньою кількістю уроків із предмета «Захист Вітчизни» та фізичної культури на тиждень; відсутністю організованої оборонно-масової та спортивної роботи за місцем проживання школярів і недоліками впровадження в загальноосвітніх навчальних закладах сучасних форм військово-

патріотичного виховання молоді; відставанням наукових розробок із військово-патріотичного виховання й суспільною необхідністю їх термінового впровадження; дією негативних тенденцій щодо зниження значущості й актуальності військово-патріотичної роботи в загальноосвітніх навчальних закладах і недостатнім контролем за станом і результатами військово-патріотичної роботи в цих навчальних закладах з боку керівництва освітою; невідповідністю між кваліфікацією викладачів предмета «Захист Вітчизни» й низькою якістю військово-патріотичного виховання старшокласників, проведення масових військово-патріотичних заходів у загальноосвітніх і позашкільних навчальних закладах.

Державний підхід до проблеми військово-патріотичного виховання визначається Концепцією національно-патріотичного виховання молоді, Концепцією фізичного виховання в системі освіти України, Концепцією патріотичного виховання учнівської молоді, Концепцією допризовної підготовки і військово-патріотичного виховання молоді, Указом Президента України № 604/2012 від 19.10.2012 року «Про заходи у зв'язку з відзначенням 70-ї річниці визволення України від фашистських загарбників та 70-ї річниці Перемоги у Великій Вітчизняній війні 1941–1945 років», Постановою Кабінету Міністрів України № 1718-р від 27 серпня 2010 року «Деякі питання військово-патріотичного виховання учнів загальноосвітніх навчальних закладів», Державним стандартом базової і повної загальної середньої освіти освітньої галузі «Здоров'я і фізична культура» та «Захист Вітчизни», Програмою патріотичного виховання дітей та учнівської молоді, наказом МОН України № 886 від 21.09.2010 року затвердження «Питання підготовки та проведення Всеукраїнської військово-патріотичної спортивної гри «Зірниця», наказом МОНмолодьспорту № 687 від 13 червня 2012 року «Про затвердження Положення про Всеукраїнську дитячо-юнацьку військово-патріотичну гру «Сокіл» («Джура») (затверджено Міністерством юстиції України за № 1094 / 21406 від 3.07.2012 року), наказом МОН України № 640 від 4.09.2006 року щодо затвердження «Положення про музеї при навчальних закладах, які перебувають у сфері управління Міністерства освіти і науки України».

Ці освітні нормативні документи дозволяють: правильно сформулювати сутність і зміст поняття «військово-патріотичне виховання в процесі позакласної роботи»; визначити мотивацію учнів старших класів загальноосвітніх навчальних закладів до позакласної роботи з військово-патріотичного виховання; підвищити рухову активність, фізичну підготовленість та фізичний розвиток старшокласників у процесі проведення військово-спортивних ігор, туристських походів місцями бойової слави українського народу, занять із національної боротьби хортинг; уміло застосовувати засоби військово-патріотичного виховання в процесі проведення здорового способу життя; сформувати в учнів уміння й

навички регулярно займатися в шкільних оборонно-спортивних гуртках, секціях із національного єдиноборства хортинг та інших військово-патріотичних об'єднаннях за місцем проживання; визначити та впровадити в позакласну роботу загальноосвітніх навчальних закладів організаційно-педагогічні умови військово-патріотичного виховання; підвищити рівні військово-патріотичної вихованості учнів загальноосвітніх навчальних закладів у процесі позакласної роботи.

Фахівці галузі військово-патріотичного виховання визначили, що на сучасному етапі розвитку теорії та практики військово-патріотичного виховання особистості існує низка суперечностей між соціальним замовленням на формування й розвиток військово-патріотичного виховання майбутнього суб'єкта громадянського суспільства та досконалістю навчально-методичної бази його забезпечення; зростанням вимог щодо рівня професійної підготовки майбутніх викладачів предмета «Захист Вітчизни» та рівнем їхньої готовності до професійної діяльності в загальноосвітніх навчальних закладах; потребою в підвищенні ефективності функціонування системи військово-патріотичного виховання старшокласників у позакласній роботі та недосконалістю її окремих складових; можливостями педагогічного управління процесом військово-патріотичного виховання особистості в позакласній роботі й рівнем теоретичної та методичної підготовки викладачів предмета «Захист Вітчизни» з питань військово-патріотичного виховання учнів старших класів, планування та здійснення педагогічного контролю за навчально-виховним процесом і позакласною роботою загальноосвітніх навчальних закладів.

Аналіз актуальних досліджень. Вивчення науково-педагогічної літератури з військово-патріотичного виховання як галузі прояву особистісної активності засвідчує, що зазначена проблема досліджувалась у минулі роки науковцями в таких напрямах: військово-патріотичне виховання школярів засобами художньої літератури (Л. А. Михайлов), військово-патріотичне виховання в умовах ВТК (В. І. Кривуша), оборонно-масова та військово-патріотична робота серед молоді, досвід військово-патріотичного й інтернаціонального виховання в школах (Г. Кузьменко, В. Смоловик, Е. Ілюшина), військово-патріотичне виховання старшокласників у процесі роботи з фізичної культури (М. Д. Зубалій), формування в молоді морально-політичної готовності до захисту Батьківщини (П. В. Казенко), патріотичне виховання захисників Батьківщини (Г. І. Костаков), особливості військово-фізичної підготовки допризовників в умовах радіаційного забруднення (О. Т. Мазурчук), початкова військова підготовка та військово-патріотичне виховання в загальноосвітній школі (М. В. Тітов), військово-патріотичне виховання школярів допризовного віку в процесі занять фізичною культурою (В. Ф. Новосельський), підготовка студентів факультетів фізичної культури до військово-патріотичного виховання учнів (В. В. Олещук), основи військово-

патріотичного виховання школярів (В. В. Третьяков, В. П. Фарфоровський), педагогічна оцінка ефективності військово-патріотичного виховання призовної молоді (Г. В. П'янковський), військово-патріотичне виховання учнів (С. С. Сай, А. І. Сай), військово-фізична підготовка в Україні (Я. В. Тимчак), соціально-психологічні проблеми готовності юнаків до військової служби (М. І. Томчук), виховання учнів у процесі початкового військового навчання (В. В. Третьяков), виховання учнів на героїчних традиціях (В. П. Фарфоровський), методика військово-патріотичного виховання учнів 5–8 класів (З. Г. Цимеринова), педагогічні основи військово-патріотичного виховання в загальноосвітній школі (Т. М. Шашло) та ін.

На сьогодні в Україні провідні позиції з розробки цієї проблеми займають: Б. П. Мисак (формування військово-патріотичної готовності учнівської молоді до захисту Вітчизни), О. Т. Мазурчук (особливості військово-фізичної підготовки допризовників), Ю. Д. Руденко, Ю. Л. Мельничук (козацько-лицарське виховання учнівської молоді), А. М. Грива, О. С. Бондарчук, А. Ребрина (методика проведення дитячо-юнацької військово-патріотичної гри «Сокіл» («Джура»), А. А. Назарук (формування в старшокласників готовності до вибору військової професії), Е. А. Єрьоменко (розвиток українського національного виду спорту хортинг серед учнівської молоді).

Мета статті – розкриття особливостей дослідження військово-патріотичного виховання учні старших класів у процесі позакласної роботи.

Виклад основного матеріалу. Дослідження проблеми організаційно-педагогічних умов військово-патріотичного виховання учнів старших класів загальноосвітніх навчальних закладів у процесі позакласної роботи базується на концептуальних положеннях про те, що на зміст військово-патріотичного виховання невпинно впливає динамічний розвиток сучасної освіти, суспільства, держави. Це вимагає нових поглядів на зміст, форми й методи військово-патріотичного виховання особистості, які мають розвиватися, змінюватися й удосконалюватися відповідно до соціальних, моральних, естетичних, фізичних, культурних і духовних потреб учнів загальноосвітніх навчальних закладів як суб'єктів громадянського суспільства. Розвиток їхнього фізичного стану та сформованість військово-патріотичної вихованості має відповідати сучасним вимогам теорії та методики виховання й знаходитися в стані постійного руху, що сприяє формуванню всебічно розвиненої особистості з високими патріотичними й моральними якостями та фізичними здібностями, які є домінуючими в розвитку цінностей патріотизму та військово-патріотичного виховання сучасних школярів.

Зміст військово-патріотичного виховання учнів старших класів загальноосвітніх навчальних закладів у процесі позакласної роботи має спрямовуватися на формування в них ключових компетентностей: *соціальних* (здатність до співпраці в процесі військово-спортивних ігор, туристських

походів місцями бойової слави українського народу з іншими учнями, розв'язання життєвих проблем, взаєморозуміння та взаємодопомоги, соціальної активності, формування фізичних якостей, основ здорового способу життя), *мотиваційних* (формування громадських і особистісних уявлень про престижність військово-патріотичної діяльності, високого рівня здоров'я та фізичної підготовленості, здатність до навчання, прояв творчості в застосуванні рухових дій у різних за складністю природних умовах, активності під час проведення військово-спортивних ігор, туристських походів місцями бойової слави українського народу, занять хортингом тощо) та *функціональних* (здатність до оперування знаннями про закономірності військово-патріотичного виховання, знаннями з історії козацьких єдиноборств, фізичного виховання та туризму, розвиток морально-вольових і фізичних якостей, рухових здібностей, військово-прикладних умінь і відповідно до вікових особливостей учнів, засвоєння термінологічних та методичних компетентностей), які віддзеркалюють ієрархію вимог до військово-патріотичного й фізичного виховання старшокласників у процесі позакласної роботи, що поступово розширюється та вдосконалюється.

Військово-патріотичного виховання учнів у процесі позакласної роботи загальноосвітніх навчальних закладів має бути таким, щоб у ньому прищеплювались інноваційні методики, спрямовані на виховання в школярів мотивів, потреб і звичок підвищення військово-прикладних умінь і навичок та фізичної підготовленості під час занять у школі, спортивних секціях із боротьби хортинг, домашніх умовах і в туристських колективах. Цей підхід буде сприяти формуванню в учнів загальноосвітніх навчальних закладів позитивної мотивації до військово-патріотичного виховання в процесі позакласної роботи, проведення військово-спортивних ігор і походів місцями бойової слави українського народу. Це значно підвищить їхню рухову активність і загальну фізичну підготовленість, яка допоможе успішно складати навчальні нормативи з предмета «Захист Вітчизни» та правильно оцінювати стан підготовки старшокласників загальноосвітніх навчальних закладів до участі в позакласних заходах із військово-патріотичного виховання.

Розробляючи навчально-методичне забезпечення експериментальної роботи з військово-патріотичного виховання учнів старших класів у процесі туристської, пошукової та ігрової діяльності, слід звернути увагу на вивчення їхнього функціонального стану. Це необхідно для того, щоб знати, який обсяг денного та тижневого навантаження (в тому числі й фізичного) призводить до систематичного накопичення в учнів фізичної втоми, яка негативно впливає на загальний стан здоров'я, фізичний розвиток і рухову підготовленість. Такі знання дозволять правильно вирішувати питання відновлення розумової та фізичної працездатності учнів, зміцнення їх здоров'я, удосконалення фізичного розвитку та підвищення рухової активності. Розв'язання зазначених питань можливе за умов упровадження в процесі позакласної роботи

загальноосвітніх навчальних закладів нових форм і методів військово-патріотичного та фізичного виховання особистості. Цьому сприятиме діяльність у державі мережі шкіл сприяння розвитку козацьких традицій, бойового єдиноборства хортинг і впровадження в загальноосвітніх навчальних закладах рухливих перерв, фізкультурних хвилинок, які вважаються розвантажувальними.

Великого значення буде надаватися військово-патріотичному вихованню в процесі позакласної пошукової роботи, яка, будучи ефективною формою організації активного відпочинку учнів, проводиться на добровільних засадах. Її зміст визначається експериментальною програмою загальноосвітнього навчального закладу з урахуванням його матеріально-спортивної бази та умов проведення запланованих туристських походів місцями бойової слави українського народу. Позакласна робота має організовуватися на основі широкої активності учнів експериментальних класів, які об'єднуються у фізкультурні колективи (секції з боротьби хортинг, фізкультурні гуртки, туристські групи), діяльність яких спрямовується та контролюється дирекцією школи, викладачем предмета «Захист Вітчизни», учителем фізичної культури, керівником туристської секції, організатором військово-спортивних ігор та іншими членами педагогічного колективу. Педагогічне керівництво позакласною роботою з військово-патріотичного виховання буде здійснюватися на основі консультативно-рекомендаційного характеру, що стимулює творчу ініціативу учнів в організації та проведенні різних форм цієї роботи в експериментальних класах.

Військово-патріотичне виховання в процесі позакласної роботи, доповнюючи нові навчальні програми з фізичної культури, козацьких єдиноборств, боротьби хортинг, військово-спортивних ігор має спрямовуватися на вирішення таких взаємопов'язаних завдань: зміцнення здоров'я, загартування організму, підвищення працездатності учнів; розвиток і корекцію їх фізичних і рухових можливостей; удосконалення життєво важливих умінь і навичок, способів регуляції рухів, застосування їх у різних за складністю природних умовах; формування ціннісних орієнтацій на здоровий спосіб життя та культуру здоров'я; оволодіння основами особистісного фізичного виховання, яке передбачає формування потреби займатися фізичними вправами, вмінь і навичок здійснювати рухову, фізкультурно-оздоровчу, туристську та ігрову діяльність; формування морально-вольових рис характеру; виховання в учнів потреби в систематичних заняттях військово-спортивними іграми, козацькими єдиноборствами, прагнення до фізичного вдосконалення, готовності до майбутньої професійної діяльності.

У процесі дослідження обраної теми необхідно звернути увагу на пошук нових форм і засобів військово-патріотичного виховання учнів старших класів загальноосвітніх навчальних закладів у процесі позакласної

роботи з урахуванням віку та статі. Ставиться мета створити такі моделі військово-патріотичного й фізичного виховання, які б дозволили учням експериментальних класів оптимально вирішувати складні питання власної фізичної підготовленості, рухової активності та життєдіяльності в сучасних умовах, успішно досягти індивідуальних і суспільних цілей. Особлива увага звертатиметься на розробку нових, особистісно зорієнтованих методик військово-патріотичного й фізичного виховання, що забезпечуватимуть формування та розвиток у старших школярів таких військово-патріотичних, морально-вольових і фізичних якостей, які зможуть дозволити їм самостійно фізично розвиватися за місцем проживання, під час занять боротьбою хортинг, тренування в туристській секції та активного відпочинку в процесі ігрової діяльності та проведення вихідного дня.

Висновки. Таким чином, у зв'язку з розбудовою незалежної Української держави та її Збройних Сил за новими принципами, викладеними в Законах «Про оборону України» та «Про Збройні Сили України», виникла нагальна потреба в розробці нової системи військово-патріотичного виховання допризовної молоді. Це потребує нового підходу й до визначення сутності, змісту та завдань військово-патріотичного виховання. У Концепції допризовної підготовки та військово-патріотичного виховання молоді його завданнями є: формування почуття патріотизму, любові до свого народу, його історії, культурних та історичних цінностей; виховання громадянських почуттів і свідомості, поваги до Конституції та законів України, соціальної активності й відповідальності за доручені державні та громадські справи; формування здібностей до аналізу зовнішньої та внутрішньополітичної обстановки, уміння на цій основі самостійно адекватно оцінювати події та підтримувати належну обороноздатність країни; формування прагнення до оволодіння військовими знаннями, досягнення відповідного рівня фізичної підготовки й витривалості; підвищення престижу військової служби, військової професійної орієнтації молоді, формування й розвиток мотивації, спрямованої на виховання патріотичних почуттів, підготовку до захисту Української держави й служби у Збройних Силах України та інших військових формуваннях.

Отже, із поставлених у Концепції допризовної підготовки і військово-патріотичного виховання молоді завдань видно, що військово-патріотичне виховання в сучасних умовах є самостійним напрямом виховання. Його методологічною основою є концептуальні положення про розвиток військово-патріотичного виховання допризовної молоді; єдині погляди на проблему виховання патріота та громадянина; формування в молоді високої патріотичної свідомості, національної гідності, готовності до виконання громадянського й конституційного обов'язку щодо захисту національних інтересів України. Основною метою військово-патріотичного

виховання є формування в допризовної молоді відповідального ставлення до майбутньої військової служби в Збройних Силах України й виховання постійної готовності до захисту Української держави.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бех І. Д. Програма патріотичного виховання дітей та учнівської молоді / І. Д. Бех, К. І. Чорна. – К., 2006. – 39 с.

2. Зубалій М. Д. Форми військово-патріотичного виховання допризовної молоді / М. Д. Зубалій. – К., 2010. – 272 с.

3. Івашковський В. В. Військово-патріотичне учнівської молоді як засіб формування суб'єкта громадянського суспільства / В. В. Івашковський //Проблеми освіти : науковий збірник Інституту інноваційних технологій і змісту освіти МОНмолодьспорту України. – К., 2012. – Вип. 72. – С. 124–132.

4. Методичні рекомендації щодо проведення Всеукраїнської військово-патріотичної спортивної гри «Зірниця» / Г. А. Коломоєць, В. В. Тимченко. – К., 2011. – 11 с.

5. Тимчик М. В. Патріотичне виховання старших підлітків у процесі фізкультурно-масової роботи : дис. … канд. пед. наук : 13.00.07 / М. В. Тимчик. – К., 2013. – 222 с.

6. Шашло Т. М. Військово-патріотичне виховання шкільної молоді / Т. М. Шашло. – К. : Рад. школа, 1969. – 239 с.

7. Фарфоровский В. Ф. Военно-патриотическое воспитание школьников во внеурочное время / В. Ф. Фарфоровский. – М. : Просвещение, 1981. – 128 с.

РЕЗЮМЕ

Зубалий Н. Д. Особенности военно-патриотического воспитания старшеклассников в процессе внеклассной работы.

В статье раскрыто целесообразность исследования проблемы военно-патриотического воспитания учащихся старших классов общеобразовательных учебных заведений в процессе организации и проведения внеклассной работы. Определены основные задачи военно-патриотического воспитания: формирование чувства патриотизма, любви к своему народу, его истории, культурным и историческим ценностям; воспитание гражданских чувств и сознания, уважения к Конституции и законам Украины, социальной активности и ответственности за порученные государственные и общественные дела; формирование стремления к овладению военными знаниями, достижение соответствующего уровня физической подготовки и выносливости; военной профессиональной ориентации молодежи, формирование и развитие мотивации, направленной на воспитание патриотических чувств.

Ключевые слова: *эффективность, военно-патриотическое воспитание, внеклассная работа, старшеклассник, воинская служба, допризывник, хортинг, понятие, термины, теория и методика военно-патриотического воспитания.*

SUMMARY

Zubaliy M. Peculiarities of military and patriotic education of senior pupils in the process of extracurricular work.

In the article the problem of military and patriotic education of senior pupils in the process of extracurricular work is revealed. Due to the development of an independent Ukrainian state and its Armed Forces according to the new principles provided in the Law «On defense of Ukraine» and «On the Armed Forces of Ukraine», there was an urgent need to develop a new system of military and patriotic education of youth. This requires a new approach to determining the essence, content and tasks of military and patriotic education. The Concept of pre-recruitment training and military and patriotic education of youth sets the following objectives: the promotion of a sense of patriotism, love for people, their history,

cultural and historical values; citizenship education and formation of civil consciousness, respect for the Constitution and laws of Ukraine, social activity and responsibility for government and public affairs; forming abilities to the analysis of the external and internal political environment, the ability on this basis independently and adequately evaluate the event and support the defense of the country; the formation of aspirations to acquire military knowledge, achievement of an appropriate level of physical fitness and endurance; raising the prestige of military service, military professional orientation of youth, formation and development of motivation on the development of patriotic feelings, getting ready to defend the Ukrainian state and serve in the Armed Forces of Ukraine and other military formations.

So, from the point of view of the tasks set in the Concept of pre-recruitment training and military and patriotic education of youth it can be seen that the military and patriotic education in modern conditions is a separate area of education. Its methodological basis constitute conceptual provisions on the development of military and patriotic education of youth; common views on the issue of education of a patriot and a citizen; the formation in youth of high patriotic consciousness, national pride and readiness to perform civil and constitutional duty to defend the national interests of Ukraine. The main purpose of military and patriotic education is to develop in youth a responsible attitude towards the future of military service in the Armed Forces of Ukraine and the education of constant readiness to defend the Ukrainian state.

***Key words**: effectiveness, military and patriotic education, extracurricular work, senior pupil, military service, pre-recruit, hurting, notion, terms, theory and methodology of military and patriotic education.*

УДК 373.5.015.31:172.15

В. В. Івашковський
Інститут проблем виховання НАПН України

СПЕЦИФІКА ТА СУТНІСТЬ ВИХОВАННЯ СУЧАСНОЇ МОЛОДІ НА КОЗАЦЬКИХ ЗАСАДАХ

Кілька останніх століть вороги України чинили всілякі перепони на шляху до ідентифікації українців як нації, їхньої національної самосвідомості. Українське козацтво завжди утверджувало природне право свого народу зберігати й розвивати національну ідентичність, історичну самобутність.

Молоді слід глибоко усвідомити, що саме нація була, є і буде головним суб'єктом всесвітньо-історичного процесу. Національна ідея має стати провідною, об'єднуючою в культурно-історичному бутті нашого народу, але для цього слід досліджувати й висвітлювати її філософські, педагогічні та інші аспекти.

***Ключові слова**: українська національна ідея, козацька педагогіка, виховання козака, громадянин, захисник, саморозвиток, самореалізація.*

Постановка проблеми. Українська національна ідея проходить через усю педагогічну спадщину нашого народу. Вона надихала освітніх діячів, педагогів на вірне служіння рідному народу. Дослідження витоків, становлення та розвитку національної системи виховання, вітчизняної педагогіки є першочерговою проблемою, від розв'язання якої значною мірою залежить вихід України на сучасний рівень світових стандартів у галузі освіти й виховання.

Аналіз актуальних досліджень. Україна має багаті й різноманітні вітчизняні педагогічні традиції. Починаючи ще з епохи Трипільської культури (IV – III тисячоліття до н.е.), українці та їхні предки створили одні з найбагатших у світі фольклор, міфологію, багатогранне народне мистецтво, глибинну символіку, національні традиції, які, будучи основними засобами народної педагогіки, виховної мудрості, успішно виховували підростаючі покоління в самобутньому національному, гуманістичному, демократичному дусі.

Усебічний і глибокий аналіз цілей, завдань, засобів, шляхів і методів виховання дітей та юнацтва в попередні історичні періоди розвитку українського народу переконливо свідчить про те, що національна система виховання була багатогранною та різноманітною. Вона складалася з багатьох підсистем, які мали свої особливості у зв'язку зі змінами історичних умов, потребами суспільного життя, безперервного національного розвою. Однак, усі підсистеми, складові вітчизняної педагогіки, розвиток яких ґрунтувався на українських національних цінностях і святинях, становлять єдність, цілісність.

Щоб зберегти волю та свободу рідного народу, поглиблювати національну самобутність українців, утверджувати їх у світі, виникала історична потреба у формуванні духовно багатих, сильних духом, фізично здорових і шляхетних людей, які палко любитимуть Україну, будуть жертовно боротися з чужоземними загарбниками, «старшими братами з Росії»…

Дослідження істориків, етнопедагогічні праці М. Г. Стельмаховича, Є. І. Сявавко, Ю. Д. Руденка свідчать, що в козацькому навчанні й вихованні дуже широко застосовувались ідеї та засоби народної педагогіки. Точніше кажучи, фундаментальною основою козацького навчання й виховання були ідеї та засоби української народної виховної мудрості, вітчизняної педагогіки. Козацька педагогіка обґрунтувала й реалізовувала цілісну навчально-виховну систему козацтва.

Дослідники козацького навчання й виховання вживали наукові терміни – «січові школи», «козацькі школи», «програма виховання козака», «виховання на козацьких традиціях», «козацька система виховання», «ідеї козацького виховання». Вони виявляли певну специфіку, деякі спільні та відмінні ознаки козацького навчання та виховання порівняно з іншими навчально-виховними державними чи громадськими закладами, системами виховання. Головною причиною недостатнього й часто поверхового дослідження навчання та виховання козацьких дітей були різноманітні чинники політичного й ідеологічного характеру.

Мета статті. Розкрити духовні цінності, історико-педагогічні, науково-теоретичні, методологічні засади козацько-лицарського виховання. Обґрунтувати специфіку та сутність виховання сучасної молоді на козацьких засадах.

Виклад основного матеріалу. Виховання козака як нового типу українця було покликане історією рідного народу, долею України-

Батьківщини, потребами виховання підростаючих поколінь на значно вищому рівні розвитку їхньої національної самобутності.

Багатовіковий визвольний козацький рух викликав до життя унікальне явище не лише української та східнослов'янської, а й світової культури – козацьку педагогіку. Вона якнайтіснішим чином пов'язана з матеріальною та духовною сферами, творцями яких було козацтво. Історія зумовила виникнення таких національно-культурних обставин, специфічних педагогічних явищ, коли в сотнях тисяч сімей, у січових, козацьких школах, школах джур і почасти в інших типах тогочасних шкіл, у соціальному середовищі діяли козацьке навчання й виховання, які мали свою, особливу педагогіку. Широко практиковані системи навчання та виховання козацьких дітей мали дуже багато спільного (у цілях, завданнях, традиціях, засобах впливу на особистість тощо). Їх поєднували цілісність, багатство ідей, положень і висновків, настанов козацької виховної мудрості, що становили собою і теоретичну, і практичну складові специфічної та самобутньої козацької педагогіки.

Неупереджений аналіз багатогранного та довготривалого в часі процесу козацького навчання й виховання переконливо свідчить про те, що в ньому реалізовувалась історично зумовлена система навчально-виховних цілей, завдань, принципів, ідеалів, провідних ідей, форм і методів роботи, осередків виховання, яку слід називати козацькою педагогікою. Вона функціонувала протягом кількох століть, часто визначала основні напрями виховної діяльності батьків, школи й багатьох інших громадських осередків.

Термін «козацька педагогіка» охоплює зміст, ідейну спрямованість, національні виховні традиції українського народу, які він виплекав упродовж століть з метою ефективнішого захисту рідної землі від постійних чужоземних навал, для гартування підростаючих поколінь у дусі непокори ворогам, подвижництва й героїзму. Цей ґрунтовний термін містить у собі ту систему народно педагогічних і наукових знань, ідей та інших цінностей, які вже щонайменше п'ять століть займають чільне, часто найчільніше, місце в національній системі освіти й виховання. Одним із найголовніших ідейно-духовних і морально-естетичних, теоретичних і практичних чинників є той, що, починаючи з початку XVI століття, ідеал українця-козака, людини-лицаря був і залишається понині центральним, як в українській культурі (фольклорі, художній літературі, живопису та ін.), так і в народній педагогіці, національній системі навчання й виховання. Батьки та вчителі-патріоти завжди виховували дітей, підлітків і юнаків на історичному, культурному й мистецькому матеріалі, який розкриває героїчне життя та подвижницьку діяльність С. Наливайка, К. Косинського, П. Сагайдачного, Т. Федоровича (Трясила), Б. Хмельницького, Д. Нечая, І. Богуна, І. Виговського, І. Мазепи, П. Орлика, І. Сірка та багатьох інших провідників українського козацтва. В епоху

українського Відродження (XVI–XVIII ст.) козацька педагогіка як складова народної виховної мудрості, сягнула вершини свого розвитку.

Козацька педагогіка виникала як частина народної педагогіки в її вершинному вияві. Вона формувала в підростаючих поколіннях українців синівську вірність рідній землі, Батьківщині, народу, виховувала в них незламну силу духу, стійку волю й високу козацьку мораль, лицарські якості.

Головна мета козацької педагогіки – виховання в сім'ї, школі та громадському житті козака-лицаря, мужнього суб'єкта громадянського суспільства, захисника рідної землі з яскраво вираженою українською національною свідомістю та самосвідомістю, дійовим патріотизмом, високим рівнем духовності.

Основні завдання виховання сучасної молоді на засадах козацької педагогіки – формування в сім'ї, школі та громадському оточенні козака-лицаря, мужнього суб'єкта громадянського суспільства, захисника рідної землі з яскраво вираженою українською національною свідомістю та самосвідомістю, дійовим патріотизмом, високим рівнем духовності.

Основні завдання системи виховання сучасної молоді на козацьких засадах такі:

- готувати фізично загартованих воїнів-захисників рідного народу від чужоземного поневолення, ворожої агресії;
- виховувати в підростаючих поколінь український козацький характер, світогляд, ідеали та інші національні й загальнолюдські духовні цінності;
- формувати високі лицарські якості, глибокий український патріотизм, інші моральні чесноти, гуманізм, почуття милосердя;
- виробляти непримиренність і ненависть до всього лихого, потворного, ворожого гуманній сутності людини, уміння боротися з такими явищами й перемагати їх;
- виховувати здатність до альтруїзму, надання пріоритетності громадським обов'язкам, інтересам української нації, Батьківщини.

Як складова української педагогіки козацька педагогіка реалізує визначені сучасною педагогічною наукою принципи, зокрема у сфері виховання.

Так, фундаментальними для сучасної педагогіки є принципи природовідповідності та культуровідповідності виховання підростаючого покоління. Реалізуючи принцип природовідповідності виховання, козацька педагогіка вимагає враховувати природу, національний генотип дитини (чого сучасна педагогічна наука часто не робить чи лише декларує), особливості її природних (анатомічних, антропологічних, фізіологічних та ін.) задатків, нахилів. Дотримуючись принципу культуровідповідності виховання, учителі та вихователі, які працюють за методами козацької педагогіки, продовжують тисячолітні традиції нашого народу, виховуючи

дітей на засадах української культури, міфології, фольклору, народних і класичних мистецтв, художньої літератури тощо.

Аналіз віковічних здобутків козацької педагогіки переконливо свідчить, що її специфічними принципами є надання пріоритетності українським загальнонаціональним інтересам перед особистими, виховання дітей на найвищих досягненнях українського народу, його вершинних здобутках духовності, на подвижницькій діяльності та героїзмі козацтва. Козацька педагогіка реалізує принципи формування в підростаючого покоління державотворчого й націєтворчого спрямування, виховання в них високих лицарських чеснот, здатності спростовувати лженаукові ідеї, теорії, підходи, які послаблюють єдність нашого суспільства, взаємопідтримку та взаємодопомогу громадян, представників національних меншин України. Козацька педагогіка обґрунтовує принцип виховання самостійності суб'єкта громадянського суспільства, який керується у своїй діяльності національними цінностями та святинями, дбає про формування різноманітних і міцних об'єднань, колективів дітей та молоді на культурно-історичних засадах способу життя українського народу (братств, побратимств, товариств, громад та ін.). Принципи козацької педагогіки художніми й науковими засобами утверджують у серцях і душах кожної дитини українську національну ідею.

Аналіз історико-педагогічного досвіду українського козацтва свідчить про те, що основними ідеями, цінностями козацької педагогіки, що становлять серцевину духовності особистості, є:

- любов до Бога і синівська відданість Україні, рідному народу, готовність і вміння боротися за його волю та свободу, національні інтереси;
- систематичне вдосконалення тіла й душі, саморозвиток і самореалізація всіх фізичних, душевних і духовних сил, можливостей;
- плекання глибокої поваги до етнічних предків, вдячності їм за жертовну боротьбу з ворогами України;
- оволодіння здатністю бути володарем становища, господарем на рідній землі, «і воїном у полі, і хазяїном удома»;
- формування в собі та в інших почуттів честі, шляхетності, інших лицарських чеснот, державотворчих якостей;
- плекання в кожної особистості національної гідності й гордості, національної свідомості та самосвідомості, готовності шанувати представників інших народів;
- утвердження в житті вітчизняного самоврядування, демократичних засад, українського козацького способу життя;
- здатність постійно виконувати обов'язки перед Україною, гармонійне поєднання особистих і загальнонаціональних потреб та інтересів, готовність до жертовності в ім'я перемоги українських ідеалів;

- вірність волелюбним заповідям борців за свободу України, плекання високих лицарських якостей людини-українця шевченківського типу;
- готовність боротися з антиукраїнськими, антидержавними явищами в житті, реалізовувати українську національну ідеологію, козацьку філософію, лицарську мораль.

Виникнення й розвиток козацької педагогіки були підготовлені всією еволюцією життя українського народу. Вона ввібрала в себе ідейно-моральні, емоційно-естетичні, психолого-педагогічні надбання наших пращурів від часів Трипільської культури, Київської Русі.

Так, в епоху Київської Русі й пізніше серед виховних систем (релігійних, військових і цивільних) виділялася система навчально-виховних традицій, покликаних виховувати богатирів, витязів – воїнів особливого лицарського гарту, які мали незвичайну фізичну силу та духовну наснагу. Козацтво продовжувало й утверджувало демократичні та гуманістичні звичаї своїх предків-праукраїнців з метою лицарського загартування підростаючого покоління.

Слід зазначити, що козацька педагогіка як система народних і наукових ідей, положень, звичаїв, практичних дій, виховних цінностей набула чітко окреслених ознак у XVI столітті, коли українське козацтво утвердило себе як найпотужніша національна суспільно-політична сила. Середина XVI ст. була багато в чому переломною у вітчизняній історії, культурі й освіті. У 1551–1552 роках Дмитро Вишневецький заснував Запорізьку Січ. Її історична роль у національно-визвольній війні постійно зростала. Почала працювати й січова школа, що стала прикладом національно-патріотичного виховання молоді для всієї країни. У цей час створювалися національно-релігійні патріотичні організації – братства, які відкривали друкарні, братські школи, готували навчальну літературу та ін. На кінець XVI ст. козацько-лицарські традиції виховання молоді вже становили певну систему – козацьку педагогіку. Вона постійно готувала молодь до оборони рідної землі від чужоземних загарбників, для збереження свого народу від фізичного винищення та побудови власних органів самоврядування, національної держави. Традиції козацької педагогіки поглиблювалися, зміцнювалися й реалізовувалися не лише в родинному, а й у громадському вихованні. Територія застосування козацької педагогіки постійно розширювалася. Коли виникало нове поселення, насамперед, будувалися церква, собор як центр духовності, школа для дітей і шпиталь для хворих і немічних.

На той час в Україні під могутнім захистом козацьких збройних сил діяли різні типи навчально-виховних закладів. Поряд з академіями, колегіумами, братськими, дяківськими, церковними, монастирськими школами, народними школами мистецтв і ремесел (кобзарства, гончарства, бортництва та ін.) працювали козацькі січові, сотенні й полкові школи та школи джур.

У цих навчально-виховних закладах панував волелюбний демократичний дух козацтва. Чільне місце відводилось ідеям і засобам народної педагогіки, українознавства. Усі вихованці разом із батьками, педагогами брали активну участь у впровадженні в життя народних традицій, звичаїв і обрядів.

Висновки. Козацька педагогіка, її культурно-національний зміст, ідейно-моральні цінності повною мірою віддзеркалювали національну психологію, характер, світогляд та інші компоненти свідомості нашого народу. В українську систему освіти й виховання були покладені провідні ідеї національно-визвольного козацького руху, такі основи суспільного життя, які потребували розвитку економіки, культури, освіти та виховання. Слід зазначити важливу особистість козацької педагогіки – здатність розвивати відчуття, сприймання, уяву, інтуїцію, підсвідомість – усе, що стосується ідеальної сфери особистості.

Виховання сучасної молоді на козацьких засадах сприятиме найвищому розвитку патріотизму, самореалізації молоді та прагненню до захисту своєї сім'ї та Батьківщини.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрущенко В. Запорізька Січ як український феномен / В. Андрущенко, В. Федоров. – К. : Заповіт, 1995.

2. Антонович В. Б. Про козацькі часи на Україні / В. Б. Антонович. – К. : Дніпро, 1991.

3. Балушок В. Ініціації запорозьких козаків / В. Балушок // Слово і час. – 1994. – № 6.

4. Руденко Ю. Д. Українська козацька педагогіка / Ю. Д. Руденко. – К. : МАУП 2007. – С. 3–345.

РЕЗЮМЕ

Ивашковский В. В. Специфика и сущность воспитания современной молодежи на казачьих основаниях.

Несколько последних столетий враги Украины оказывали разнообразные преграды на пути идентификации украинцев как нации, их национального самосознания. Украинское казачество всегда утверждало натуральное право своего народа сохранять и развивать национальную идентичность, историческую самозначимость.

Молодежи надлежит глубоко осознать, что именно нация была, есть и будет основным субъектом всемирно-исторического процесса. Национальная идея должна стать ведущей, объединяющей в культурно-историческом существовании нашого народа, но для этого необходимо исследовать и освещать ее философские, педагогические и другие аспекты.

***Ключевые слова**: украинская национальная идея, казачья педагогіка, воспитание казака, гражданин, защитник, саморазвитие, самореализация.*

SUMMARY

Ivashkovsky V. Specifics and essence of contemporary youth upbringing on Cossack basis.

The article reveals spiritual values, historical-pedagogical, scientific-theoretical, methodological foundations of Cossack-knight education and proves the specifics and nature of contemporary youth upbringing on the Cossack principles.

As the result of the analysis of historical and pedagogical experience of Ukrainian Cossacks the major ideas, values of Cossack pedagogy, which constitute the core of personality's spirituality are suggested, namely: love for God, devotion to Ukraine, native people, willingness and ability to fight for its freedom and national interests; systematic improvement of body and soul, self-development and self-realization of all physical, mental and spiritual forces; upbringing of deep respect for the ethnic ancestors, gratitude to them for sacrificial struggle with the enemies of Ukraine; mastering the ability to be the holder of position, owner of native land formation of the self and the other senses of honor, nobility, and other knightly virtues, state-creating qualities; bringing up in each individual national dignity and pride, national consciousness and self-awareness; willingness to respect the representatives of other nations; introduction of the national government, the democratic foundations of Ukrainian Cossack way of life; ability to perform the duties for Ukraine, harmonious combination of personal and national needs and interests, readiness to sacrifice in the name of the victory of Ukrainian ideals; faithfulness to freedom-loving commandments of fighters for freedom of Ukraine, high knightly qualities of Ukrainian person of Shevchenko type; willingness to fight anti-Ukrainian, anti-state phenomena in life, to implement the Ukrainian national ideology, Cossack philosophy, knight morality.

It is concluded that Cossack pedagogy, its cultural and national sense, ideological and moral values are fully reflected in national psychology, character, philosophy, and other components of the consciousness of our people. In Ukrainian system of education and upbringing were put leading ideas of national liberation of the Cossack movement, foundations of social life, which required the development of economy, culture, education and upbringing. It should be noted an important trait of the Cossack pedagogy – the ability to develop sensation, perception, imagination, intuition, subconscious – all that belongs to a perfect sphere of personality.

The education of today's youth on the Cossack principles will promote the highest development of patriotism, self-realization of youth and the desire to protect their family and homeland.

Key words: *Ukrainian national idea, Cossack pedagogy, Cossack education, citizen, defender, self-development, self-realization.*

УДК 378.015.31:159.955]:303.442.3

Л. О. Ковальчук
Львівський національний університет
імені Івана Франка

САМОРЕАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА У ПРОЦЕСІ ЕВРИСТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ (АСПЕКТ ДОСЛІДЖЕННЯ КУЛЬТУРИ ПРОФЕСІЙНОГО МИСЛЕННЯ ПЕДАГОГА)

У статті на основі аналізу наукових літературних джерел з'ясовано сутність ключових понять, що становлять теоретико-понятійний апарат дослідження, обґрунтовано доцільність використання культурологічного та інших методологічних підходів. У контексті формування культури професійного мислення майбутніх педагогів виявлено чинники, які впливають на самореалізацію особистості студента. На прикладі вивчення педагогічних дисциплін розкрито організацію евристичної діяльності студентів в умовах евристичного навчання. Визначено рівні самореалізації студентів природничих факультетів.

Ключові слова: *евристика, евристична діяльність, евристичне навчання, евристичні методики навчання, культура професійного мислення, культурологічний підхід, самореалізація, самореалізація особистості.*

Постановка проблеми. Динамічні перетворення соціокультурної, політичної, економічної ситуації в нашій державі, курс на інтеграцію в європейську спільноту закономірно змінюють пріоритети в розвитку освіти, педагогічної науки та практики. Аналізуючи основні положення сучасної освітології, В. Огнев'юк і С. Сисоєва відзначають, що «інтегрований характер сучасної освіти, складність її як суспільного феномену, зумовленість розвитку освітньої галузі не тільки зовнішніми чинниками, а й власним саморухом, спрямованим на забезпечення відповідності вимогам конкретної історичної доби, вимагають якісно іншого, дослідницького підходу до проблем системного функціонування й розвитку сфери освіти» [9, 33]. Погоджуючись із думкою дослідників, зазначимо, що події сьогодення переконливо засвідчують, що вирішення багатьох назрілих у сфері освіти питань лежить у площині підготовки педагогів, здатних своєю самовідданою працею плекати молоде покоління, найвищою цінністю для якого є незалежність і процвітання Батьківщини («благо Батьківщини» – за Г. Ващенком). Визначальними в цьому є одухотвореність самого педагога, високий рівень його патріотизму, педагогічної майстерності, сформованість культури професійного мислення як важливої складової культури педагога, прагнення до творчої самореалізації у професійній діяльності тощо. Адже, як зазначав Іван Франко, «учителем школа стоїть, коли вчитель непотрібний, неприготований, несумлінний, то й школа ні до чого» [11, 114].

Виходячи з вищезазначеного, провідною ідеєю нашого наукового пошуку є розроблення теоретичних, методологічних і методичних засад організації евристичної діяльності студентів природничих факультетів в умовах евристичного навчання в класичних університетах. У дослідженні ми виходимо з того, що під час навчання студента у вищому навчальному закладі, він не тільки здобуває вищу освіту, а й відбувається засвоєння молодою людиною цінностей педагогічної культури, розвиток педагогічного мислення, формується потреба самореалізації, без якої неможливе успішне становлення в майбутній професійній діяльності. Особливо це важливо для класичних (дослідницьких) університетів, де професійна підготовка фахівців у галузі певної науки домінує над педагогічною.

Аналіз актуальних досліджень. У контексті розв'язання зазначеної проблеми особливого значення набувають дослідження за такими ***напрямами***:

–*професійно-педагогічна підготовка* (А. Алексюк, В. Кравець, З. Курлянд, І. Рудницька, І. Руснак, А. Сбруєва, В. Староста, О. Цокур, В. Чайка та ін.);

–*творча самореалізація особистості* (І. Бех, В. Демиденко, І. Зязюн, В. Кан-Калик, О. Киричук, Н. Комісаренко, І. Краснощок, І. Лебедик, Н. Лосева, А. Мудрик, В. Муляр, В. Радул, В. Сластьонін, Г. Сирова, Т. Щербань та ін.);

–*формування культури мислення* (О. Бєляєва, Н. Максюта, О. Марченко, М. Меєрович, О. Митник, Ю. Петров, Л. Туріщева, О. Халабузар та ін.);

–*теоретико-методичні засади евристичного навчання* (Г. Ващенко, С. Вітвицька, П. Егган, І. Ільясов, Е. Кокарєва, М. Коляда, О. Кривонос, Ю. Кулюткін, М. Лазарєв, В. Лозова, О. Малихін, О. Піхота, С. Сисоєва, Г. Селевко, Н. Усенко, А. Хуторський, С. Цюра, Г. Чередніченко та ін.);

–*психологічні особливості евристичної діяльності особистості* (Р. Бернс, Г. Костюк, С. Максименко, А. Маслоу, К. Роджерс, В. Семиченко та ін.).

Аналіз цих та інших досліджень засвідчує, що, незважаючи на потребу подолання стереотипів педагогічного мислення, недостатньо вивченими залишаються культурологічні аспекти проблеми самореалізації особистості в умовах евристичного навчання студентів природничих факультетів класичних університетів, зокрема аспект формування культури професійного мислення майбутніх педагогів.

Мета статті – у контексті формування культури професійного мислення майбутніх педагогів з'ясувати засадничі аспекти організації евристичної діяльності студентів природничих факультетів в умовах евристичного навчання, впровадження якого у процес педагогічної підготовки в класичних університетах суттєво підвищує рівень самореалізації майбутніх педагогів.

Зв'язок роботи з науковими програмами і практичними завданнями визначається розробленням низки питань відповідно до науково-дослідної тематики кафедри загальної і соціальної педагогіки Львівського національного університету імені Івана Франка (тема «*Професійна і соціально-педагогічна підготовка майбутніх фахівців у системі вищої освіти України: історико-педагогічні аспекти, дидактичні й інноваційні підходи*») та кафедри педагогіки і гендерної рівності Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (тема «*Теоретико-методичні основи професійної підготовки фахівців в умовах реалізації ідей Болонської угоди*»).

Виклад основного матеріалу. У «Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті» наголошено, що «в Україні повинні забезпечуватися прискорений, випереджальний інноваційний розвиток освіти, а також створюватись умови для розвитку, самоствердження та самореалізації особистості протягом життя» [8, 4]. З нашого погляду, широкі можливості для розвитку в студента потреби в самореалізації його

особистості забезпечує евристична діяльність в умовах евристичного навчання. Виходячи із завдань формування культури професійного мислення майбутніх педагогів, у дослідженні проблеми організації евристичної діяльності студентів природничих факультетів ми виокремлюємо такі *аспекти*:

1) *теоретичний* (осмислення теоретико-понятійного апарату дослідження);

2) *методологічний* (з'ясування доцільності застосування методологічних підходів, що забезпечують формування у студентів потреби самореалізації);

3) *організаційний* (виявлення чинників, які впливають на самореалізацію особистості студента у процесі підготовки до майбутньої педагогічної діяльності);

4) *практичний* (організація евристичної діяльності студентів природничих факультетів під час вивчення педагогічних дисциплін у класичних університетах);

5) *діагностично-коригувальний* (визначення рівнів самореалізації студентів природничих факультетів і пошук шляхів їх підвищення).

Обґрунтовуючи теоретичний аспект досліджуваної проблеми, з'ясуємо підходи дослідників до трактування сутності таких понять:

–***самореалізація*** – процес «знаходження себе», усвідомлення свого *Я*, об'єктивації особистістю своїх соціальних потреб, потенціалу, здібностей, спрямованих на створення нових можливостей власного розвитку в процесі взаємодії із довкіллям (Н. Лосева) [7, 121];

–***самореалізація*** – процес, який передбачає усвідомлення особистістю того, чим вона володіє та чого вона хотіла б досягти, а також вибір практичних дій для втілення досвіду в реальну дійсність, закріплених у визнанні цих досягнень іншими (В. Радул) [10, 22];

–***самореалізація людини*** – процес розвивальних змін, що полягають у вдосконаленні особистості; процес, який охоплює: а) реалізацію власних можливостей, що ще не використані; б) виникнення нових властивостей, які збагачують особистість; в) стабільність напряму дій, що полягає в активному перетворенні оточення в ім'я надособистісних інтересів (W. Okoń) [12, 366];

–***особистісна самореалізація майбутнього вчителя*** – усвідомлення та співвіднесення зовнішніх впливів і вимог із комплексом внутрішніх умов особистості: «хочу», «можу», «маю», «потрібно», де творча можливість і готовність, передусім, належать до здатності майбутнього вчителя «робити себе» через і за допомогою спілкування й активної діяльності (І. Краснощок) [6, 7];

–***самореалізація викладача*** – свідомий, за власною ініціативою, творчий процес утілення в професійній діяльності своїх індивідуальних,

професійно-особистісних якостей і властивостей за визначеними цілями та цінностями з метою відтворення себе у своїй сутності як особистості та професіонала, знаходження свого місця в суспільстві та надання своїм студентам як можливостей їхньої самореалізації в навчальному й позанавчальному процесах, так і зразка успішного «життя в професії» (Н. Лосева) [7, 121].

У дослідженні ми враховуємо думку І. Краснощок, що «особистісна самореалізація майбутнього педагога обов'язково передбачає його активну життєву позицію й може ефективно формуватися лише в тісному взаємозв'язку виховання та самовиховання, в активному постійному прагненні самої особистості до швидшого досягнення вищих рівнів самореалізації, у потребі в саморозвиткові» [6, 7]. Дослідниця слушно зауважує, що особистісна самореалізація «знаходить свій вияв у двох умовних станах – як рівень розвитку самоствердження особистості та як умова самоствердження» [6, 7–8].

Визначаючи роль самореалізації у формуванні культури професійного мислення майбутніх педагогів, ми підтримуємо позицію Н. Лосевої, яка у своїй монографічній роботі акцентує увагу на таких аспектах:

- самореалізація – безперервний процес розвитку й удосконалення індивіда, умова та одночасно показник особистої зрілості, одна з найнеобхідніших потреб людини, умова й гарантія її свободи [7, 8];
- самореалізація, прагнення до неї є однією з провідних рушійних сил розвитку особистості, що спонукає й направляє її діяльність [7, 8];
- самореалізація – це розумовий, когнітивний аспект діяльності; вона виявляється в побудові й коригуванні концепції *Я* [7, 46].

На підставі аналізу підходів цих та інших науковців і результатів нашого пілотного дослідження, ми прийшли до висновку, що успішній самореалізації майбутніх педагогів сприяє евристична діяльність студентів під час вивчення педагогічних дисциплін. Отож, у контексті розв'язання дослідницьких завдань з'ясуємо сутність низки інших ключових понять («*евристика*», «*евристична діяльність*», «*евристичне навчання*» та ін.).

Евристика як теорія та методологія дослідження проблеми творчості, творчої діяльності, творчого мислення є міждисциплінарною галуззю наукових знань. W. Okoń визначає ***евристику*** (гр. *heurisko* – я знайшов) як: 1) уміння доходити до нових наукових істин шляхом формулювання нових задумів у розв'язанні певних проблем і верифікацію цих задумів (гіпотез); 2) директиву дій під час розв'язання нових проблем; на відміну від алгоритмів евристики мають загальний характер, отже, є змагальними у використанні [12, 134].

Ширше визначення цього поняття знаходимо в інших літературних джерелах. Так, аналізуючи його сутність, Н. Карамишева зазначає, що в наш час ***евристику*** (гр. *heurisko* – відкрив, знайшов) тлумачать як:

–інтелектуальний процес, спрямований на розв'язання практичних і теоретичних завдань і проблем, постановки нових проблем, вироблення нової стратегії діяльності, висунення нових ідей і гіпотез;

–організацію процесу творчого мислення, спрямованого на здобуття чогось нового в практичній і теоретичній діяльності;

–логіку розумової діяльності, спрямованої на відкриття, на пошук істини, на винахід («логіка відкриття», «логіка винаходу», «логіка пошуку») [1, 254 – 255].

У дослідженні ми виходимо з того, що вміння студентів знаходити раціональні способи розв'язання теоретичних і практичних задач та проблем, розробляти стратегії творчого вирішення педагогічних ситуацій формуються у процесі активної навчально-пізнавальної діяльності, що є евристичною за своїм змістом, мотивацією, цілями, розумовими діями, мисленнєвими операціями, індивідуальними особливостями мислення, способом виконання тощо. ***Евристична діяльність*** (за Н. Карамишевою) – «особлива діяльність людини, суб'єкта практики й пізнання, яка носить вільний, тобто самоуправляючий, саморегулюючий, самонормуючий характер» [1, 257]. Е. Кокарєва слушно вважає, що «завдання евристичної діяльності в навчальному процесі полягає в конструюванні студентом власної освіти через створення продуктів, що входять до її змісту» [5, 57]. Ураховуючи це, під час вивчення педагогічних дисциплін ми надаємо перевагу евристичному навчанню студентів природничих факультетів.

Е. Кокарєва слушно звертає увагу на те, що «основна ідея евристичного навчання (поза різними його варіаціями) – це систематичне й цілісне врахування творчого потенціалу кожного учня та студента; це виведення пізнавально-творчої (пошукової, дослідницької, проектної, художньої, конструкторської) діяльності на перше місце в усій системі навчання» [5, 29]. Під ***евристичним навчанням*** (за Е. Кокарєвою) будемо розуміти тип навчання, націлений на розвиток особистісних якостей студентів, що забезпечує пошук і створення ними нових навчальних продуктів та уможливлюється завдяки спрямуванню наставника, керівна позиція якого є завуальованою [5, 57–58].

У з'ясуванні доцільності застосування методологічних підходів, що забезпечують формування у студентів потреби самореалізації (*методологічний* аспект), ми беремо до уваги наукові розвідки, у яких досліджувану проблему розглядають на засадах *культурологічного* (педагогічна культура), *діяльнісного* (евристична діяльність), *особистісного* (самореалізація особистості майбутніх педагогів) та інших підходів. Зокрема, беручи до уваги те, що людина стверджує та реалізує себе в різноманітних видах діяльності (навчальній, професійній тощо), ми поділяємо думку Н. Лосевої, що «потреба в діяльності й потреба в самореалізації розглядаються як єдині потреби особистості» [7, 133].

З огляду на культурологічний контекст досліджуваної нами проблеми значну зацікавленість викликає колективна монографія «Дослідження особ-ливостей самореалізації особистості» [10]. Нам імпонує думка авторів про те, що «культура – система реалізованих і тих, що реалізуються, об'єктивних цінностей і смислів. Сутність виховання – не в оволодінні, а в залученні до нього, бо особистісні культурні смисли народжуються й існують у спілкуванні – діалозі» [10, 68–69]. Дослідники слушно акцентують, що «у практичній площині діяльності майбутнього вчителя всі форми навчального процесу потрібно будувати так, щоб вони сприяли розвитку культури мислительної діяльності, самостійності мислення, гуманізації образу дії» [10, 70]. З огляду на це, вагоме значення має організація евристичної діяльності студентів.

Отже, йдеться про *організаційний* аспект нашого дослідження, що передбачає виявлення чинників, які впливають на самореалізацію особистості студента у процесі підготовки до майбутньої педагогічної діяльності (зокрема, про моделювання середовища, яке б створювало для цього відповідні умови). Таким, на нашу думку, є ***культурно-освітнє середовище***, під яким ми розуміємо частину соціокультурного простору, що є сукупністю зовнішніх та внутрішніх умов і впливів, різноманітних ресурсів і відносин, а також інших складових, які забезпечують теоретичну та практичну підготовку студентів до педагогічної діяльності, особистісне та професійне становлення майбутніх педагогів, їх інтелектуальний і культурний розвиток, зокрема формування культури професійного мислення, культури мовлення, культури спілкування тощо.

На нашу думку, культурно-освітнє середовище дає змогу враховувати різні впливи на самореалізацію майбутнього педагога, на які доречно звертають увагу дослідники, і співставляти їх із комплексом ***внутрішніх умов***:

а) бажаннями, прагненнями, ціннісними орієнтаціями, домаганнями, цілями й планами (компонент «*хочу*»);

б) потенційними можливостями та здібностями (компонент «*можу*»);

в) готовими, стійкими фізичними та психічними якостями, досвідом, рисами характеру (компонент «*маю*»);

г) вибором життєвої сфери, що відповідає значущій меті, виступає вузловим моментом і поворотним етапом у самореалізації особистості майбутнього педагога (компонент «*потрібно*») [10, 13].

З цього погляду вагоме значення в організації евристичної діяльності студентів має евристична методика навчання. Отож, коротко обґрунтуємо *практичний* аспект нашого дослідження.

Евристична методика навчання (W. Okoń) – методика пошукового навчання, що полягає у створенні дидактичних ситуацій, у яких студенти (учні) послуговуються евристичним мисленням: 1) самостійно шукаючи відповіді на питання, набувають досвіду використання мисленнєвих

операцій; 2) застосовують у своїй розумовій діяльності евристики, тобто загальні директиви дій у прийнятті нових рішень, нових розв'язків [12, 134].

Розробляючи евристичні методики вивчення педагогічних дисциплін («Педагогіки», «Основ педагогічної майстерності», «Педагогіки вищої школи», «Основ психології та педагогіки» та ін.), особливу увагу приділяємо створенню навчальних посібників, упровадженню інноваційних педагогічних технологій, урізноманітненню методів, прийомів, засобів і форм організації навчання, самостійній роботі студентів та залученню їх до активної науково-дослідницької роботи тощо. Так, у процесі моделювання та проектування культурно-освітнього середовища, яке передбачає організацію евристичної діяльності студентів природничих факультетів, ми поєднуємо такі типи навчальних занять:

–*евристичні лекції* (лекції-бесіди, лекції-діалоги, лекції-презентації наукових досліджень, лекції теоретичного конструювання та ін.);

–*евристичні семінари* (пошукові, індивідуальні та групові, «круглий стіл», наукові семінари та конференції, прес-конференції, семінари-презентації та ін.);

–*практичні заняття* з використанням евристик (розв'язування задач, аналіз педагогічних ситуацій, виконання творчих завдань, мікровикладання тощо).

Як засвідчує проведене нами дослідження, підвищенню ефективності евристичної діяльності студентів в умовах евристичного навчання сприяє використання різних евристичних засобів дослідження (засоби пошуку), евристичних прийомів (евристики) і евристичних методів (методи «портфоліо», «мозкового штурму», «створення ситуацій успіху», евристичних запитань, синектики, проектів, методи розв'язання евристичних задач тощо). Розглянуті нами аспекти детально обґрунтовані в навчальних посібниках [2–4].

З'ясовуючи питання щодо доцільності евристичного навчання у процесі вивчення педагогічних дисциплін (*діагностично-коригувальний* аспект), ми проаналізували наукові праці, присвячені дослідженню проблеми самореалізації. Здійснений аналіз засвідчив, що І. Краснощок виокремлює три рівні становлення особистісної самореалізації майбутнього вчителя (репродуктивний, соціально та професійно зорієнтований, проблемний) [6, 9]. У дослідженні [10] простежуємо аналогічні рівні розвитку соціальної самореалізації особистості майбутнього вчителя. Розроблений нами діагностичний інструментарій дав змогу виявити такі *рівні самореалізації* студентів природничих факультетів (вибірка – 500 студентів біологічного, фізичного й хімічного факультетів):

–*елементарний* (дуже низький рівень самореалізації, який виявляють студенти, незацікавлені в професії педагога) – 2,4 % респондентів;

–*репродуктивний* (низький рівень самореалізації, характерний для студентів, котрі виявляють інтерес до педагогічної професії, проте їхня навчально-пізнавальна діяльність побудована на відтворенні навчального матеріалу) – 9,2 % респондентів;

–*репродуктивно-конструктивний* (середній рівень самореалізації студентів, котрі виявляють стійкий інтерес до педагогічної професії; хоча їхня навчально-пізнавальна діяльність ще характеризується відтворенням навчального матеріалу, проте вони вже використовують різні евристики) – 21,8 % респондентів;

–*конструктивний* (достатній рівень, який виявляють активні студенти, котрі мають стійкий інтерес до педагогічної професії; їхня навчально-пізнавальна діяльність має виражений евристичний характер) – 37,4 % респондентів;

– *творчий* (високий рівень самореалізації, який виявляють активні студенти, котрі мають стійкий інтерес до педагогічної професії; їхня евристична діяльність характеризується вмінням використовувати різні евристики під час виконання завдань евристичного змісту) – 29,2 % респондентів.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Проведене дослідження засвідчує доцільність застосування евристичного навчання, що значно активізує евристичну діяльність студентів, підвищує їхню потребу в самореалізації та сприяє формуванню культури професійного мислення майбутніх педагогів. Проте підняті в дослідженні питання не вичерпують усіх аспектів цієї важливої теми.

Перспектива подальших розвідок полягатиме в обґрунтуванні педагогічних умов упровадження евристичного навчання у вищій школі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Карамишева Н. В. Логіка. Пізнання. Евристика : посіб. для студентів та аспірантів / Н. В. Карамишева – Львів : Астролябія, 2002. – 352 с.

2. Ковальчук Л. Основи педагогічної майстерності : навч. посіб. / Лариса Ковальчук. – Львів : Видав. центр ЛНУ імені Івана Франка, 2007. – 608 с.

3. Ковальчук Л. Практикум з педагогіки : навч. посіб. / Лариса Ковальчук. – Львів : Видав. центр ЛНУ імені Івана Франка, 2005. – 253 с.

4. Ковальчук О. Основи психології та педагогіки : навч. посіб. / Орися Ковальчук, Світлана Когут ; [за заг. ред. Л. Ковальчук]. – Львів : Видав. центр ЛНУ імені Івана Франка, 2009. – 624 с.

5. Кокарева Е. О. Евристичне навчання як засіб творчого саморозвитку майбутніх педагогів : дис. … канд. пед. наук : спец. 13.00.09 «Теорія навчання»/ Кокарева Елеонора Олексіївна ; ДВНЗ «Криворізький національний університет» ; Криворізький педагогічний інститут. – Кривий Ріг, 2012. – 258 с.

6. Краснощок І. П. Особистісна самореалізація майбутнього вчителя в навчально-виховному середовищі педагогічного університету : автореф. дис. … канд. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / І. П. Краснощок ; Інститут проблем виховання АПН України. – К., 2003. – 18 с.

7. Лосева Н. М. Самореалізація викладача: теоретичний аспект : монографія / Наталія Миколаївна Лосева. – Донецьк : ДонНУ, 2004. – 387 с.

8. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті // Освіта України. – 2002. – 23 квіт (№ 33). – С. 4–6.

9. Огнев'юк В. Науковий напрям інтегрованого дослідження сфери освіти – освітологія / В. Огнев'юк, С. Сисоєва // Креативна педагогіка : наук.-метод. журнал / Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки. – Вінниця, 2012. – Вип. 5. – С. 32–41.

10. Радул В. В. Дослідження особливостей самореалізації особистості : монографія / В. В. Радул, І. П. Краснощок, І. В. Лебедик. – К. : «Імекс-ЛТД», 2009. – 352 с.

11. Франко І. Наші школи і їх потреби / Іван Франко // Зібрані тв. : У 50 т. – Т. 46. – Кн. 2. – К. : Наукова думка, 1979. – С. 108–115.

12. Okoń W. Nowy słownik pedagogiczny / Wincenty Okoń. – Warszawa : Żak, 2007. – 490 s.

РЕЗЮМЕ

Ковальчук Л. А. Самореализация личности студента в процессе эвристической деятельности (аспект исследования культуры профессионального мышления педагога).

В статье на основании анализа научных литературных источников выяснена сущность ключевых понятий, представляющих теоретико-понятийный аппарат исследования, обоснована целесообразность использования культурологического и других методологических подходов. В контексте формирования культуры профессионального мышления будущих педагогов выявлены факторы, влияющие на самореализацию личности студента. На примере изучения педагогических дисциплин раскрыто организацию эвристической деятельности студентов в условиях эвристического обучения. Определены уровни самореализации в условиях эвристического обучения.

Ключевые слова: *эвристика, эвристическая деятельность, эвристические методики обучения, эвристическое обучение, культура профессионального мышления, культурологический подход, самореализация, самореализация личности*.

SUMMARY

Kovalchuk L. Self-realization of student's personality in the process of heuristic activity (the aspect of teacher's professional thinking culture research).

The leading idea of research is the development of theoretical, methodological and organizational principles of organization of the heuristic activity of students of Natural Sciences departments in terms of heuristic studies in the classical universities. On the basis of analysis of scientific literary sources the essence of key concepts that present the theoretical and conceptual framework of research is found out, the expediency of using the cultural and other methodological approaches is proved in the article. The factors that influence self-realization of student's personality are identified in the context of forming of professional thinking culture of future teachers. It is proved that cultural and educational environment is an important factor.

The cultural and educational environment is interpreted as a part of social-cultural space, which is a combination of external and internal terms and influences, various resources and relations, as well as other components that provide theoretical and practical preparation of students to pedagogical activity, personal and professional development of future teachers, their intellectual and cultural development, including creating of professional thinking culture and so on.

On the example of study of pedagogical disciplines the organization of heuristic activity of students under the conditions of heuristic studies is exposed. A significant importance in the organization of students to heuristic methods of training of future teachers

is given. Special attention is paid to creation of tutorials, introduction of innovative pedagogical technologies, creation of variety of methods, means and forms of learning, independent work of students and their involvement in active research work, etc. using the diagnostic tools developed by the author the levels of self-realization of students of Natural Sciences departments are determined: elementary (very low), reproductive (low), reproductive and constructive (middle), constructive (sufficient), creative (high).

The article shows the feasibility of application of heuristic learning, which will significantly increase the heuristic activity of students, their need for self-realization and contribute to the culture of professional thinking of future teachers. The prospect of further research lies in the pedagogical rationale of the introduction of heuristic learning in higher education.

***Key words**: heuristic, heuristic activity, heuristic studies, heuristic methods of studies, professional thinking culture, cultural approach, self-realization, self-realization of personality.*

УДК 371.937

Н. Ю. Колесниченко
Одеський національний
університет ім. І. І. Мечникова

СТИМУЛЮВАННЯ ПОТРЕБ БАКАЛАВРІВ РОМАНО-ГЕРМАНСЬКОЇ ФІЛОЛОГІЇ В НАБУТТІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦЯ СФЕРИ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ

Стаття присвячена висвітленню сутності педагогічного експерименту з апробації моделі професійної підготовки бакалаврів романо-германської філології на засадах компетентністного підходу. Особлива увага приділена аналізу способів стимулювання потреб бакалаврів романо-германської філології в набутті професійної компетентності фахівця сфери міжкультурної комунікації як засобу долання суперечності між їх потребою в набутті якостей професійно компетентних, соціально зрілих і конкурентоспроможних фахівців сфери перекладацьких послуг та відсутністю відповідних дієвих технік і методичного супроводу їх базової професійної освіти. Продемонстровано сутність і способи реалізації активних форм і проблемних методів навчання бакалаврів романо-германської філології фахових дисциплін, а також організації їх самостійної роботи із застосуванням методу проектів та кейс-стаді, які сприяють формуванню їх професійної, зокрема перекладацької компетентності. Конкретизовані складові перекладацької компетентності бакалаврів романо-германської філології згідно з європейськими вимогами.

***Ключові слова**: професійна підготовка, бакалаври романо-германської філології, компетентністний підхід, професійна компетентність, перекладацька компетентність, стимулювання потреб, фахівець сфери міжкультурної комунікації, метод проектів, кейс-стаді.*

Постановка проблеми. Інтеграційні процеси, що відбуваються в сучасному світі [9, 34], розширення сфер міжнародного співробітництва закономірно веде до формування принципово нового багатовимірного соціокультурного простору [8, 9]. За цих умов забезпечення міжкультурної комунікації в усіх галузях взаємодії стає першорядним завданням, реалізувати яке неможливо без висококваліфікованих фахівців, які

володіють лінгвістичною, соціокультурною, комунікативною, соціально-психологічною, інформаційною компетентностями [5, 72]. У зв'язку з цим питання професійної підготовки бакалаврів романо-германської філології, що відповідають новим потребам інформаційного суспільства та зростаючим потребам сфери міжкультурної комунікації, наразі набувають особливої актуальності.

Аналіз актуальних досліджень. Проблема модернізації професійної підготовки бакалаврів романо-германської філології на засадах компетентнісного підходу дотепер не була предметом спеціального науково-педагогічного дослідження. Натомість її розробка необхідна й можлива завдяки суттєвому внеску українських і зарубіжних учених у розвиток теорій:

– модернізації змісту та якості вищої освіти на засадах компетентнісного підходу (В. Байденко, А. Бермус, Дж. Боуден, Е. Зеєр, М. Лейтер, С. Маслач, А. Мейхью, Дж. Равен, Р. Уайт, Е. Тоффлер, Р. Хайгерті, Е. Шорт);

– сучасної дидактики вищої школи та професійної освіти майбутніх фахівців, які висвітлювали концептуальні засади компетентнісного підходу (М. Авдєєва, Н. Бібік, В. Болотов, Е. Бондаревська, В. Буряк, А. Вербицький, Н. Глузман, Л. Дибкова, О. Заболоцька, І. Зимня, В. Краєвський, Л. Кондрашова, О. Овчарук, В. Петрук, О. Пометун, О. Савченко, В. Сєріков, С. Трубачева, А. Хуторський, О. Чернишов, О. Цокур, В. Якунін);

– навчання студентів-перекладачів іноземної мови як засобу міжкультурного спілкування (М. Байрам, Г. Китайгородська, У. Літллвуд, Є. Пассов, Е. Шубін) та оновлення змісту, форм і методів їх навчання професійної діяльності (І. Алексеєва, І. Анікєєва, Є. Беседіна, Л. Голубенко, А. Гребенщикова, Л. Демчук, К. Касаткіна, М. Князян, В. Комісcаров, Н. Комісcарова, Р. Мирам, С. Скидан, Ж. Таланова, Л. Тархова, К. Шапошников, Г. Штельмах).

Проте, незважаючи на значущість отриманих результатів, дотепер остаточно не визначена як концептуальна та організаційно-педагогічна основа навчання, зорієнтованого на здобуття компетенцій і компетентностей бакалаврів романо-германської філології, так і специфіка його дидактико-методичного забезпечення з урахуванням сучасних вимог до освоєння освітньо-кваліфікаційних програм цього рівня. Основними причинами такого стану є такі: відсутність розуміння базових компетенцій як складноструктурованих феноменів, що потребують спеціально організованих дидактичних заходів для їхнього формування (І. Зимня [4, 42]); недостатня розробленість теоретико-методологічних засад організації навчання фахівців з іноземних мов на компетентнісній основі, а також відповідного дидактичного забезпечення означеного процесу (В. Баркасі [1, 6]); перевага й активне використання в традиційній професійній підготовці фахівців-філологів застарілих методик і

дидактичних технологій, розрахованих на засвоєння ними переважно формальних аспектів іноземної мови (В. Желясков [3, 4]).

Указані причини вказують на наявність у процесі організації професійної підготовки бакалаврів романо-германської філології суперечностей:

– між загальним формалізованим підходом до становлення їх професіоналізму у сфері міжкультурної комунікації та недостатністю ефективних технологій, базованих на принципах нового – компетентнісного підходу;

– між потребою бакалаврів романо-германської філології у набутті якостей професійно компетентних, соціально зрілих і конкурентоспроможних фахівців сфери міжкультурної комунікації та перекладу й відсутністю відповідних дієвих технік і методичного супроводу їх базової професійної освіти.

Мета статті – висвітлення способів стимулювання потреб бакалаврів романо-германської філології в набутті професійної компетентності у сфері міжкультурної комунікації.

Виклад основного матеріалу. Компетентнісний підхід, як зазначає А. Вербицький, значно посилює практичну та професійну спрямованість навчання, що істотно впливає на функціонування освітнього простору, у зв'язку зі зміною організації діяльності з викладання й діяльності з учіння, оскільки на перше місце висувається роль досвіду суб'єкта навчання, його практичних умінь вирішувати поставлені завдання, гнучко використовувати теоретичні знання на практиці в ситуаціях різної визначеності [2, 67]. Через це ознайомлення з переліком компетенцій і компетентностей, якими повинен оволодіти фахівець сфери міжкультурної комунікації, переконливо показує, що вони не зводяться до конкретних знань, умінь і навичок, сформованих по-предметно в межах кожної з дисциплін навчального плану. Компетентності як очікуваний прикінцевий результат навчання бакалаврів романо-германської філології відрізняються від умінь і навичок тим, що характеризуються «культурною відповідністю, системністю, ситуативністю, міжпредметністю та надпредметністю, практичною орієнтованістю та вмотивованістю вживання» [2, 94].

Компетенції та компетентності як результативно-цільова основа компетентнісного підходу в навчанні бакалаврів романо-германської філології, виконують, принаймні, три функції:

– забезпечують здатність особистості навчатися самостійно й протягом усього життя;

– сприяють здобуванню необхідної для працевлаштування гнучкості й адаптованості особистості;

– допомагають особистості бути успішною в подальшому житті та професійній кар'єрі.

У зв'язку з цим стає очевидним, що ключові компетентності, інтегруючись у зміст професійної освіти бакалаврів романо-германської

філології, у його цілісності, а не в окремій його частині, є найважливішим результатом їх фахової підготовки. Через це вони повинні бути сформованими в усіх суб'єктів навчання на достатньо високому рівні в процесі оволодіння змістом кожного з предметів фундаментальної, соціально-гуманітарної та професійної підготовки. Як закономірний наслідок, така настанова вимагала забезпечення суб'єктного втягування бакалаврів романо-германської філології у процес здобуття професійної компетентності, для чого було необхідним, користуючись термінологією О. Леонтьєва [6, 86], пробудити в них «особистісний сенс».

Не випадково, тому ми, насамперед, спробували активізувати прихований потужний дидактичний потенціал соціально-гуманітарних дисциплін, який у традиційній практиці навчання бакалаврів романо-германської філології майже не враховується, оскільки останні викладаються в логіці відповідних наук, дуже далеких від предмета їх професії, що ґрунтується на володінні та застосуванні іноземної мови. Для цього зміст соціально-гуманітарних дисциплін було перебудовано в логіці вирішення бакалаврами романо-германської філології як фахівцями сфери міжкультурної комунікації своїх особистісних, соціально-психологічних і професійних проблем, що само по собі стимулювало їх особистісно-професійний інтерес і забезпечило активну, тобто суб'єктну позицію в процесі навчання.

Так, ураховуючи величезний освітній потенціал змісту навчальної дисципліни «Психологія» ми спеціальну увагу приділили питанням професійного самовизначення бакалаврів романо-германської філології, а також аспектам, що стосуються сутності їх професійної освіти та її сучасних парадигм, чому були присвячені нові теми. Тому цільова спрямованість першої теми «Професійний вибір і професійне самовизначення бакалаврів романо-германської філології» полягала в тому, щоб спонукати їх як суб'єктів навчання до рефлексії свого нового соціального статусу – бути студентом і спроектувати індивідуальну траєкторію професійного саморозвитку в ролі бакалавра зарубіжної філології (фахівця сфери міжкультурної та міжмовної комунікації, перекладу) на підставі глибокого вивчення індивідуальних психологічних особливостей своєї особистості, критично аналізуючи наявні академічні досягнення й обмеження. З метою визначення рівня сформованості в них мотиваційно-ціннісного ставлення до майбутньої професійної діяльності, наприклад, як перекладачів, проводилось анкетування, що дозволило виявити ступінь властивих бакалаврам романо-германської філології ціннісних орієнтацій, спрямованих на їх майбутню професійну комунікацію. Пропонувалась анкета, яка складалася із запитань, що виявляли ставлення бакалаврів романо-германської філології до таких професійних цінностей: престиж професійної діяльності; можливість спілкування з цікавими людьми; можливість розвивати свої творчі здібності, комунікативні вміння й

навички; можливість обміну духовними, культурними цінностями; можливість вивчення та вживання конвенціональних форм спілкування; можливість здійснювати комунікації за кордоном; можливість вивчення звичаїв, традицій, культури інших народів; можливість самоствердження в професії перекладача; відповідальність перед клієнтами, колегами за якість своєї праці; можливість професійного зростання; можливість постійно контролювати й коректувати свої професійні дії.

Для вивчення своїх особливостей бакалаврам романо-германської філології було запропоновано психологічні тести та питальники, що дозволили виявити сильні та слабкі риси, які позитивно або негативно впливають на успішність виконання ними певних професійних функцій. Цьому був присвячений психологічний міні-практикум «Який Я як фахівець сфери міжкультурної комунікації?», мета якого полягала в тому, щоб сформувати соціально-психологічну компетентність бакалаврів романо-германської філології.

Мета запровадження нової теми «Іншомовна освіта, що ґрунтується на новій якості знань» полягала в тому, щоб зорієнтувати бакалаврів романо-германської філології відносно нових реалій розвитку освітнього простору вищої європейської та національної школи, зумовлених впливом факторів глобалізації та євроінтеграції. У зв’язку з цим, ознайомлюючи досліджуваних з низкою міжнародних документів (Всесвітня Декларація прав людини) ми прагнули до того, щоб вони усвідомили об’єктивність трьох взаємозв’язаних між собою процесів – глобалізація, регіоналізація та демократизація, які становлять собою явні мегатенденції у створенні нового – інформаційного суспільства. Як результат, бакалаври романо-германської філології підводилися до розуміння того, що процес глобалізації зробив найважливішою в житті людей надану їм можливість виробляти за допомогою навчання компетенції, необхідні для виживання й успішної життєдіяльності. Найважливішими завданнями останнього в умовах глобалізації стають такі: навчитися вчитися; навчитися критично аналізувати певні обставини; навчитися конструктивно вирішувати проблеми.

Спираючись на компетентне твердження D. Ruchen, бакалаври романо-германської філології підводилися до усвідомлення того реального факту, що через інтеграцію навчання в якісно нову освіту – протягом усього життя, особливу значущість для кожного фахівця, у тому числі для них як майбутніх фахівців сфери міжкультурної комунікації та перекладу, набувають глобальні компетенції:

– навчатися, щоб жити разом, що означає розвиток якостей особистості, які забезпечують розуміння інших людей і народів, їх історії, традицій і духовних цінностей, а також вирішення неминучих конфліктів розумним і мирним шляхом;

– навчатися, щоб знати, що розуміється під прищепленням особистості смаку до навчання, що зумовлює розвиток відповідних компетенцій, а також сполучення досить широкої загальної освіти з можливістю поглибленої роботи над певною кількістю предметів, що забезпечують доступ до освіти протягом усього життя;

– учитися, щоб працювати, тобто здобути не тільки професійну кваліфікацію, але й у більш широкому смислі компетентність, яка дає можливість справлятися з різноманітними ситуаціями та працювати в групі, що дозволяє мати справу з різноманітними ситуаціями, які забезпечують роботу в команді;

– учитися, щоб існувати (бути), що передбачає розкриття здібностей і талантів кожної людини, а також розвиток пам'яті, творчої уяви, естетичних почуттів, схильності до спілкування, харизми, лідерских умінь, потреби в самопізнанні [10, 67].

При цьому бакалаври романо-германської філології підводилися до усвідомлення того, що освіта протягом усього життя є принципом, який зумовлює розвиток нової якості знань і відповідних видів їх компетенцій, що є провідним у межах нової освітньої парадигми – компетентнісного підходу. Останній, виникнувши у зв'язку з переходом до нового типу мислення й дії, до нових способів перетворення освітнього простору, реагуючи на «виклики» суспільства, особистості й держави, пропонує побудову моделі освітньої системи на компетентнісній основі, у якій містяться відповіді на питання про цінності й мету освіти, про функції вищої школи та принципи її діяльності, про організацію, зміст і технології навчання та виховання випускників, про способи взаємодії основних суб'єктів освіти [7, 17].

У межах організації навчально-пізнавальної діяльності бакалаврів романо-германської філології в курсі «Вступ до спеціальності», на відміну від традиції, головна увага приділялася пізнанню ними як активними суб'єктами навчання специфіки професії фахівця сфери міжкультурної комунікації та особливостей діяльності перекладача, створенню на цій підставі ідеальної моделі його особистості як професіонала, покликаного працювати в умовах нового – інформаційного суспільства. Для цього, не нав'язуючи бакалаврам романо-германської філології власної точки зору та звільняючи їх від традиційних стереотипів, ми відмовилися від пояснювально-ілюстративної технології організації навчання, зокрема, інформаційної лекції, залучаючи їх до участі в лекціях-дискусіях, лекціях-візуалізаціях, лекціях-прес-конференціях, семінарах-дебатах.

На лекції-візуалізації «Фахівець сфери міжкультурної комунікації у сучасному світі», використовуючи засоби мультимедіа та відеофільми, а також інформацію відповідних сайтів Інтернет, що відображують проблеми набору абітурієнтів на спеціальність «Мова та література» (германська, романська), організації їх професійної підготовки й розподілу, стану

вітчизняного та європейського ринків перекладацьких послуг, заробітної платні, режиму діяльності, спектра функціональних обов'язків і умов зайнятості перекладача, ми спробували створити необхідне проблемне поле для розвитку розумової діяльності бакалаврів романо-германської філології, які входили до експериментальної групи. Створюючи проблемну ситуацію, ми підводили суб'єктів навчання до розуміння того, що в нових умовах розвитку суспільства, заснованого на ринковій економіці, освітню політику формують не тільки вищі навчальні заклади, які здійснюють підготовку бакалаврів романо-германської філології. Виникає, наприклад, особа підприємця-роботодавця, який, організовуючи робочі місця в межах перекладацького бізнесу, прискіпливо й вимогливо підходить до проблеми добору перекладацьких кадрів серед молодих фахівців і випускників вищих навчальних закладів, усвідомлює необхідність детального вивчення професійних компетенцій кандидатів для усування ймовірності помилки в доборі персоналу перекладацьких агенцій. Позначаючи сталі взаємозв'язки елементів системи «Вищий навчальний заклад – особистість випускника-бакалавра романо-германської філології – роботодавець» і, відповідно, «мета – продукт освіти у вигляді потенціалу та професійної компетентності перекладача – вимоги ринку перекладацьких послуг», ми спонукали суб'єктів навчання до більш глибокого усвідомлення цих залежностей. Демонструвалася закономірність: навчальні заклади підвищують свої вимоги до бакалаврів романо-германської філології, що дозволяє зберегти їх престиж і попит на ринку освітніх послуг, а роботодавці, здійснюючи моніторинг ринку перекладацьких послуг і формуючи свої уявлення про їх професійну придатність, висувають усе більш високі вимоги до якісних параметрів діяльності й особистості фахівця сфери міжкультурної комунікації, зокрема перекладача. Для одностайного розуміння сутності професіоналізму особистості фахівця сфери міжкультурної комунікації необхідна узагальнена модель його професійного портрету, що відрефлексована з трьох виділених позицій. Зазначаючи проблемність такої ситуації, ми як обов'язкове завданням для самостійної роботи запропонували кожному із суб'єктів навчання підготувати свій авторський проект під назвою «Професійний портрет фахівця сфери міжкультурної комунікації XXI століття». Допоміжними дидактичними матеріалами до цієї теми послужили посадові обов'язки та професіограма перекладача, лінгвіста, фахівця сфери міжкультурної комунікації (на їх вибір).

Особливе місце надавалося також використанню на заняттях методу кейс-стаді (від англ. case – випадок), який передбачає аналіз і обговорення професійної ситуації або конкретного випадку з дотриманням хронології подій [7, 99]. Спираючись на твердження американських дидактів (Е. Кофман, Д. Лебері, С. Ван Мерріс, С. Оувен, А. Шульман та ін.), а також на їх рекомендації з організації процесу навчання із застосуванням кейс-

методу, у роботі з бакалаврами як майбутніми перекладачами ми бачили його переваги в тому, що він у своїй основі передбачає формування в суб'єктів навчання професійної компетентності в єдності її провідних складових, оскільки дозволяє їм:

- оволодіти навичками та прийомами аналізу ділових ситуацій;
- відпрацювати вміння запитувати додаткову інформацію, необхідну для уточнення початкової ситуації;
- здобути навички використання теоретичних знань для аналізу практичних проблем;
- наочно уявити особливості прийняття рішення в ситуації невизначеності, а також різні підходи до розробки плану дій, орієнтованих на кінцевий результат;
- здобути навички ясного та точного викладу власної точки зору в усній і письмовій формах;
- виробити вміння переконливо обґрунтовувати й захищати свою точку зору;
- відпрацювати навички критичного оцінювання точки зору інших;
- навчитися приймати самостійні рішення на підставі групового аналізу ситуації;
- навчитись отримувати користь зі своїх і чужих помилок, спираючись на дані зворотного зв'язку.

При цьому ми брали до уваги, що кейс-метод передбачає вживання в процесі професійного навчання бакалаврів романо-германської філології особливий вид навчального матеріалу – кейс. Під ним ми розуміли модель ділової ситуації, представленої здебільшого в письмовому вигляді, яка становить собою імітацію реальної події, що мала місце в професійному житті перекладача. Кейс-метод передбачав самостійне здобуття бакалаврами нових предметних знань у результаті їх активної та творчої дослідної роботи, сполучаючи їх професійну діяльність з ігровою, що створює позитивне емоційне тло навчання, орієнтоване на успіх кожного. Кейс-метод передбачав активну участь в обговоренні ділової ситуації як бакалаврів романо-германської філології, так і викладачів, значно перевищуючи рівень їх навчальної мотивації як майбутніх перекладачів за рахунок стимулювання їх професійної зацікавленості в навчальному предметі як засобі, що дозволяє здобути необхідну компетенцію.

Готуючись до здійснення функцій міжкультурної комунікації та перекладацької діяльності, бакалаври романо-германської філології більш чітко усвідомлювали, що в галузі практичного курсу перекладу від них як від професіоналів, насамперед, вимагається вміти здійснювати перекладацький аналіз тексту; обирати загальну стратегію перекладу з урахуванням його мети й типу оригіналу; користуватись основними способами та прийомами досягнення смислової стилістичної адекватності;

правильно оформлювати текст перекладу відповідно до норм і узусу, типології тексту мовою перекладу; професійно користуватися словниками, довідниками, базами даних та іншими джерелами додаткової інформації; користуватися диктофоном та комп'ютером.

Висновок. Таким чином, наші спостереження показали, що більш чітке усвідомлення сутності вимог, які висуваються до теоретичної та практичної підготовки бакалаврів романо-германської філології, особливо на рівні усвідомлення ролі відповідних компетенцій, сприяло більш ефективному формуванню в них основних складових професійної компетентності, які складали ядро їх професійної зацікавленості та академічних досягнень.

Зокрема, їх особлива увага приділялася набуттю й саморозвитку перекладацької компетентності, яка містить: мовну компетенцію (усі аспекти володіння іноземною мовою); текстотвірну компетенцію (уміння створювати тексти різного типу відповідно до прийнятих в певному мовному колективі правилами та стереотипами); комунікативну компетенцію (здатність інферувати смисл і вміння зіставляти інференціальні можливості представників двох мовних колективів і робити висновок про необхідність зміни мовного змісту вислову в перекладі); технічну компетенцію (специфічні знання, уміння й навички, необхідні для виконання певного виду діяльності).

ЛІТЕРАТУРА

1. Баркаси В. В. Формирование профессиональной компетентности у будущих учителей иностранных языков : дис. … канд. пед. наук : 13.00.08 / Вікторія Володимирівна Баркаси. – Одесса, 2004. – 193 с.

2. Вербицкий А. А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения / А. А. Вербицкий. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 136 с.

3. Желясков В. Я. Компетентнісний підхід як концептуальна основа оновлення змісту, форм і методів навчання майбутніх перекладачів /В. Я. Желясков // Науковий вісник ПДПУ ім. К. Д. Ушинського. – Одеса, 2010. – № 5. – С. 119–125.

4. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного похода в образовании. Авторская версия : [монография] / И. А. Зимняя. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 42 с.

5. Иноязычное образование в XXI веке / Материалі межд. науч.-практ. Интернет-конф. / под. ред. Ю. С. Воротникова. – Тобольск : ТГПИ им. Д. И. Менделеева, 2008. – 173 с.

6. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики : монографія / Н. М. Бібік, Л. С. Ващенеко, О. І. Локшина, О. В. Овчарук, Л. І. Паращенко, О. І. Пометун, О. Я. Савченко та ін. ; під заг ред. О. В. Овчарук. – К. : К. І. С., 2004. – 112 с.

7. Шапошников К. В. Контекстный подход в процессе формирования профессиональной компетентности будущих лингвистов-переводчиков : дис. … канд. пед. наук : 13.00.08 / Константин Владимирович Шапошников. – Йошкар-Ола, 2006. – 226 с.

8. Эйзенштадт С. Н. Модернизация и изменяющиеся концепции молодежи и поколений / С. Н. Эйзенштадт // Перспективы. – 1996. – Т. XXV. – № 3. – С. 7–16.

9. Focus on the structure of Higher Education in Europe 2003/04. National Trends in the Bologna Process. – Brussels : EURYDICE, 2003. – 91 p.

10. Ruchen D. S. Key Competencies for a Successful Life and Well-Functioning Society / D. S. Ruchen // Hogrefe & Huber Publishers. – Germany, 2003. – P. 65–67.

РЕЗЮМЕ

Колесниченко Н. Ю. Стимулирование потребностей бакалавров романо-германской филологии в приобретении профессиональной компетентности специалиста сферы межкультурной коммуникации.

Статья посвящена анализу сущности педагогического эксперимента по апробации концептуальной модели профессиональной подготовки бакалавров романо-германской филологии, основанной на идеях компетентностного подхода. Особое внимание уделяется стимулированию потребностей бакалавров романо-германской филологии в приобретении профсесиональной компетентности как способа преодоления противоречия между их стремлением развить у себя качества профессионально компетентных, социально зрелых и конкурентоспособных профессионалов сферы переводческих услуг и отсутстиием соответствующих техник и методического сопровождения их базового профессионального образования. Продемонстрована сущность и способы реализации активных форм и проблемных методов обучения бакалавров романо-германской филологии дисциплин специализации, а также организации их самостоятельной работы с использованием метода проектов и кейс-стади, которые способствуют формированию их профессиональной, в частности переводческой компетентности, которые способствуют аттестации академических достижений бакалавров романо-германской филологии по критериям компетентностного измерения. Конкретизированы составляющие переводческой компетентносити бакалавров романо-германской филологии согласно европейским требованиям.

***Ключевые слова**: профессиональная подготовка, бакалавры романо-германской филологии, компетентностный подход, профессиональная компетентность, переводческая компетентность, стимулирование потребностей, специалист сферы межкультурной коммуникации, метод проектов, кейс-стади.*

SUMMARY

Kolesnichenko N. Promoting the need of bachelors of Roman-Germanic philology in the acquisition of professional competence of a specialist in the sphere of intercultural communication.

The article is devoted to the analysis of the nature of pedagogical experiment for testing the conceptual model of professional training of bachelors of Roman-Germanic philology grounded on the ideas of competence-based approach. Particular attention is paid to encouraging bachelors of Roman-Germanic philology in acquiring professional competence as a means of overcoming the contradictions between their desire to develop qualities of professionally competent, socially mature and competitive professionals in the sphere of interpreting/translation services and absence of appropriate techniques and methodological support for basic professional education.

Both essence and ways of implementing active forms and problematic methods of teaching bachelors of Roman-Germanic philology courses of their specialization are described, as well as the organization of their independent work when such methods as project-making and case studies are involved. These methods contribute to the formation of their professional, in particular interpreting/translation, competence and to the certification of academic achievements of bachelors of Roman-Germanic philology on the criteria of competence measurement. The components of competence of bachelors of Roman-Germanic philology according to the European requirements are singled out.

The observations of the author showed that a clearer understanding of the essence of the requirements for theoretical and practical training of bachelors of Roman-Germanic philology, especially at the level of awareness of relevant competencies, have contributed to more efficient formation of the main components of professional competence, which constituted the core of their professional interest and academic achievement.

In particular, special attention was paid to the acquisition and development of translation competence, which includes: language competence (all aspects of mastering foreign language); text-creating competence (the ability to create texts of various types in accordance with a particular language team rules and stereotypes); communicative competence (the ability to infer sense and the ability to correlate infering from two language groups and to draw a conclusion about the necessity of changing linguistic content of the speech in translation); technical competence (specific knowledge, skills and abilities required to perform a certain kind of activity).

Key words: *professional training, bachelors of Roman-Germanic Philology, competence-based approach, professional competence, interpreting/translation competence, stimulation of needs, specialist in intercultural communication, project-making method, case study.*

УДК 37.013.78:376.1:911.375.635:373.5

О. Б. Кривонос
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ЕВРИСТИЧНЕ НАВЧАННЯ ЯК ВАЖЛИВА УМОВА РОЗВИТКУ ОБДАРОВАНОСТІ УЧНІВ СІЛЬСЬКОЇ ШКОЛИ

У статті розглядається організація навчання обдарованих учнів сільської школи з використанням дидактичних можливостей евристичних методів. Зокрема, представлено широкий інструментарій евристичних методів навчання як: вживання; вигадування; якби; гіперболізації, аглютинації, мозкового штурму; інверсії; фокальних об'єктів; розв'язання евристичних задач.

Проаналізовано основні підходи вирішення проблеми навчання й виховання обдарованих дітей.

Розглянуто основні закономірності та принципи евристичного навчання, які сприяють розвитку обдарованих учнів, зокрема, сільської школи.

Ключові слова: *обдарованість, навчання обдарованих учнів, напрями навчання обдарованих учнів, евристичне навчання, закономірності евристичного навчання, принципи евристичного навчання, евристичні методи навчання.*

Постановка проблеми: Збереження інтелектуального потенціалу нації та необхідність вироблення якісно нових підходів до організації та змісту навчального-виховного процесу, зорієнтованого на обдарованих дітей у сільській школі, є надзвичайно важливою проблемою сьогодення. Виявлення та розвиток обдарованих дітей є показником духовного й матеріального поступу країни, потенціалу нації. Стає дедалі актуальнішою проблема навчання та виховання таких дітей, особливо в сільській місцевості. Соціально-економічні умови розвитку освіти в сучасному селі часто не дозволяють створити належні умови для навчання й розвитку обдарованих дітей, тому виникає необхідність пошуку альтернативних,

доступних для сільської школи шляхів розв'язання цієї проблеми. Вважаємо, що одним із таких шляхів є використання дидактичних можливостей евристичного навчання.

Аналіз актуальних досліджень. Проблеми сільської школи в центрі педагогічних досліджень ставлять українські науковці О. Бражнікова, І. Волощук, І. Іванюк, Г. Леонтьєва, М. Мелешко, І. Осадчий. Зокрема, у наукових працях досліджуються методичні аспекти розв'язання проблем навчально-виховної діяльності, соціально-педагогічні умови діяльності, які впливають на розвиток особистості в освітньому середовищі сільської школи.

Питання евристичного навчання розглянуто в працях В. Андрєєва, П. Каптєрєва, Ю. Кулюткіна, М. Лазарєва, В. Лозової, А. Хуторського та ін. Зазначені автори виявили потужні дидактичні можливості евристичного навчання у сфері розвитку творчості, самореалізації, в активізації пізнавально-творчої діяльності учнів. Ці процеси, зокрема, впливають і на розвиток обдарованості.

Але недостатньо дослідженими залишаються шляхи розвитку обдарованості учнів сільської школи в сучасних соціально-економічних умовах.

Мета статті – проаналізувати можливості евристичних методів навчання в розвитку обдарованості учнів сільської школи.

Виклад основного матеріалу. Обдарованість – специфічне поєднання здібностей високого рівня, а також інтересів і потреб особистості, яке дозволяє виконувати певну діяльність на якісно вищому рівні, що відрізняється від умовного «середнього рівня» [6, 135].

Світова практика пропонує кілька основних підходів вирішення проблеми навчання й виховання обдарованих дітей:

- прискорене навчання. Такий підхід ураховує вроджені здібності дітей, які за один рік вивчають програму кількох років, закінчуючи освітні заклади раніше своїх однолітків;
- зміна та збагачення змісту освіти. Унаслідок поглибленого вивчення окремих предметів, відбувається засвоєння певного кола знань з однієї або кількох галузей науки;
- перегляд та зміна самих цілей навчання. В основі цього підходу покладено спрямування навчально-виховного процесу на розвиток творчої особистості [6, 8].

На думку дослідників, перший і другий підходи мають низку недоліків: проблема соціальної адаптації дітей у суспільстві; нав'язування ранньої спеціалізації дитині, однобічного її розвитку в окремому напрямі діяльності.

Третій підхід є найбільш перспективним і спрямованим на врахування як соціальних запитів суспільства, так і специфічних потреб і можливостей дітей [5, 182].

Предметом нашого дослідження є пошук шляхів розвитку обдарованості учнів у сільській школі.

Навчання й виховання обдарованих дітей у сільській школі практично лягає на плечі вчителів і батьків. Школа в сільській місцевості є за своєю суттю основним, часто єдиним, соціальним інститутом, де зароджуються та розвиваються нахили дитини, їх творчі здібності й таланти. Спільна діяльність учителя й учня забезпечує засвоєння дитиною інтелектуального змісту соціального досвіду, встановлення відносин її з іншими людьми, розвивається особистість дитини.

У роботі з обдарованими дітьми, зокрема сільської школи, важливим є професійний рівень діяльності вчителя. У роботі з такими дітьми вчитель повинен бути професійно компетентним, мати високий рівень інтелектуального розвитку, творчу уяву, відчувати потреби й інтереси таких дітей, бути готовим до самовдосконалення. Головною задачею вчителя є навчити обдаровану дитину творчості, самостійності, ініціативності, виховати наполегливість, творчу сміливість у постановці проблеми й пошуку її розв'язання. Головним кредом діяльності шкільних колективів, у тому числі сільських, має бути пошук творчого, обдарованого, здібного учня; пошук психолого-педагогічних особливостей кожної обдарованої дитини; пошук нових методів викладання та інноваційних технологій і проектування [1, 62].

Вважаємо, що важливу роль у розвитку обдарованих учнів сільської школи відіграє використання вчителями дидактичних можливостей евристичного навчання.

Зразком евристичного навчання вважають метод запитань і міркувань Сократа, який разом із співрозмовником шляхом особливих питань і міркувань приходили до народження знань.

Зважаючи на предмет нашого дослідження, необхідно базуватися на визначенні евристики як направленості діяльності, яка орієнтована на створення особистістю суб'єктивного або об'єктивного нового значущого продукту.

Ще Я. Коменський закликав учителів навчати своїх учнів так, щоб вони досліджували й пізнавали самі предмети, а не запам'ятовували тільки спостереження та пояснення.

Навчання учнів повинно спрямовуватися на їх творчу самореалізацію, розвиток їх креативного потенціалу, створення власного освітнього продукту. Дидактична теорія, яка передбачає побудову освіти на основі вищезазначеного, у сучасній педагогіці має назву «дидактична евристика».

Дидактична евристика – це теорія навчання, яка визначає систему цілей, закономірностей, принципів, змісту, технології, форм, методів і засобів, які забезпечують самореалізацію й освітній розвиток учнів і вчителів у процесі створення освітніх продуктів у галузях знань і діяльності, що вивчаються [7, 147]. Вона має за мету розкриття індивідуальних можливостей учнів, розвиток їх творчого потенціалу в процесі створення певного освітнього

продукту. Тобто, дидактична евристика спрямована на створення особистісних новоутворень учня в навчально-виховному процесі [8, 358].

Евристичне навчання – оригінальна науково-педагогічна концепція, яка пропонує учням самостійно «відкривати знання», порівнюючи їх із культурно-історичними аналогами, вибудовуючи при цьому індивідуальну траєкторію власної освіти.

Основна ідея евристичного навчання – це стабільна й глибока довіра до творчого потенціалу кожного учня, зумовлене цим ставлення його пізнавально-творчої (пошукової, дослідницької, проектної, художньої, конструкторської) діяльності на перше місце в усій системі навчання [4, 175]. Ця інноваційна освітня технологія передбачає, насамперед, уміння учнів виявляти проблему, визначати мету, завдання й безпосередньо, знаходити свої варіанти її розв’язання. В умовах евристичного навчання учні самостійно справляються з поставленими завданнями та проявляють творчі вміння.

Межі застосування дидактичної евристики визначаються конкретним учителем, батьками або школою, котрі вибирають орієнтацію на розвиток обдарованості учнів і продуктивний тип освіти. Самі учні, як правило, із задоволенням сприймають можливість творчого самовираження, досягаючи та перекриваючи при цьому загальноприйняті освітні нормативи.

Нормативні основи організації цілісного процесу евристичного навчання визначені в принципах і закономірностях дидактичної евристики.

До принципів А. Хуторський відносить:

1) принцип особистісного цілепокладання учня: освіта кожного учня здійснюється з урахуванням його особистісних цілей у кожній освітній галузі. Але цей принцип, на думку В. Вороніна, в умовах евристичного навчання було б сформулювати як принцип орієнтації освіти на розвиток творчих здібностей до генерації ідей, гнучкості розуму, критичність мислення, здібність до дивергентного та конвергентного мислення, оригінальність мислення тощо [7, 346], що має безпосереднє відношення до нашого дослідження.

2) принцип продуктивності навчання: головним орієнтиром навчання при цьому є особистісне освітнє прирощення учня, що складається з його внутрішніх і зовнішніх освітніх продуктів навчальної діяльності;

3) принцип ситуативності супроводжуючого навчання: освітній процес будується на ситуаціях, що передбачають самовизначення й евристичний пошук їх розв’язання учнем, педагог супроводжує учня в його освітньому русі;

4) принцип освітньої рефлексії: освітній процес супроводжується його рефлексивним усвідомленням суб’єктами освіти.

До цих принципів в умовах евристичного підходу В. Воронін додає принцип співтворчості та принцип діалогічності навчання [3, 13].

До закономірностей евристичного навчання А. Хуторський відносить такі:

- освітня продуктивність учнів зростає, якщо вони свідомо приймають участь у визначенні цілей навчання, виборі його технологічних елементів, у створенні особистісного компонента змісту освіти;
- евристичне заснування учнями фундаментальних освітніх об'єктів закономірно призводить до будівництва їх особистісної системи знань, дійсності, що вивчається, та реалізації освітніх стандартів;
- динаміка творчих досягнень учнів випереджує динаміку росту рівня засвоєних базових нормативних документів;
- зміну зовнішніх освітніх продуктів учня відображають його внутрішні освітні зміни – розвиток креативних, когнітивних і оргдіяльнісних особистісних якостей;
- включення в навчальний процес метапредметного змісту виводить учня за межі навчального предмету, а це призводить до встановлення ним особистісно-значущих зв'язків з іншими освітніми галузями, які визначають цілісність змісту його освіти;
- збільшення в навчальному процесі частки відкритих завдань, які не мають однозначно визначаючих вирішень, збільшує інтенсивність і ефективність розвитку креативних якостей творчо-орієнтованих учнів;
- рівень творчого продукту учнів визначається їхніми індивідуальними здібностями і ступенем засвоєння ними евристичної технології діяльності;
- першість отримання учнем особистісно-освітнього продукту по відношенню до аналогічних зовнішніх освітніх стандартів, що веде до підвищення навчальної мотивації та продуктивності освіти [7, 234].

Вважаємо, що реалізація цих гуманістичних принципів і закономірностей забезпечить розвиток творчих здібностей обдарованих дітей сільської школи.

В. Введенський, досліджуючи формування евристичної діяльності старшокласників у процесі навчання, довів, що евристична діяльність учнів ефективна для розвитку таких творчих здібностей: до переносу знань, умінь, способів діяльності в нову ситуацію; до подолання інерції мислення; до фантазії, критичності мислення, здібності до оцінюючих суджень; до допитливості; творчого інтересу; до генерації ідеї; висунення гіпотез [2, 13].

Учителі сільської школи можуть реалізувати потужні дидактичні можливості евристичного навчання через використання евристичних методів навчання.

Під евристичним методом найчастіше розуміється варіант словесного методу навчання. Уперше вчення про евристичні методи розроблено й уведено в практику Сократом. Заняття у вигляді диспутів широко використовувались і в середньовічних університетах.

В. Андрєєв називає евристичні методи основою навчально-творчої діяльності. «Евристичні методи – це система евристичних правил діяльності педагога (методи викладання) і діяльності учня (методи навчання), розроблені з урахуванням закономірностей і принципів педагогічного управління й самоуправління з метою розвитку інтуїтивних процедур діяльності учнів під час вирішення творчих задач» [1]. Отже, творчі завдання активізують пізнавальну діяльність учнів.

Науковці виокремлюють дві основні функціональні характеристики евристичних методів, що забезпечують евристичне навчання: функції «наштовхування» на правильне рішення і функції «скорочення» варіантів у процесі визначення можливих шляхів вирішення задач [7, 133–134].

Розглянемо особливості деяких евристичних методів навчання.

Метод «вживання». За допомогою чуттєво-образних і уявних представлень учень намагається «перенестися» в об’єкт, що вивчається, відчути й пізнати його зсередини. Уживатися в суть свічки, дерева, каменю, кішки, хмари й інших освітніх об’єктів допомагає застосування словесних приписів типу: «Уявіть собі, що ви та рослина, яка стоїть перед вами, ваша голова – це квітка, тулуб – стебло, руки – листя, ноги – корені». За умови правильного застосування методу учень намагатиметься «побачити» відповідь чи принаймні задати собі запитання.

Метод «вигадування». Створення нового, не відомого раніше продукту в результаті певних розумових дій. Дітьми використовується заміщення якостей одного об’єкту якостями іншого з метою створення нового об’єкту; відшукування властивостей об'єкту в іншому середовищі; зміна елементу об’єкту, що вивчається, і опис властивостей нового, зміненого. Наприклад: «Придумайте незвичайні назви своїм творам, віршам, оповіданням, малюнкам»; «Уявіть, що колобок потрапив у річку, як він буде там поводитися»; «Які будуть властивості трикутника, якщо його кути будуть не гострі або тупі, а закруглені?».

Метод «якби». Учням пропонується скласти твір або намалювати картину про те, що станеться, якщо у світі що-небудь зміниться. Виконання учнями подібних завдань не лише розвиває їх, а й змушує заглибитись у предмет, що вивчається.

Метод «гіперболізації» передбачає збільшення або зменшення об’єкту пізнання, його окремих частини або якості. Тобто, придумується щонайдовше слово, щонайменше число; зображаються інопланетяни з великими головами або малими ногами.

Метод «аглютинації». Учням пропонується з’єднати непоєднувані в реальності якості, властивості, частини об’єктів і зображувати, наприклад, гарячий сніг, вершину прірви, об’єм порожнечі, солодку сіль, чорне світло, силу слабкості, літаючого ведмедя, дерево, що вилітає з труби, а потім описувати їх, аналізувати творчу роботу інших.

«Мозковий штурм» (Л. Ф. Осборн). Основне завдання методу – збір якомога більшого числа ідей у результаті звільнення учасників від інерції мислення та стереотипів у невимушеній обстановці. Робота відбувається в таких групах: генерації ідей, аналізу проблемної ситуації й оцінки ідей, генерації контрідей. Генерація ідей відбувається в групах за певними правилами. На етапі генерації ідей будь-яка критика заборонена. Всіляко заохочуються репліки, жарти. Потім отримані в групах ідеї систематизуються, об'єднуються за загальними принципами й підходами. Далі розглядаються перешкоди до реалізації відібраних ідей, оцінюються критичні зауваження. Остаточно відбираються тільки ті ідеї, які не були знехтувані критичними зауваженнями й контрідеями.

Метод «інверсії», або метод звернень, пропонує звернення до предмета з іншої сторони, розгляд його з нового кута зору.

Метод «фокальних об'єктів» полягає в тому, що об'єкт, який розглядається, тримають у фокусі уваги й наділяють його властивостями інших об'єктів, які не мають нічого спільного з ним. При цьому можуть виникати незвичайні комбінації, які потім розвивають способом вільних асоціацій. Таким чином, метод дозволяє поглянути на об'єкт під незвичним кутом.

До евристичних методів відносимо також розв'язання евристичних (творчих) задач.

Для розвитку творчого мислення, самостійності, ініціативи, кмітливості доцільно використовувати не лише задачі, запропоновані навчально-методичною літературою, а й складені учнями самостійно під контролем учителя.

Шкільні підручники містять багато корисних вправ і задач. Однак більшість таких задач, на жаль, потребують формального розв'язання, що з часом спричиняє зниження інтересу до вивчення предмету.

Одним із шляхів запобігання цьому – формування вміння учнів знаходити задачі навколо себе: у побуті, природі, повсякденному житті, кінофільмах тощо.

Такий широкий інструментарій евристичного навчання створено для розвитку творчої особистості. Він здатен активізувати пізнавальну діяльність учнів, тобто підвищити рівень усвідомленого пізнання об'єктивно-реальних закономірностей у процесі навчання.

Висновок. Таким чином, проведений аналіз науково-методичної педагогічної літератури з питань евристичного навчання засвідчує, що його дидактичні можливості є широкими й можуть забезпечити належний рівень розвитку обдарованості учнів, зокрема, сільської школи. Це підтверджується тим, що в евристичному навчанні реалізується стабільність і глибока довіра до творчого потенціалу кожного учня. Тобто, його пізнавально-творча (пошукова, дослідницька, конструктивна) діяльність виводиться на перше місце в системі навчання.

Перспективними науковими пошуками можуть стати дослідження інших шляхів розвитку обдарованості учнів сільської школи в сучасних умовах.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андреев В. И. Эвристическое программирование учебно-исследовательской деятельности : методическое пособие / В. И. Андреев. – М. : Высш. шк., 1981. – 240 с.

2. Введенский В. Н. Формирование эвристической деятельности старшекласников в процессе обучения : автореф. дис. … канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / В. Н. Введенский. – Новосибирск, 1999. – 16 с.

3. Воронин В. Н. Интеграция эвристического и технического подходов в проектировании дидактических комплексов в вузе : автореф. дис. … док. пед. наук : спец. 13.00.01 / В. Н. Воронин. – Казань, 1999. – 30 с.

4. Гриненко І. В. Евристичний метод як засіб організації творчої навчальної діяльності на факультеті іноземних мов / І. В. Гриненко // Науковий часопис : зб. наук. праць. – Випуск 3 (13) / [Редкол.: О. Г. Мороз (відпов. ред.) та ін.]. – К. : НПУ, 2005. – 290 с.

5. Іванюк Г. Специфічні чинники впливу на розвиток особистості учня в освітньому середовищі сільської школи / Г. Іванюк // Рідна школа. – 2006. – № 5. – С. 28–30.

6. Марінушкіна О. Є. Організація роботи з обдарованими дітьми в закладах освіти : навч.-метод. посіб. / О. Є. Марінушкіна, Г. В. Шубіна. – Х. : Вид. група «Основа», 2008. – 144 с.

7. Хуторской А. В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения / А. В. Хуторской. – М. : Изд-во МГУ, 2003. – 416 с.

8. Хуторской А. В. Эвристический тип образования: результаты научно-практического исследования [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.eidos.ru/journal/1998/0707.htm.

РЕЗЮМЕ

Кривонос О. Б. Эвристическое обучение как важное условие развития одаренности учеников сельской школы.

В статье рассматривается организация обучения одаренных учеников сельской школы с использованием дидактических возможностей эвристических методов. А именно, представлен широкий инструментарий эвристических методов обучения как: вживание, выдумывание, если бы, гиперболизации, аглютинации, мозговой атаки, инверсии, фокальных объектов, решение эвристических задач.

Осуществлен анализ основных направлений решения проблемы обучения и воспитания одаренных учеников.

Рассмотрены основные закономерности и принципы эвристического обучения, которые способствуют развитию одаренности.

Ключевые слова: *одаренность, обучение одаренных учеников, направления обучение одаренных учеников, эвристическое обучение, закономерности, принципы и методы эвристического обучения.*

SUMMARY

Kryvonos O. Heuristic learning as an essential condition for the development of gifted students in rural schools.

In the article the organization of teaching gifted students in rural schools using didactic opportunities of heuristic methods is revealed. In particular, a variety of heuristic teaching methods are characterized, among them: involvement; pretending; if; hyperbole, agglutination, brainstorming; inversion; focal objects; heuristic tasks decision.

The main approaches to training and education of gifted children are analyzed, namely: accelerated learning (this approach takes into account the innate abilities of children

who during one year study the program of several years, graduating from educational institutions before their peers); modification and enrichment of the content of education (as the result of in-depth study of certain subjects takes place the acquisition of a range of knowledge from one or more branches of science); review and redesign of learning objectives (the basis of this approach makes the direction of the educational process on the development of a creative personality).

The basic laws of heuristic learning aredescribed. The principles of heuristic learning, which contribute to the development of gifted students, in particular, in rural schools are highlighted. To them belong: the principle of personal goal setting of a student: the education of each student is based on his/her personal goals in each branch of education; the principle of productivity of training: the main landmark of learning is personal educational increment of the student, which makes the sum of his/her internal and external educational products of learning; the principle of contextuality of accompanying training: the educational process is based on situations involving determination and heuristic search for their solution by the student, the teacher guides the student in his educational movement; the principle of educational reflection: the educational process is accompanied by its reflexive awareness by the subjects of education. The implementation of these laws by teachers in rural schools will contribute to the education of gifted students.

The author concludes that in heuristic learning is implemented stability and deep trust in creative potential of every student, i.e. his cognitive-creative (search, research, design) activity takes the first place in the education system. Perspective can become a research of other ways of development of gifted students in rural schools in modern conditions.

***Key words**: giftedness, gifted students training, directions of gifted students training, heuristic learning, laws of heuristic learning, principles of heuristic learning, methods of heuristic teaching.*

УДК 371.13:316.454.52:373.3-087.874

Л. М. Крівшенко
КУ Сумська спеціалізована
школа І–ІІІ ступенів № 25

ЗАПИТАННЯ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА ЯК ЕПІЦЕНТР УСПІШНОЇ ДІАЛОГОВОЇ ВЗАЄМОДІЇ

У статті розглядаються проблеми евристичної та діалогової взаємодії минулого й сучасного. Розкривається один із шляхів навчання молодших школярів діалогової взаємодії через запитальну діяльність у процесі створення проблемних ситуацій. Розглядаються оптимальні умови та механізми залучення учнів до розв'язання евристичних завдань. Представлено загальний алгоритм організації творчої евристичної діяльності та класифікацію запитань школярів початкової школи з позицій дидактики, а також механізми ускладнення запитальної діяльності, в тому числі й за методикою ромашки Блума.

***Ключові слова:** сократівський діалог, евристичний діалог, евристична діяльність, діалогова взаємодія, функції запитання, цілі запитання, види запитань, ромашка запитань Блума.*

Постановка проблеми. Проблеми модернізації сучасної освіти вимагають від учителя початкової школи активного пошуку шляхів оптимізації навчально-виховного процесу, чому сприяє активне використання інноваційних педагогічних технологій: евристичних, інтерактивних тощо. Їх

цінність у тому, що вони базуються на пізнавально-творчій діяльності школярів і спрямовані на діалогову взаємодію, яка забезпечує найбільш якісне, продуктивне й осмислене засвоєння нових знань.

Однак, як свідчать проведені дослідження, використання вище зазначених технологій викликає труднощі в значної кількості педагогів початкової школи.

Аналіз актуальних досліджень. Ураховуючи об'єктивну необхідність розробки теоретичних і практичних аспектів використання евристичних технологій у навчальному процесі, науковці приділяють цим питанням багато уваги.

В. Андреєв, А. Маслоу, К. Роджерс, В. Сухомлинський, А. Хуторський, М. Лазарєв убачають у діалоговій взаємодії важливий механізм пошуку учнем нових знань.

П. Каптерєв, В. Андреєв, А. Король, В. Соколов, А. Хуторськой та ін. зосереджують увагу на формуванні творчих якостей учнів у процесі евристичного навчання.

У той же час, актуальною є проблема практичного навчання молодших школярів діалогової взаємодії через запитальну діяльність як потужного чинника в якісному опануванні описовими й пояснювальними знаннями початкової школи.

Мета статті. На основі аналізу наукових досліджень евристичної діалогової взаємодії визначити функції та цілі запитання, їх типи, оптимальні умови створення евристичних ситуацій і розв'язання поставлених навчальних проблем.

Виклад основного матеріалу. Інноваційні технології навчального процесу, що базуються переважно на пізнавально-творчій діяльності суб'єктів навчання, називаються пізнавально-творчими або евристичними. Їх витоки беруть початок від сократівських діалогів. Сократ радив прислухатися до думок людей, адже в кожній із них «живуть правильні думки про те, чого вона не знає». І якщо її «часто по-різному запитувати», то ці думки починають «рухатися» неначе «сновидіння». Існують способи «задавання запитань» за Сократом, які змушують «рухатися» приховані в людині знання, ведуть до розвитку рухливості та гнучкості мислення, створення нових освітніх продуктів.

На думку В. Андреєва, А. Маслоу, К. Роджерса, В. Сухомлинського та А. Хуторського, сократівська діалогова взаємодія є важливим механізмом пошуку учнем нових знань, які ґрунтуються на вишукуванні й аналізі ланцюга запитань.

Доктор філософії Д. Раупач-Стрей вважає, що впровадження сократівського діалогу в сучасні освітні та виховні практики зумовлено прагненням пробудити самостійне творче мислення у вихованців чи учнів [8, 22].

Відомий дослідник сучасної американської педагогічної думки Н. Барбаліс обстоює діалог як провідний чинник навчання, який перетворює завдяки продуктивній взаємодії суб'єктів освіти їх учіння з монологічного, репродуктивного процесу на пізнавально-творчу, тобто *евристичну діяльність.* У своїх роботах він однозначно попереджає: якщо такий перехід не відбувається, то весь процес навчання стає монологічно-передавальним, репродуктивним, антидіалогічним, насильницьким, і тому незрозумілим і чужим для учнів.

Американський педагог Р. Гімен стверджує, що для Сократа шляхом до стимулювання пам'яті був метод задавання запитань, і тільки завдяки пошукам правильних відповідей людина стимулює в собі розвиток думки. Р. Гімен зазначає, що Сократ не навчав чомусь конкретному своїх учнів, а лише стимулював їхнє мислення до пробудження та створення нових «свіжих» думок [7, 67].

У процесі діалогової взаємодії якісно вдосконалюють розумові та комунікативні здібності не тільки учні, а й учитель, що доводить американський педагог Н. Сілаї, стверджуючи, що вчитель, який наважується на використання в навчальній практиці сократівського методу, зростає не тільки інтелектуально, але й набагато збільшує власні можливості в культурному відношенні, тому що, наслідуючи Сократа, він повинен бути «провідником» у веденні діалогу та досить культурною особистістю [9].

Невипадково П. Каптерєв, В. Андреєв, А. Король, В. Соколов, А. Хуторськой та ін. приділяють значну увагу формуванню творчих якостей учнів у процесі евристичного навчання, в основі якого лежить пошуково-діалогічна діяльність учня. Тому освітній потенціал діалогу знаходить свій концентрований вираз під час проектування й реалізації учнем власної освіти, в процесі його творчої самореалізації.

Таким чином, індивідуалізація освіти – це шлях від монологу зовнішнього освітнього середовища до евристичного діалогу учня з цим середовищем, із зовнішнім світом, перехід від традиційного діалогу «учитель-учень» до діалогу «учень-учитель» і «учень-учень» на всіх рівнях системи освіти особистісно зорієнтованого типу: смислово-цільовому, змістовому, процесуально-технологічному.

Під *евристичним діалогом* його дослідники розуміють, насамперед, постановку учнем *запитань* зовнішньому освітньому середовищу на кожному з етапів його освітньої діяльності: на етапі цілепокладання, виборі форм і методів пізнавальної роботи, що відповідають його психологічним особливостям, на етапі рефлексивної діяльності. Евристичний діалог визначає пріоритет особистого початку учня в його освітній діяльності, тому стає джерелом формування досвіду емоційно-ціннісного ставлення школяра до дійсності, досвіду його творчої діяльності. Запитання учня є його творчим продуктом і виступає як педагогічна модель відповіді [5, 7].

Навчити школяра ставити запитання не епізодично, а системно – шлях до формування пізнавально-творчої особистості, здатної висувати припущення, будувати свій індивідуальний освітній шлях. А це означає, що відмітною особливістю евристичного діалогу в освіті стає сьогодні формування в учня особливої мотивації на розробку активної освітньої стратегії, яка дозволяє реалізувати знамениту ідею Сократа та його численних старожитніх і сучасних послідовників: насамперед свідомо й наполегливо виявляти в ході пізнавальної діалогової взаємодії не те, що відомо та що легко знайти в коморах пам'яті, а те, що невідомо, непізнано, але вагомо для життя й пізнання. Незнане ми маємо чітко відокремлювати від відомого (освоєного знання) і на основі цього будувати цілі навчання, ставлячи запитання.

Запитання – це прихований потенціал людства, поштовх до роздумів і прийняття рішень. Навіть шлях у пошуку справжнього знання починається з правильно поставленого запитання. Саме воно свідчить про рівень культури людини, про її мудрість, про її інтелектуальний потенціал. Уміло поставлене запитання в науці, сфері соціальної комунікації – це значною мірою розв'язання проблеми, що виникла. На це звертав увагу І. Кант ще у 18 ст., стверджуючи, що вміння ставити розумні запитання вже є важливою та необхідною ознакою розуму й проникливості. [3]

Запитання несе в собі дві важливі для молодшого школяра функції:

а) *пізнавальну*, тобто детермінує пошук нової інформації, іншими словами, сприяє, стимулює процес пізнання об'єктивної дійсності; б) *комунікативну*, тобто звертає увагу на окремі аспекти невирішених проблем, цілеспрямовано передає інформацію від однієї людини до іншої.

Досвід роботи показує, що в евристичному навчанні запитання реалізовує дві спільні для вчителя й учня цілі:

- зрозуміти потреби співрозмовника;
- почати дружню дискусію й розвивати її в потрібному руслі.

Для успішної реалізації основних функцій і цілей, що несе в собі запитання, педагог має мудро заохочувати бажання школярів запитувати, розкривати пізнавальні цінності або таємниці парадоксу в них (думки, що розходиться із загальноприйнятою, начебто суперечить здоровому глуздові, хоча насправді може й не бути хибною). Тому запитання є одним із важливих способів розвитку мислення учнів, важливим чинником навчання й життєдіяльності. Головна умова фундаментальних механізмів мислення (дискретності, рефлексії) – це відкриття перед дітьми якомога більше незрозумілого, що спричиняє виникнення якомога більшої кількості запитань.

З огляду на це, ми вважаємо, що в навчальному процесі евристичними запитання робить навчальна ситуація.

У початкових класах найпоширенішими та найдоцільнішими прийомами створення евристичних ситуацій із метою розвитку пізнавальних інтересів дітей є:

– зустріч учнів із суперечливими фактами (парадоксами) *(Дерево у воді не тоне, а метал тоне. Чому?)*;

– демонстрація помилок, до яких призводить незнання певної теми *(учитель диктує слова весна, зимовий, дерево, листок; виникає складна ситуація – коли писати е, а коли и)*;

– постановка перед молодшими школярами дослідницьких завдань *(Простежте, де починає швидше танути сніг, і поясніть, чому?)*;

– спонукання учнів до узагальнення фактів *(порівняйте слова бур'ян – буряк, пір'я – буря; сформулюйте правило на основі цього порівняння)*;

– спонукання учнів до аналізу фактів, явищ, які логічно суперечать їх життєвому досвіду *(Якщо метал тоне у воді, то чому не тоне пароплав?)*;

– постановка евристичного запитання на основі створення елементів дискусії *(Що таке щастя?);*

– створення ситуації, коли учні переконуються в потрібності своїх знань і відчувають потребу набувати нових, щоб відповісти на поставлене запитання або поставити своє, тобто виявляють протиріччя між раніше засвоєними теоретичними положеннями чи правилами й новими умовами їх застосування *(Вибери споріднені слова: лисина, лисиця, лис, лисий, рік, річка, річний, ріка).*

У навчанні евристична (проблемна) ситуація має цінність лише тоді, коли вона здатна викликати в дітей бажання вирішити її. А це виникає лише за таких умов:

– коли учень відчуває, що він спроможний розв'язати проблему;

– коли зміст ситуації викликає непідробний інтерес учня;

– коли в учня виникають запитання щодо розв'язання проблеми.

Мета вчителя в даній ситуації – пробуджувати цікавість. Цікавість здатна викликати тривалу увагу, тоді як усі інші засоби можуть збуджувати увагу тільки на короткий час. Стійкий інтерес сприяє розвитку мислення, а мислення починається там, де з'являється потреба як відповідати на запитання, так і ставити їх собі, товаришу, вчителю, батькам тощо. Викликати цю потребу – означає поставити мету розумової праці.

Механізм залучення учня до розв'язання евристичного завдання передбачає виникнення пізнавальної потреби, на базі якої з'являється пізнавальна активність як засіб її задоволення й пізнавальний інтерес як мотив цієї активності.

У ході проведеного дослідження ми з'ясували, що організація творчої евристичної діяльності молодшого школяра здійснюється за таким загальним алгоритмом:

– спостереження об'єктів, явищ, процесів і зв'язків між ними. Виникнення запитань базисної тріади евристичного діалогу: «Що?», «Як?», «Чому?»;

- формулювання проблеми;
- усвідомлення мети завдання, тобто того, що необхідно для виконання завдання;
- визначення послідовності (плану) дій;
- пошуки найраціональнішого способу розв'язання проблеми;
- реалізація накресленого плану;
- порівняння одержаних результатів із визначеною метою (контроль);
- остаточний опис і оформлення проблеми.

Запитання – безвідмовний інструмент у складному мистецтві спілкування з учнями, з книгою, з самим собою. Спитати себе як іншого й іншого як себе – справжнє мистецтво. Реакція молодшого школяра на запитання важливіша за відповідь, тому що учні в переважній більшості зазвичай пам'ятають запитання, а не відповіді, і у зв'язку з цим – за свою реакцію на знайдені відповіді. Коли учень не може відповісти, не варто відразу викликати іншого. Треба спробувати знайти цього «іншого» саме в ньому, заохочуючи до постановки запитань. Допомогти учневі так, щоб це було непомітно, розвинути його думку так, щоб школяр думав, що це він знайшов правильну відповідь. Учень має право не відповідати, якщо він не може чи не хоче цього робити. Гарне запитання продовжує своє «життя» після відповіді, у ньому залишається щось недоговорене, незрозуміле – для подальшого осмислення. Післядія запитання – найрадісніше закінчення уроку [4].

Намагаючись знайти певну градацію окремих типів (видів) запитань школяра, ми виявили у вивченій літературі відсутність чітких і єдиних підходів до цієї проблеми. У популярній Російській енциклопедії «Традиция» запитання визначається як форма, виражена в мові, яку вимовляють або пишуть, коли хочуть що-небудь запитати, тобто дізнатися про якусь інформацію. Якщо запитання вимовляють, то використовують запитальну інтонацію, а якщо пишуть, то в кінці ставлять знак запитання. Той, хто ставить запитання, зазвичай чекає на відповідь. Виключення складає риторичне запитання, яке відповіді не потребує. Більшість дослідників – психологів і дидактів – виокремлюють із позицій навчальної мети застосування двох видів запитань дітей – пізнавальні та службові (А. Король, Н. Шумакова). Окремі автори, які спеціально вивчали проблему запитань школярів і способи їх формування на уроці, виокремлюють запитання учнів на підставі пізнавальної активності – інформаційно-репродуктивні та власно-пізнавальні [2].

І. Родак, крім цього, виокремлює запитання проблемні та риторичні, тобто такі, що несуть у собі ствердження в запитальній формі [6].

На основі вивчених джерел є можливість у першому наближенні зробити висновок про те, що запитання школярів початкової школи можна з позицій дидактики класифікувати на окремі види:

а) на підставі їх змісту – **прості** (відповідь на них можна дати з наочно представленої ситуації), **складні** (мають складно-підрядну структуру й вимагають самостійного осмислення події, ситуації, що сприймаються учнями) [5];

б) залежно від рівня пізнавальної активності учнів – **репродуктивні, пошукові, проблемні, дослідницькі** [1];

в) на основі необхідності давати чи не давати відповідь – **проблемні та риторичні** (В. Берков, І. Родак);

д) на підставі значення для розвитку учнів – **пізнавальні та службові** (Ю. Голубєва, Ю. Кондратюк, І. Родак та ін.).

ж) на основі функцій у конкретному навчальному процесі – **основні й допоміжні** (за Сократом, навідні).

Досвід учителів експериментальних класів переконливо доводить, що молодших школярів потрібно навчати запитальній діяльності та на її основі діалоговій взаємодії через організацію індивідуальних, фронтальних і групових форм співпраці. Найефективнішою в навчанні дітей умінням ставити запитання по суті виучуваної чи запропонованої теми є організація діалогової взаємодії в малих інтерактивних групах. Співпрацюючи в групах, школярі освоюють одну з найбільш продуктивних складових евристичного навчання – інтерактивну технологію з її потужним інформаційним (когнітивним), комунікативним і креативним взаємовпливом. При цьому в процесі діалогової взаємодії освоюються запитання, що поступово ускладнюються залежно від підвищення складності пізнавальної діяльності – від запитань **репродуктивно-відтворювального** типу (що? коли? де? як відбувається) до запитань **аналітично-пошукових** (зокрема, на порівняння, деталізацію, контраст) і запитань **креативно-зображувального** типу, що характерні здебільшого для художніх описів – літературних джерел і створених самими учнями самостійно.

Освоєння питань, що поступово ускладнюються, проходить на матеріалі сприйняття та аналізу в окремих навчальних групах класу зразків художніх і ділових описів, які належать відомим письменникам і вченим. Обов’язковим при цьому залишається постановка учнями вичерпних запитань до товаришів і до себе стосовно змісту та структури текстів, а також знаходження відповідей на ці запитання. Такі навчальні кроки підтримуються діалогічною взаємодією з товаришами й учителем, які корегують результати пізнавальних зусиль власними зустрічними запитаннями, створюють сприятливі умови для самостійного виправлення допущених помилок і збагачення змістових характеристик одержаних знань.

Нерозуміння окремими педагогами важливості навчання дітей запитальної діяльності – велика помилка. Питання несе величезну комунікативну цінність. Задаючи питання співбесіднику, ми фактично робимо йому комплімент – адже цим показуємо, що цінуємо його думки й готові вислухати.

«Проблема людей – щосекундна боротьба за те, щоб виглядати кращим, мати більше або довести, що знаєш усе! Ось тут і криється головна помилка. Не треба доводити, що знаєш усе. Треба питати, щоб знати все. Відповіді приходять до того, хто ставить питання. Щоб отримати хорошу відповідь, треба ще зуміти поставити хороше питання! [2]

Пізнавальна функція запитання збагачує здатність людини бачити предмет, подію, явище з різних сторін, уміння включати їх у цілісну картину світу та проявити фантазію.

З метою формування в дітей рівнів пізнавальної діяльності (знання, розуміння, застосування, аналіз, синтез і оцінка), гарним допоміжним способом навчання учнів запитальної діяльності є **Ромашка запитань Блума**.

Сутність даної методики полягає в тому, що перед дітьми ставиться певне завдання або тема, яку необхідно зрозуміти, вивчити. Для розуміння потрібно придумати та скласти серію із шести типів запитань. Найкращий спосіб – це намалювати ромашку й записати на її пелюстках запитання.

Таблиця 1

Різні типи запитань для поступового ускладнення запитальної діяльності учнів (ромашка Блума)

Типи запитань	Характеристика та приклади застосування
Прості питання	Це питання, відповідаючи на які, треба назвати якісь факти, згадати й відтворити певну інформацію. Їх часто використовують під час застосування традиційних форм контролю: на заліках, у тестах, під час словникових або термінологічних диктантів тощо
Уточнюючі питання	Зазвичай починаються зі слів: «тобто ти говориш, що…?», «Якщо я правильно зрозумів, то…?», «Я можу помилятись, але, по-моєму, ви сказали про…?», Метою цих питань є надання людині можливостей для зворотного зв'язку відносно того, що він тільки що сказав: «Ти дійсно думаєш, що…?»
Інтерпретаційні (що пояснюють) питання	Зазвичай починаються зі слова «Чому?». «Чому восени на деревах жовтіє листя?». Якщо відповідь на це питання відома, воно з інтерпретаційного «перетворюється» на просте. Отже, цей тип питання спрацьовує тоді, коли у відповіді присутній елемент самостійності
Творчі питання	Якщо в питанні є частка «б», елементи умовності, припущення, прогнозу, ми називаємо його творчим. «Що змінилося б у світі, якби у людей було не дві ноги, а одна?», «Як ви думаєте, як розвиватиметься сюжет фільму в наступній серії?»
Оцінні питання	Ці питання спрямовані на з'ясування критеріїв оцінки тих або інших подій, явищ, фактів. «Чому щось добре, а щось погано?», «Чим один урок відрізняється від іншого?»
Практичні питання	Якщо питання спрямоване на встановлення взаємозв'язку між теорією та практикою, ми називаємо його практичним. «Де в домашніх умовах можете спостерігати кругообіг води?», «Якби ви поступили на місці героя оповідання?»

Відтак, шість пелюсток ромашки – шість типів питань. Досвід використання цієї стратегії показує, що учні різного віку (починаючи з першого класу) розуміють значення всіх типів питань і можуть навести власні приклади, але за умови, що вони мають стартовий, опорний зразок для побудови кожного виду запитань. Для цього вчителі експериментальних класів виготовляють шість ромашок, на пелюстках яких написані зразки запитань, а в пуп'янку – вид питання. Усі шість ромашок кріпляться на передній стіні класу як таблиці-опори.

Висновок. З'ясувавши особливості й дидактичні можливості евристичного навчання та його складової – евристичного діалогу, – можна дійти висновку, що вміння учнів постійно й мотивовано ставити запитання з навчальної проблеми собі, учителю і своїм товаришам знаходяться в епіцентрі успішної діалогової взаємодії на уроці та є потужним чинником розвитку й самореалізації пізнавальних сил школяра. Запитання учня по суті матеріалу, що вивчається, – важливий освітній продукт, який заслуговує, як на оцінку серед інших основних навчальних досягнень, так і його подальше вдосконалення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Берков В. Ф. Вопрос как форма мысли / В. Ф. Берков. – Минск : БГУ, 1972. – 136 с.
2. Голубева Ю. И. Формирование у младших школьников умения задавать вопросы на уроке : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.01 / Ю. И. Голубева. – Калининград, 2002. – 20 с.
3. Ильин Е. Н. Герой нашего урока / Е. Н. Ильин. – М. : Педагогика, 1991. – 108 с.
4. Ильин.Е. Н. Искусство общения: из опыта работы учителя литературы 516-й школы Ленинграда / Е. Н. Ильин. – М. : Педагогика, 1982. – 110 с.
5. Король А. Д. Диалог в образовании: эвристический аспект : научное издание / А. Д. Король. – М. : ЦДО «Эйдос» ; Иваново : Издательский центр «Юнона», 2009. – 260 с.
6. Родак И. И. Культивирование вопроса ученика в учебном процессе [Электронный ресурс] / И. И. Родак. – Режим доступа : www.bim-bad.ru/biblioteka/article].
7. Hyman R. T. Ways of teaching / R. T. Hyman. – Philadelphia, PA : J. B. Lippincott Company, 1970. – 67 p.
8. Raupach-Strey G. Sokratische Didaktik [Електронний ресурс] / G. Raupach-Strey. – Muenster-London, 2002. – P. 23. – Режим доступу : http://www.filosof.com.ua/Jornel/M_70/Tryniak.pdf.
9. Seiple G. The Socratic method of inquiry. Dialogue / G. Seiple. – Albany : SUNY Press, 1985. – P. 16–22.

РЕЗЮМЕ

Крившенко Л. Н. Вопрос младшего школьника как эпицентр успешного диалогического взаимодействия.

В статье рассматриваются проблемы эвристического и диалогического взаимодействия прошлого и современного. Раскрывается один из путей обучения младших школьников диалогическому взаимодействию через вопросительную деятельность в процессе создания проблемних ситуаций. Рассматриваются оптимальные условия и механизмы привлечения учеников к решению эвристических заданий. Представлены общий алгоритм организации творческой эвристической

деятельности и класификация вопросов школьников начальной школы с позиций дидактики, а также механизмы усложнения вопросительной деятельности в том числе используя методику ромашки Блума.

Ключевые слова: *сократовский диалог, эвристический диалог, эвристическая деятельность, диалогическое взаимодействие, функции вопроса, цели вопроса, виды вопросов, ромашка вопросов Блума.*

SUMMARY

Krivshenko L. Primary school learners' questions as the central point of a succesful dialogue activity.

The article includes a short analysis of the investigations of V. Andreev, A. Maslow, C. Rogers, V. Sukhomlynskyi, A. Khutorskyi, M. Lazarev, P. Kapterev, A. Korol, V. Sokolov and other scholars. They define a dialogue activity as an important mechanism of pupils' search for new questions and concentrate their attention on the development of pupils' creative abilities in the process of heuristic education.

The article deals with the problems of the heuristic and dialogue connections between the past and the present. It reveals one of the ways of teaching primary pupils dialogue interaction through inquiry activity while creating problem situations. The optimal conditions and mechanisms of how pupils' engagement in solving heuristic tasks can be promoted are studied.

On the basis of the analysis of scientific investigations of heuristic dialogue interaction the functions and goals of a question are defined.

The article reveals the general algorithm of the organization of creative heuristic activity, the classification of primary pupils' questions from the perspective of didactics and the mechanisms of interrogative activity complication, including the application of B. Bloom's taxonomy method. The pupils study questions which gradually become more complicated in separate learning groups on the basis of the analysis of belles-letter and official texts' samples written by famous scientists and writers. It is necessary for learners to ask exhausting questions about the plot and the structure of the texts and to find answers to these questions. These learning steps are supported by dialogue interaction with the classmates and teachers, who correct the results of cognitive efforts by counter-questions and who create favourable conditions for the pupils to correct their own mistakes and enlarge their knowledge.

Having defined specific features and didactic perspectives of heuristic learning and heuristic dialogue, as one of its parts, we conclude that pupils' ability to ask questions is important for successful dialogue interaction during the lesson and for the development of learners' cognitive skills.

Thus, the article reveals the experience of organization of primary school learners' dialogue activity in small groups and pays attention to the application of the most frequently used interactive forms and methods of teaching.

Key words*: heuristic dialogue, Socrates' dialogue, heuristic activity, dialogue interaction, the functions of a question, the aims of a question, B. Bloom's taxonomy of questions.*

УДК 37.04:17.022.1:371.315.6

М. О. Лазарєв
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

САМОРЕАЛІЗАЦІЯ ТВОРЧИХ І ДУХОВНИХ ЦІННОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ В ЕВРИСТИЧНІЙ ОСВІТІ

Творчі й духовні цінності гуманістичної освітньої парадигми стають визначальними принципами евристичної освіти. Такими принцпами є суб'єктність,

автономність, розкріпаченість, креативність і реальна, а не декларована самостійність особистості. Дослідження виявило, що учень (студент) в евристичній освіті набуває вмінь розуміти не тільки загальний сенс життя (необхідність власної творчої самореалізації), але й сенс окремої, свідомо обраної справи, спрямованої на створення значимого освітнього продукту. Евристична система навчання та спілкування допомагає прискорити формування важливих пізнавально-творчих умінь, особистісно-діалогового стилю взаємин і поведінки різних осіб за рахунок широкого впровадження в навчально-виховний процес таких методів, як система евристичних запитань, евристична бесіда, дискусія, диспут, презентація та захист власних навчальних і виховних проектів тощо.

Ключові слова: *сенс життя, творча самореалізація, творчі і духовні цінності, евристична освіта, освітній продукт, особистісно-діалоговий стиль.*

Постановка проблеми. Людство на зламі двох тисячоліть переживає глибоку цивілізаційну кризу. Вона зумовлена, передусім, невідповідністю між темпами розвитку матеріальної та духовної культури. Деградація людського духу (зростання агресії, жорстокості, злочинності, наркоманії, алкоголізму) – найгостріша з глобальних проблем сьогодення. У такій ситуації велике значення мають зусилля міжнародних організацій, культурного й освітнього товариства в пошуках спротиву й подолання глобальної кризи новітніх часів. Варто підкреслити значну роль у таких зусиллях сучасної інноваційної освіти, яка, безумовно, виходить на передній край у боротьбі зі спотворенням духовного життя людини й суспільства шляхом, передусім, ствердження в навчанні й вихованні найважливіших для наших сучасників гуманітарних цінностей.

Аналіз актуальних досліджень. Минулі десятиліття кінця XX – початку XXI століття були означені у філософській і психолого-педагогічній науці активними й успішними пошуками нових методологічних і теоретичних концепцій сучасної освіти, освіти безперечних технологічних досягнень і гострих цивілізаційних викликів та кризових явищ, пов’язаних із занепадом багатьох духовних цінностей і стратегічних орієнтирів людства. Варто насамперед відзначити критичне ставлення багатьох авторів філософських і педагогічних робіт до неконкретних, значною мірою ритуальних, підпорядкованих певним ідеологічним доктринам трактувань основних цілей і завдань освіти підростаючого покоління. Розкриваючи догматизм та ідеологічну упередженість таких визначень мети освіти, як «формування гармонійної, всебічно розвиненої особистості» або «виховання комуністичної переконаності, відданості марксизму-ленінізму», зарубіжні й вітчизняні науковці (А. Маслоу, К. Роджерс, П. Фрейре, В. Сухомлинський, В. Андрущенко, В. Беспалько, Б. Гершунський, І. Зязюн, В. Кремень, В. Лутай та ін.) виявилися солідарними в тому, що конструювати інваріантну освітню мету варто згідно з відповідями на ключове запитання сенсу життя: «Для чого людину навчати й виховувати?» Сучасні філософська та психолого-педагогічна

науки дійшли важливого й життєдайного для освіти висновку: якщо сенс існування кожної людини полягає в його найбільш повній життєвій самореалізації, то й загальна інваріантна мета освіти має орієнтуватися, передусім, на продуктивне сприяння самореалізації сутнісних життєвих сил людини (А. Маслоу, Б. Гершунський, В. Лозова, Л. Рибалко, А. Хуторськой). Саме такий ціннісно-смисловий підхід ліг в основу провідної мети освіти більшості цивілізованих держав і знайшов своє відображення в Національній доктрині розвитку освіти України до 2025 року [1]. Проведене дослідження й ґрунтується на визнанні того, що творча самореалізація особистості, будучи сенсом її життя, стала провідною метою освіти. Разом з тим, виявилися не до кінця дослідженими можливості інноваційної, особистісно спрямованої евристичної освіти у сприянні самореалізаторським зусиллям особистості.

Тому **метою** даної статті стало з'ясування умов і способів евристичного навчання й виховання, які суттєво впливають на процес самореалізації життєво необхідних для особистості гуманітарних цінностей.

Виклад основного матеріалу. Згідно означеної мети дослідницька робота була спрямована на побудову інноваційної евристичної освіти таким чином, щоб вона суттєво впливала на процес творчої та духовної самореалізації (як мети освіти) студентів і школярів, щоб у їхньому світогляді, поведінці, діяльності стверджувалися важливі гуманітарні цінності Людини та Людства – Мир, Добро, Краса, Свобода, Дружба, Толерантність, Патріотизм, Рівноправність, Самостійність, Творча праця й Гуманна взаємодія, мотивація та спроможність постійно створювати особистісно значимі духовні й матеріальні освітні продукти.

20 листопада 1989 р. 44-та сесія Генеральної Асамблеї ООН прийняла «Конвенцію про права дитини», яка ратифікована Верховною Радою України 27 лютого 1991 р. У Конвенції визнано, що освіта «має бути спрямована на розвиток особи, талантів і розумових та фізичних здібностей дитини в їх якнайповнішому обсязі; підготовку дитини до свідомого життя у вільному суспільстві в дусі розуміння, миру, терпимості, рівноправності чоловіків і жінок та дружби між усіма народами, етнічними та релігійними групами; виховання поваги до навколишньої природи». У зв'язку з міжнародними і вітчизняними документами про освіту на перший план у гармонійному розвитку особистості ставиться мета забезпечення у виховному процесі найповнішої **життєвої самореалізації**. Повнота такої самореалізації означає максимально можливу користь, яку може принести особистість суспільству та самій собі, її реальний внесок у збагачення матеріальних і духовних цінностей людства, що продовжує життя духовного «Я» людини навіть після фізичної смерті. Людина – найвища цінність; Батьківщина – наріжний камінь того, що єднає тисячі поколінь етносу в єдине ціле; Сім'я – природне середовище розвитку людини,

основа її духовності; Праця – основа людського життя; Знання – багатство особистості, надія народу на виживання; Земля – спільний дім, батьківщина всього людства, цілісного і неподільного; Мир – головна умова існування Землі, Батьківщини, Сім'ї, Людини.

Головною метою державної політики в освіті проголошено створення необхідних умов для розвитку та творчої й духовної самореалізації кожного громадянина України протягом життя. Уперше освітня політика держави стала чітко детермінованою цивілізаційними процесами, які відбуваються в Європі та прогресивній світовій спільноті. Це відповідає відкритій філософською та психолого-педагогічною науками закономірності, що розвиток психіки людини, у тому числі її здібності, уміння, творчий і професійний потенціал, має соціальну природу і, насамперед, залежить від соціально-економічних, педагогічних і психологічних умов для самореалізації творчого потенціалу особистості. У той же час *самореалізація – це усвідомлений виконавчо-результативний процес саморозвитку* (*самоосвіти, самовиховання, саморегуляції, самооцінки).* У навчально-виховному процесі самореалізація нами розглядається в основному як створення зовнішніх і внутрішніх освітніх продуктів. Відбувається самореалізація як практичний, продуктивний процес уже на основі підготовчої, мобілізуючої роботи самоактуалізації, і ці тісно пов'язані внутрішні процеси являють собою по суті цілісний зв'язок у ході самобудівництва й саморозвитку особистості. Тому не випадково у вітчизняній педагогіці процеси самореалізації та самовиховання (самовдосконалення) розглядаються як практично тотожні. По суті теорія самореалізації (К. Роджерс, А. Маслоу, Р. Бернс) суттєво збагачує споріднену з нею теорію самовиховання, яка виникла значно раніше, і сьогодні потребує нових ідей і технологій.

У результаті проведених разом із викладачами й аспірантами досліджень ми зважилися виокремити найбільш важливі духовні цінності особистості, які можна успішно формувати в певних умовах інноваційної евристичної освіти. Основна цінність для такої освіти – це учень чи студент як суб'єкт життя, як вільна й духовна особистість з її невичерпними можливостями в саморозвитку, самоствердженні, самореалізації. Прибічники гуманістичної освітньої парадигми на просторах її теоретичних і практичних варіантів, погоджуючись, як правило, із засадничими принципами й положеннями означеної парадигми, ведуть свій творчий пошук змісту, способів, засобів виховання й навчання, спрямованих на творчу самореалізацію сутнісних сил як учня, так і педагога.

Базові цінності гуманістичної освітньої парадигми стають визначальними принципами евристичного навчання й виховання, – це суб'єктність, автономність, розкріпаченість, креативність і реальна, а не декларована самостійність особистості, ствердження продуктивної

міжособистісної діалогової взаємодії всіх освітніх суб'єктів. Насамперед це достатнє розуміння особистістю *смислу (сенсу) життя* як космічного й земного призначення залишити по собі значущий внесок свого «Я» в життя нинішніх і прийдешніх поколінь. Конкретизуючи це кардинальне положення на рівні окремих видів діяльності учнів, студентів, учителя, ми переконалися, що має бути наявним для кожного не тільки загальний сенс життя (якнайповніша життєва самореалізація), але й *сенс окремої, свідомо обраної учнем чи студентом справи* як конкретного внеску у своє сьогоднішнє «Я» і певний мікросоціум. Вагомий для будь-якої людини сенс конкретної праці та її результату з'являється в тому разі, якщо і робота, і її результат (продукт) стають свідомо та глибоко значимими для хлопчика й дівчинки, юнака й дорослої людини. Евристична освіта створює такі умови, надаючи будь-якому суб'єкту освіти вільно обирати і вид освітнього продукту (як мети конкретної діяльності), і способи його створення, і людські й технічні ресурси для продуктивної взаємодії та взаємодопомоги.

Самореалізації в інноваційній освіті допомагає також наявність *індивідуальної траєкторії самозростання* як потреби самоздійснення своїх задатків і здібностей, плану конкретних дій сьогодні й у подальшому в системі активної – пізнавальної, комунікативної, трудової, естетичної, фізичної – діяльності різного рівня – від наслідувально-репродуктивного до конструктивного й креативного;

Евристична освіта вимагає наявності системи (комплексу) усвідомлених власних духовних цінностей як провідної частини переконань, що включають синтез Знання й Віри; Надії та Любові; Добра, Істини та Краси, а також реалізації духовних цінностей у судженнях, діях, поведінці, стосунках.

Щоб успішно реалізувати означені цінності в життєву практику, евристична освіта включає у свою структуру таке ціннісне придбання людства як *творча діяльність* усіх суб'єктів освітнього процесу. Філософи, психологи, педагоги визначають творчість як одну з найважливіших гуманітарних цінностей і родову властивість людини, домінанту її трудової навчальної, художньої, наукової, комунікативної діяльності. Творчість – це діяльність зі створення нових особистісно й соціально значимих матеріальних і духовних цінностей. Справжній педагогічний процес неможливий без творчої діяльності вчителя й учнів. Творчість в евристичній освіті – не оздоба, не прикраса, не виняткова частина, а обов'язкова й незамінна складова будь-якої педагогічної діяльності. Педагогічна творчість специфічна тим, що об'єктом і результатом її є не образ, не механізм, не конструкція, а жива особистість. Її основним продуктом є створення нового не за межами «я», а в самому собі, тобто успішна самореалізація сутнісних сил особистості – основної мети сучасної освіти. Процесуально-технологічна сутність педагогічної творчості – це свідоме й добре мотивоване розв'язання незліченої кількості навчальних і виховних задач. Процес їх розв'язання, як

правило, адекватний будь-якій дослідницькій роботі із самостійним визначенням проблеми, мети, завдань, способів їх розв'язання за допомогою освоєних методів і механізмів евристичної діяльності. Творчість у евристичній освіті набуває потужних можливостей. Новизну й цінність для побудови системи евристичного навчання являють теоретичні й методичні розробки *нормативної* пізнавально-творчої діяльності, «що здійснюється на осмисленому рівні планомірним шляхом і творчо – методом руху від абстрактного до конкретного. Нормативна творча діяльність протиставляється творчій діяльності методом спроб і помилок на неусвідомленому рівні, емпіричним шляхом» [8]. Така діяльність спрямована на детальне освоєння й застосування у процесі пошуку незнайомого механізмів і прийомів евристичної діяльності – аналіз через синтез, асоціативний механізм, механізми взаємодії інтуїтивного й логічного, система евристичних запитань тощо.

Евристичне навчання робить первинними ті цілі та задачі, які студенти й учні ставлять перед собою. Роль педагога – допомогти їм в осмисленні й формулюванні своїх цілей, забезпечити наступний супровід діяльності для їх досягнення [10, 55]. Крім принципу особистісного цілепокладання, в евристичному навчанні стверджується принцип первинності освітньої продукції учня (студента) і принцип продуктивності навчання: головним орієнтиром навчання є особистісне освітнє прирощення учня (студента), яке складається з його внутрішніх і зовнішніх освітніх продуктів навчальної діяльності. Тому успішність самореалізації визначається конкретними творчими продуктами цього процесу – зовнішніми (підготовлені розповіді, доповіді, твори, реферати, вірші, виступи, статті, створені пристрої, проекти тощо) і внутрішніми (розвинені творчі мотиви, здібності, уміння, цінності тощо). Основною умовою успішної самореалізації сутнісних сил людини можна вважати слідом за Л. Толстим, А. Маслоу, К. Роджерсом її творчу діяльність як найбільш бажану для неї та, безумовно, найбільш продуктивну [6; 7].

Реально здійснена в евристичній освіті творчість розвиває вищі здібності людини – уяву, кмітливість, натхнення, критичність, прогностичне мислення, захопленість працею. Авторитарна школа, навпаки, на думку того ж Л. Толстого, старанно й уперто розвиває насамперед напівтваринні якості – слухняність, напругу, страх, тривожність.

Проведені кафедрою педагогічної творчості та освітніх технологій СумДПУ імені А. С. Макаренка дослідження виявили нові дидактичні можливості евристичної освіти, пов'язані з формуванням важливих ціннісних орієнтацій учнів.

Освіта стає справді евристичною та результативною за головної умови – досягнення пізнавально-творчої, доброзичливої, майстерної взаємодії наставника й учнів, викладача та студентів. А це реально, якщо насамперед

педагог оволодіє такою цінністю свого професіоналізму, як культура сучасного цивілізованого й гуманістичного діалогу, подолає основну біду діалогу традиційного, коли запитує педагог, а студенти й учні приречені тільки відповідати, не маючи ні прав, ні вмінь самим ставити власні запитання. Наші дослідження, роботи науковців і вчителів (В. Лозова, К. Лазарєва, І. Проценко, Т. Плохута, Л. Крівшенко) безперечно доводять необхідність суттєво вдосконалювати діалог з учнями та студентами насамперед за рахунок освоєння останніми основ запитальної діяльності (бажань та вмінь ставити пізнавальні запитання на всіх етапах навчання, конструювати за допомогою системи запитань необхідні освітні продукти, створювати серію запитань для успіху дискусій, диспутів, діагностики результатів діяльності. Сьогодні у складному, суперечливому світі ризиків і непередбачуваного майбутнього будь-яку складну й значиму для нас проблему в побуті, виробництві, освіті можна вирішити лише за допомогою постановки системи сутнісних запитань (достатніх за кількісними та якісними показниками) як пускового механізму для успішного виявлення суперечностей і їх подальшого розв’язання у процесі активної діалогової взаємодії зацікавлених осіб.

Виявлено, що за сприятливих педагогічних умов (мотивації до постановки запитань, освоєння типових запитань до певних текстів, надання ініціативи учням і студентам постійно використовувати логічний ряд запитань для побудови описів, оповідань, творів та інших навчальних продуктів) більшість учнів і студентів із великим бажанням і достатньою швидкістю оволодівають способами сучасного діалогу та його основою – власними вміннями правильно запитувати й відповідати. Якщо на початку здійсненого експерименту лише 18,5 % дітей початкових класів змогли адекватно сформулювати свої запитання до основних характеристик указаних текстів, то під час виконання заключної контрольної роботи вже 84 % школярів спромоглися без помилок відобразити в поставлених запитаннях усі сутнісні особливості запропонованих текстових матеріалів, продемонструвавши високий і достатній рівень володіння вміннями оперативно та правильно добирати потрібні запитальні слова й речення [5].

Випробувана в експерименті дидактична модель формування професійно-творчих умінь майбутнього педагога за допомогою евристичного діалогу та його основи – вмілої запитальної діяльності – підтвердила припущення про те, що оволодіння професійно-творчими вміннями виявляється успішним, якщо забезпечити: а) готовність викладачів вищої школи до евристичної діалогової взаємодії на всіх етапах навчального процесу; б) систематичне навчання студентів компетентної, гуманістичної діалогової діяльності (запитальної, інтерактивної, дискусійної, діагностичної) для розв’язання значущих для них евристичних завдань; в) активне й систематичне використання евристичного діалогу у вищій школі під час

створення освітніх продуктів – основного результату навчальної діяльності та професійної самореалізації майбутніх педагогів.

Таким чином, з'ясовано нові конструктивні та процесуальні потенції навчального діалогу, який із застосуванням евристичних механізмів можна будувати з більш активним залученням різних форм запитальної діяльності, навчаючи школярів ставити цілу систему пізнавальних запитань і за їх допомогою не тільки більш глибоко освоювати таїни наукової інформації, але й навчатися більш толерантно та поважно спілкуватися з товаришами й опонентами, за допомогою стрункої системи запитань створювати й захищати власні освітні продукти. Евристична система навчання та спілкування допомагає прискорити формування **особистісно-діалогового стилю взаємин і поведінки** різних за темпераментом і характером осіб за рахунок, зокрема, широкого впровадження в навчально-виховний процес таких евристично-діалогових методів, як евристична бесіда, дискусія, диспут, захист власних навчальних і виховних проектів тощо. Такий стиль, уперше досліджений нами, є ядром комунікативної культури вчителя, відзначається множенням особистісного підходу до людини на творчі здібності й уміння вести гуманістичний і конструктивний діалог з учнями, колегами, батьками, будь-якою людиною, будь-якою аудиторією з додержанням вимог підкресленої уваги й поваги до співрозмовника.

Як підтверджують дослідження, сучасні вимоги евристичної, гуманної педагогіки повертають на провідні позиції **сильне, добре, яскраве й гуманне слово педагога** як непересічну цінність потужного впливу на духовне та творче зростання молодої генерації. Сьогодні переважають наукові дані про те, що такі стани, як заздрість, злість, жадібність, жорстокість, агресивність, проявлені у вербальній і невербальній формах, сприяють виділенню на рівні речовини, інформації, енергії таких отруйних утворень, які руйнують гуманістичний і творчий потенціал особистості, благородство й доброту людей, ведуть до катастроф, у тому числі й глобальних, до небезпечних захворювань, до кровопролитних воєн. І, навпаки, слова та жести прихильності, доброзичливості до людей і довкілля, доброта, радість, ніжне, турботливе ставлення до них, захопленість творчою працею сприяють істотному оздоровленню й розвиткові психічної та соматичної (тілесної) структур людини, зростанню духовно-творчого потенціалу особистості. На нашу думку, перетворювальна й розвивальна сила лаконічних і яскравих словесних партій можлива лише в акорді з такими найважливішими людськими якостями, як розвинена духовна, інтелектуальна, комунікативна, фізична культура особистості, її вольова цілеспрямованість, адекватна самооцінка досягнень і недоліків.

Висновки та подальші перспективи наукових розвідок. Проведені дослідження дають підстави розглядати евристичну (евристично-

модульну) технологію навчання й виховання як найбільш продуктивну й перспективну для активного формування гуманітарних цінностей людини з таких суттєвих причин.

По-перше, евристичне навчання спрямовано на самостійне, мотивоване й творче здобування, перетворення й використання особистістю знань, навичок та вмінь; така особистість, завдяки здобутому власному теоретичному й емпіричному досвіду, зможе швидко адаптуватись у сучасному складному та неоднозначному життєвому просторі, сформувати стабільні здібності самостійно розв'язувати найскладніші професійні й життєтворчі завдання.

По-друге, евристична освіта має різні види та ввібрала найкращі, апробовані досягнення проблемного, розвивального, проектного, діалогового, дослідницького навчання, інтегрувавши їхні характеристики в новий креативний вид діяльності особистісно зорієнтованого й одночасно продуктивного характеру.

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

Нарешті, евристична освіта та її складова – евристичне навчання – формує таку важливу особистісну цінність, як академічна свобода, постійно надаючи учням і студентам вільно й самостійно обирати вид і тему роботи, способи діяльності, право в узгоджених межах удосконалювати створений освітній продукт і захищати досягнуті результати.

Саме остання із зазначених якостей евристичної освіти перспективна для подальших досліджень, щоб виявити межі академічних свобод, розкрити діалектичні зв'язки свободи й відповідальності особистості у справді новій, демократичній школі з гуманістичними та творчими технологіями освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Національна доктрина розвитку освіти. – Освіта. – 2002. – № 26. – 24.04 – 1.05.

2. Андреев В. И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности / В. И. Андреев. – Казань : Изд-во Казанского университета, 1988. – 240 с.

3. Громова Н. В. Творча самореалізація старшокласників в евристичному навчанні предметів гуманітарного циклу : автореф. дис. … канд. пед. наук / Н. В. Громова – Харків, ХНПУ, 2010. – 20 с.

4. Добрянський Ігор. Сучасні тенденції розвитку вищої школи: соціокультурний, регіональний та особистісний аспекти / Ігор Добрянський // Вища школа. – 2004. – № 1. – С. 26–27.

5. Лазарєв М. О. Творча самореалізація особистості вчителя, студента, учня в людино-центрованій евристичній освіті / М. О. Лазарєв // Професійно-творча самореалізація майбутнього педагога в інноваційній освіті : монографія. – Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2013. – С. 69–111.

6. Маслоу А. Самоактуализация личности и образование / А. Маслоу. – Киев-Донецк : Институт психологии Украины, 1994. – 52 с.

7. Rogers C. A theory of therapy, personality and interpersonal relationship, as developed in client – centered framework / C. Rogers // Psychology: A Study of a Science. – 1959. – Vol. 3.

8. Тряпицына А. А. Организация творческой учебно-познавательной деятельности школьников / А. А. Тряпицына. – Ленинград : Ленинградский государственный педагогический институт имени А. И. Герцена, 1989. – 92 с.

9. Фрейре Пауло. Педагогіка свободи: демократія і громадянська мужність / Пауло Фрейре. – К. : Вид. дім «КМ Академія», 2004. – 124 с.

10. Хуторской А. В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения / А. В. Хуторской. – М. : Изд-во МГУ, 2003. – 416 с.

РЕЗЮМЕ

Лазарев Н. Е. Самореализация творческих и духовных ценностей личности в эвристическом образовании.

Творческие и духовные ценности гуманистической образовательной парадигмы становятся определяющими принципами эвристического образования. Такими принципами являются субъектность, автономность, раскрепощенность, креативность и реальная, а не декларируемая самостоятельность личности. Исследование выявило, что учащийся (студент) в эвристическом образовании приобретает умения понимать не только общий смысл жизни (необходимость собственной творческой самореализации), но и смысл отдельного, сознательно избранного дела, направленного на создание значимого образовательного продукта. Эвристическая система обучения и общения помогает ускорить формирование важных познавательно-творческих умений, личностно-диалогового стиля взаимоотношений и поведения разных лиц за счет широкого внедрения в учебно-воспитательный процесс таких методов, как система эвристических вопросов, эвристическая беседа, дискуссия, диспут, презентация и защита собственных учебных и воспитательных проектов.

Ключевые слова: *смысл жизни, творческая самореализация, творческие и духовные ценности, эвристическое образование, образовательный продукт, личностно-диалоговый стиль.*

SUMMARY

Lazarev M. Self-realization of creative and spiritual personal values in the heuristic education.

The main educational aim of state policy in developed countries is the creation of the necessary conditions for the development of creative and spiritual values and a citizen's self-realization during life. That's why the possibilities of modern heuristic education are investigating. The pupil (student) as the subject of life and as a free and spiritual individuality with his endless possibilities in self-development and self-realization is put into the center of the educational process. The basic values of humanistic educational paradigm are becoming crucial principles of heuristic education and upbringing. They are subjectiveness, autonomy, liberation, creativity and real, not declaring independence of personality, cultivation of productive interpersonal dialogue interaction of all educational subjects. A real pedagogical process is impossible without creative teachers and students' activity. Creativity in the heuristic education is not adornment, not decoration, not an exceptional part; it's a compulsory and an indispensable component of any activity. Pedagogical creativity is specific because the object and the result of it is not an image, not a mechanism, not a design, but a living person. Its main product is new in itself, that is successful self-realization of personal essential forces as the primary purpose of education.

The research has discovered that a pupil (student) must understand not only the overall meaning of life (the need for own creative self-realization), but also the meaning of the individual, consciously chosen case as a specific contribution in its today's «I» and a certain micro-world. This sense is appeared if both the work and the result (product) become consciously and deeply meaningful for boys and girls, young and adult. Heuristic education creates such conditions, providing to any subject of education freely elect the kind of educational product (as the purpose of a particular activity), the ways of its creation and human and technical resources for productive interaction. Heuristic system of teaching and communication helps to speed up the forming of such spiritual value as a student-dialogue style of individual relationships and behavior different in temperament and character especially if there is a wide introduction of techniques in educational process like a set of heuristic questions, a heuristic conversation, a discussion, a debate, a presentation and a defense of their own training and educational projects. This style was first investigated by us, and it is the core of the spiritual culture of the educator and the sign of multiplying personal approach to human creativity and skill to lead a humanist and a constructive dialogue with any man.

***Key words**: the sense of life, creative self-realization, creative and spiritual values, heuristic education, an educational product, a personal and dialogue style.*

УДК 371

І. С. Лопатинська
Криворізька гімназія № 95

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ГІМНАЗІЇ ДО СТВОРЕННЯ ЕМОЦІЙНО СПРИЯТЛИВОГО СЕРЕДОВИЩА В УЧНІВСЬКОМУ КОЛЕКТИВІ

У статті визначено сутність поняття «готовність вчителя до створення емоційно сприятливого середовища» в учнівському колективі, розкрито специфіку та структуру формування готовності вчителів гімназії до створення емоційно сприятливого середовища. А також конкретизовано показники та критерії готовності, особистісні якості вчителя – професіонала до створення емоційно сприятливого середовища для кожного учня в колективі. У статті встановлено та обґрунтовано рівні сформованості (низький, середній та високий) готовності вчителя гімназії до створення емоційно сприятливого середовища.

***Ключові слова:** готовність, готовність вчителя до створення емоційно сприятливого середовища, показники готовності, критерії готовності, особистісні якості вчителя, емоційно сприятливе середовище, учнівський колектив, учитель-професіонал.*

Постановка проблеми. Соціальне значення вчителя полягає в ефективному впливі на згуртування учнівського колективу як важливого чинника розвитку особистості учнів, впливу на процес становлення особистості гімназиста. Слово й дія вчителя, зроблений ним вибір способів вирішення ситуацій в учнівському колективі завжди повинні відповідати етичним нормам і цінностям у суспільстві.

Досвід роботи в гімназії та аналіз суджень самих учителів змушує зробити висновок, що рівень їх готовності до створення емоційно сприятливого середовища, методичного мислення й методичної культури залишають бажати кращого. Систематична та цілеспрямована підготовка допомагає вчителю позбутися застарілих поглядів, робить його

конкурентоспроможним, надає дієву допомогу. Підготовка вчителів покликана озброїти вчителя методикою вивчення стану клімату в учнівському колективі, методами аналізу й оцінки позитивної динаміки змін у його характері. На підставі аналізу наукової літератури було обґрунтовано, що емоційно сприятливе середовище виступає важливим чинником розвитку учнівського колективу та учнів, результативність впливу якого визначається ступенем готовності вчителя до його створення.

Аналіз актуальних досліджень. Проблему готовності вчителя до створення емоційно сприятливого середовища в учнівському колективі необхідно розглядати в контексті загальної готовності вчителя до самореалізації у професійно педагогічній діяльності. Говорячи про готовність до діяльності, дослідники використовують різну термінологію: професійна готовність (В. Сластенін, Ю. Прошуніна), готовність до сприйняття й рішення педагогічних задач (Н. Кузьміна), психологічна готовність до педагогічної діяльності (М. Д'яченко, Л. Кандибович, О. Борденюк, Т. Іванова), морально-психологічна готовність (Л. Кондрашова), соціально-психологічна готовність до вирішення різного виду педагогічних задач (А. Деркач), готовність до педагогічної взаємодії з учнями (М. Вієвська), готовність до співпраці з учнями, творчої взаємодії (Л. Нечаєва, Е. Рангелова). Ця різноманітність пояснюється відмінністю аспектів діяльності, предметом дослідження якої виступав той чи інший вид готовності до неї.

Одні автори розглядають готовність як активно-діяльнісний стан особистості, що відбиває зміст поставленого завдання й умов її виконання (М. Дьяченко, Л. Кандибович); сплав особистісних якостей і ситуативних форм трудового завдання, що визначають готовність до самореалізації в педагогічній діяльності (М. Котік); передстартовий і постійний стан, що характеризують готовність до виконання професійних функцій (Н. Левітов).

Отже, проаналізувавши різні джерела, ми впевнилися, що не існує чіткого визначення щодо поняття готовності вчителів до створення емоційно сприятливого середовища в учнівському колективі, не вивчено специфіку формування готовності вчителя гімназії до створення емоційео сприятливого середовища в колективі.

Мета статті. Розкрити поняття готовності вчителя до створення емоційно сприятливого середовища в учнівському колективі, визначити основні критерії та компоненти структури формування готовності.

Виклад основного матеріалу. Успішність створення емоційно сприятливого середовища гімназії визначається тим, наскільки вчителі чітко уявляють значимість готовності в рішенні задач згуртування учнівського колективу, динаміки її розвитку від низького до більш високого рівня.

Найбільш повний набір якостей, що характеризують готовність до виконання педагогічних функцій, наведений В. Сластеніним, серед яких він виділяє: «здатність до ідентифікації себе з іншими або перцептивна здатність;

психічний стан, що відбиває динамізм особистості, багатство її внутрішньої енергії, волю, ініціативність; емоційна стійкість, що забезпечує витримку й самовладання; професійно-педагогічне мислення, тобто, таке мислення, що дозволяє проникати в причинно-наслідкові зв'язки педагогічного процесу, аналізувати свою діяльність, шукати науково обґрунтовані пояснення успіхів і невдач, припускати результати роботи» [4,79].

Точку зору щодо сутності поняття готовність В. Сластеніна розділяє й Л. Кондрашова, вона вводить поняття «морально-психологічна готовність». Учена визначає її як «складне особистісне утворення, що поєднує в собі ідейно-моральні, професійні погяди й переконання, спрямованість психічних процесів, самовладання, педагогічний оптимізм, налаштованість на педагогічну працю. Здатність до подолання труднощів, самооцінки результатів цієї праці, потреба в професійному самовихованні та забезпечує високі результати педагогічної роботи» [2, 9].

Взявши за основу визначення готовності В. Сластеніна та Л. Кондрашової, ми вважаємо, що готовність – це складне особистісне утворення, що виступає комплексною характеристикою особистості вчителя-професіонала, що відбиває специфіку педагогічної діяльності та вимоги до особистості, що дозволяють результативно виконувати той чи інший вид професійної діяльності.

Ми виходили з того, що готовність передбачає утворення таких необхідних стосунків, установок, мотивів, якостей і рис особистості, що забезпечують можливість свідомо й сумлінно, зі знанням норм і принципів створювати психологічний клімат, емоційний настрій, міжособистісні стосунки, що позитивно впливають на розвиток учнівського колективу й особистості учнів.

Формування готовності вчителів до створення емоційно сприятливого середовища не стихійний і не мимовільний процес. Це цілеспрямована, систематична діяльність, успіх якої неможливий без виявлення «структурних ланок» особистості, що виступають показниками готовності вчителя до створення емоційно сприятливого середовища в учнівському колективі.

Успішність процесу її формування передбачає конкретизацію змісту, виявлення його структурних компонентів, механізму функціонування, визначення основних критеріїв і показників, за ступенем виразності яких можна говорити про рівні сформованості цього складного особистісного утворення, яке позитивно впливає на клімат учнівського колективу, взаємовідносини його членів і їх позитивний емоційний настрій.

Успіх учителя в створенні емоційно сприятливого середовища в гімназії залежить від його здатності розвивати власний творчий потенціал, здібності до самореалізації в діяльності учнівського колективу й залучення у творчий процес кожного його члена. Підготовка вчителя повинна бути

спрямована на відпрацювання вмінь, стимулюючих ініціативу, активність, самостійність, відповідальність, творчість учнів в учнівському колективі, серед яких важливе значення мають:

- уміння аналізувати проблеми учнівського колективу особистості;
- уміння проектувати (планувати) власну діяльність, діяльність колективу та учнів;
- уміння узагальнювати факти;
- уміння осмислювати свій досвід через рефлексію;
- прагнення до емоційно-творчого самовираження;
- уміння виражати своє ставлення до обговорюваного питання;
- уміння швидко орієнтуватися в різних ситуаціях, чужих думках і оцінках, аналізувати їх, зіставляючи з власними;
- уміння наполегливо йти до поставленої мети й отримувати заплановані результати.

У змісті готовності педагога до створення емоційно сприятливого середовища, велике місце займають організаторські здібності вчителя, як «своєрідний синтез розумових, мотиваційних, емоційних, вольових особливостей і рис особистості» [3, 44]. До них відносять: здібність і вміння організувати бесіду; здатність пробуджувати ініціативу учнів їх інтерес, вигадку та кмітливість; здатність правильно оцінювати можливості учнів з урахуванням їх індивідуальних особливостей; уміння обирати форми й методи, що стимулюють активність учнів; уміння заохочувати самостійність і нестандартний підхід до вирішення задач, що стоять перед учнівським колективом.

У змісті готовності до створення емоційно сприятливого середовища важлива роль відводиться емоційній культурі вчителя, яка виражається в доброзичливості його спілкування, чуттєвості, уважності до інших людей, здатності керувати емоційним станом учнів і колективом. «... Мати розвинену здатність думки й емоційно ставати на місце тієї людини, яка переживає певні почуття, робити іншу людину частиною свого внутрішнього світу», В. Сластенін вважає засобом оздоровлення середовища» [4, 17].

Готовність педагога до створення емоційно сприятливого середовища в учнівському колективі має складну структуру. Основними структурними компонентами готовності є: *мотиваційно-потребнісний* (установки, мотиви й потреби в оволодінні методикою створення емоційного клімату в колективі учнів, інтереси й відносини в учнівському колективі, бажання створювати необхідні умови для розвитку учнівського колективу й учнів); *когнітивно-процесуальний* (сукупність знань, що розкривають основи емоційно сприятливого середовища й методику створення його, сукупність умінь і навичок, що забезпечують результативність діяльності вчителя в учнівському колективі); *емоційно-вольовий* (якості, які забезпечують результативність дій учителя в створенні емоційно сприятливого середовища в учнівському колективі);

рефлексивно-оцінний (оцінка й самооцінка знань, умінь, якостей особистості, що виступають показниками готовності вчителів до створення емоційно сприятливого середовища в учнівському колективі).

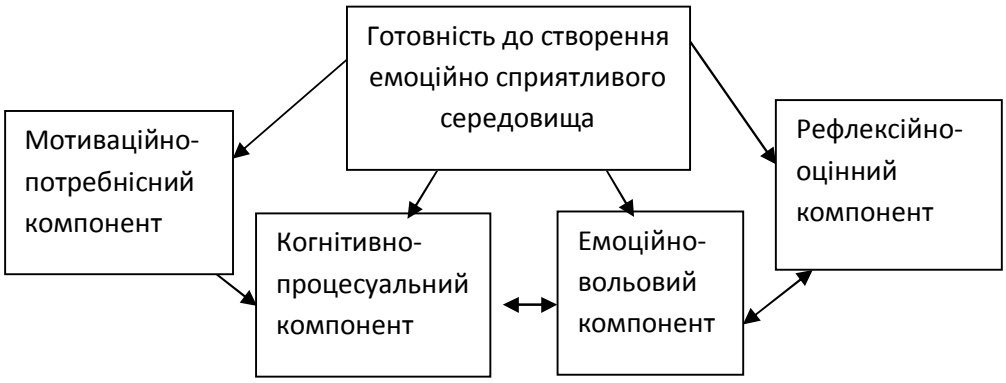


Рис. 1. Структура готовності вчителя до створення емоційно сприятливого середовища

У дослідженнях останніх років проблема критеріїв і показників готовності до педагогічної діяльності привертала увагу багатьох дослідників. Так, Л. Кандибович і М. Д'яченко серед них виділяють «усвідомлення завдань, моделі вирогідної поведінки, визначення оптимальних способів діяльності, оцінку своїх можливостей у їх співвідношенні з майбутніми труднощами та необхідністю досягнення певного результату» [1, 18]. За цими характеристиками вони пропонують судити про рівні сформованності цього складного особистісного утворення вчителя-професіонала.

Формування готовності вчителя до створення емоційно сприятливого середовища в учнівському колективі складний, динамічний процес, який у своєму розвитку проходить рівні: низький, середній і високий.

Учитель із *низьким рівнем* готовності до створення емоційно сприятливого середовища, володіє лише загальними знаннями про емоції, емоційні стани, індивідуально-психологічні особливості учнів, не враховує їх під час вирішення колективних проблем і задач, для вчителя характерні тривожність і невпевненість у собі.

Середній рівень готовності до створення емоційно сприятливого середовища характеризується установкою на позитивний настрій і емоційну сприйнятливість, володіння комунікативними, організаторськими вміннями, усвідомлення потреби в створенні сприятливого клімату під час реалізації цілей і задач в учнівському колективі, але їм не вдається вільно управляти емоціями й емоційними станами учнів, ураховуючи їх індивідуально-психологічні особливості.

Учителі з *високим рівнем* готовності до створення емоційно сприятливого середовища вміють вибирати, планувати, організовувати різні види діяльності учнів з урахуванням їх емоційної гнучкості, усвідомлюють важливість позитивного настрою, душевної стійкості,

поводяться невимушено, відкрито, для їх діяльності характерні творчий підхід, активність, ерудиція й емоційно-чуттєва співпраця з учнями.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, готовність педагога до створення емоційно сприятливого середовища в учнівському колективі як єдність мотиваційно-потребнісного, когнітивно-процесуального, емоційно-вольового та рефлексивно-оцінного компонентів є складним утворенням, формування якого носить поетапний характер, проходить кілька рівнів (низький, середній і високий). Результативність формування цього складного особистісного утворення залежить від дотримання сукупності педагогічних умов.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дьяченко М. И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск : БГУ, 1976. – 173 с.

2. Кондрашова Л. В. Теоретические основы воспитания нравственно-психологической готовности студентов пединститута к профессиональной деятельности : автореф. дис. … докт. пед. наук / Л. В. Кондрашова. – М., 1989. – 36с.

3. Потылико Г. П. Культура общения и личность / Г. П. Потылико. – К. : Знание, 1984. – 32с.

4. Сластенин В. А. Формирование личности учителя в советской школе в процессе профессиональной подготовки / В. А. Сластенин. – М. : Просвещение, 1976. – 158 с.

РЕЗЮМЕ

Лопатинская И. С. Формирование готовности учителей гимназии к созданию эмоционально благоприятной среды в ученическом коллективе.

В статье раскрыта специфика и структура формирования готовности учителей гимназии к созданию эмоционально благоприятной среды, определена сущность понятия «готовность учителя к созданию эмоционально благоприятной среды» в коллективе. А также конкретизированы показатели и критерии готовности, личностные качества учителя-профессионала к созданию эмоционально благоприятной среды для каждого ученика в коллективе. В статье установлены и обоснованы уровни сформированности (низкий, средний и высокий) готовности учителя гимназии к созданию эмоционально благоприятной среды.

***Ключевые слова**: готовность, готовность учителя к созданию эмоционально благоприятной среды, показатели готовности, критерии готовности, личностные качества учителя, эмоционально благоприятная среда, ученический коллектив, учитель-профессионал.*

SUMMARY

Lopatinskaia I. Formation of high school teachers' readiness to create an emotionally supportive environment in the pupils group.

The article has studied, analyzed and disclosed the concept of «readiness». So, we've defined readiness as a complex personal formation, serving a comprehensive description of a teacher's professional, reflecting the specificity of educational activities and requirements for the individual, allowing effectively perform a particular type of professional activity.

We've proceeded from the fact that readiness involves the formation of the necessary relations, attitudes, motivations, skills and personality traits that provide the ability to consciously and conscientiously, with knowledge of the rules and principles to create a psychological climate, emotional mood, interpersonal relationships, which positively influence the development of pupils' collective and individuality of the pupils. Formation of teachers'

readiness to create emotionally supportive environment is spontaneous and not a spontaneous process. It's a deliberate, systematic activity which success is impossible without identifying «structural links» individual acting performance readiness of teachers to create emotionally supportive environment in the student group. The success of AI formation process involves the specification of content, identification of its structural components, mechanism of operation, identifying key criteria and indicators, the degree of severity which can talk about the level of formation of this complex personality formation, which has a positive effect on the climate of the student's group, the relationship of its members and their positive emotional mood.

The success of teachers in creating an emotionally supportive environment at school depends on its ability to develop their own creativity, ability to self-realization in the student group activities and involvement in the creative process of each member. Training of the teachers should focus on practicing skills, stimulate initiative, activity, independence, responsibility, creativity of the students in the student group, among which are important: an ability to analyze problems of the student's group and the individual; an ability to design (plan) own activities, the activities of staff and students; an ability to generalize facts; an ability to reflect on their experience through reflection; desire for emotional creative expression; an ability to express their attitude to the subject matter; an ability to navigate quickly to different situations, strange thoughts and assessments, analyze, comparing with their own.

***Key words**: readiness, readiness of the teachers to create an emotionally supportive environment, the indicators of readiness, readiness criteria, personal qualities of a teacher, emotionally supportive environment, a student's group,a teacher professional.*

УДК 37.014+37.03

С. Є. Лупаренко

Харківський національний педагогічний

університет імені Г. С. Сковороди

НАУКОВІ ПІДХОДИ ДО ДОСЛІДЖЕННЯ ПИТАНЬ ДИТИНСТВА Й РОЗВИТКУ ДИТИНИ

У статті розкрито наукові підходи до дослідження проблем дитинства й дитини, а саме: антрополого-гуманістичного (визнання дитинства унікальним періодом формування особистості, а дитини – найбільшим пріоритетом у житті), системно-цілісного (цілісне вивчення проблем дитинства й розгляд дитини як цілісної істоти), синергетичного (визначення можливостей для розвитку та самоорганізації дитини), особистісно-діяльнісного (визнання дитини суб'єктом різних видів діяльності, а діяльності – основою розвитку особистості), культурологічного (дослідження дитинства й дітей у контексті їх культурного існування), аксіологічного (визнання дитини безумовною цінністю та вивчення питання дитинства з позиції панівних у певний період цінностей).

***Ключові слова:** дитинство, дитина, підхід, цінність, розвиток, фактори, соціалізація, цілісність, досвід, суспільство.*

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку освіти актуальним і пріоритетним є питання розвитку дитячої особистості, що відображено в низці державних документів (Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті, Концепція національного виховання та ін.). Це свідчить про те, що держава визнає необхідність усебічного розвитку дитини та значущість періоду дитинства для повноцінного формування особистості.

З огляду на це, актуальним є дослідження питань дитинства й розвитку дитини, адже це дозволить визначити ефективні форми й методи навчання та виховання дітей, організації їхнього дозвілля, дослідити особливості розвитку дітей на різних вікових етапах і за різних умов. У свою чергу, наукові підходи до дослідження проблем дитинства й розвитку дитини сприяють усебічному розгляду цих проблем, вивченню їх з різних боків (педагогіки, культури та ін.).

Аналіз актуальних досліджень. Аналіз психолого-педагогічної літератури показав, що вченими аналізувалися наукові підходи до дослідження педагогічних проблем, а саме: антропологo-гуманістичний підхід розкривається в роботах І. Аносова, Ю. Бойчука, Л. Добровольської, Л. Люріної, В. Прянікова та ін.; системно-цілісний підхід досліджується у працях О. Іонової, С. Сидорова, О. Яковенко та ін.; синергетичний підхід розкривається в дослідженнях О. Бочкарьова, О. Вознюка, О. Іонової, Л. Сурчалової, Ю. Талагаєва, М. Федорової та ін.; особистісно-діяльнісний підхід аналізується в роботах Г. Древаль, О. Нікітіної, Г. Пустовіта та ін.; культурологічний підхід розкривається у працях В. Болгаріної, В. Гриньової, В. Єршової, Н. Овчаренко, Н. Тверезовської, Л. Чеховської та ін.; аксіологічний підхід визначається в роботах Т. Варенко, В. Крижка, І. Мамаєвої, Т. Садової, Н. Ткачової та ін. Проте детально питання наукових підходів до дослідження проблем дитинства й розвитку дитини не розглядалось.

Мета статті – розкрити наукові підходи до дослідження проблем дитинства й розвитку дитини, а саме: антропологo-гуманістичного, системно-цілісного, синергетичного, культурологічного, аксіологічного, особистісно-діяльнісного.

Виклад основного матеріалу. Так, серед основних наукових підходів до дослідження питань дитинства й розвитку дитини можна назвати такі: антропологo-гуманістичний, системно-цілісний, синергетичний, особистісно-діяльнісний, культурологічний, аксіологічний.

Антропологo-гуманістичний підхід – світоглядна, гносеологічна, теоретична та практична орієнтація досліджень на людину як на головну мету та цінність [1; 6]. Використання антропологo-гуманістичного підходу дозволяє розглядати дитинство як унікальний і неповторний період формування особистості, а дитину – як найбільшу значущість, пріоритет у житті, вивчати розвиток гуманістичних поглядів на дитину й дитинство (вивчення природи дитини, охорони її життя та здоров’я, створення умов для розвитку дитини, урахування її вікових та індивідуальних особливостей та ін.), розкрити

специфіку появи та реалізації гуманістичних ідей у суспільстві на певних історичних етапах, розглядати соціальні, культурні, освітні й інші проблеми крізь призму людини.

Дійсно, антропологo-гуманістичний підхід дозволяє розглядати дитину як біосоціальну істоту, яка активно взаємодіє з навколишнім світом [2], впливає на нього і розвивається під його впливом. З огляду на це, антропологo-гуманістичний підхід дозволяє досліджувати проблеми дитинства в інтеграції різних наук (фізіології, психології, педагогіки, соціології, культурології тощо), які різним чином розв'язують основні завдання дитинства, а саме: різнобічний розвиток особистості, підготовку до життя, засвоєння накопиченого людством соціального досвіду (водночас сама ж дитина, засвоюючи досвід, через власну творчу діяльність сприяє його збагаченню й передачі майбутнім поколінням).

Системно-цілісний підхід – спосіб наукового пізнання, що лежить в основі системних досліджень, дозволяє скласти цілісне, інтегроване уявлення про досліджуваний об'єкт. Використання системно-цілісного підходу дозволяє цілісно вивчити проблему дитинства, а саме: проаналізувати зовнішні фактори, що впливають на дитинство й дитину з боку навколишнього середовища, розкрити їхній зв'язок із внутрішніми факторами та схарактеризувати вплив цих факторів на розв'язання основних завдань періоду дитинства; розкрити історію розвитку ідей дитинства з урахуванням економічних і соціально-культурних умов, що складалися в різні історичні епохи; розглядати дитину як цілісну істоту.

Дитинство й діти знаходяться в постійному взаємозв'язку з навколишнім середовищем (дорослими, інститутами); відбувається обмін інформації між ними та взаємовплив. З огляду на це, дитина зазнає вплив інших систем через низку зовнішніх факторів: соціально-культурні (залежність від існуючої в суспільстві соціальної системи, що передбачає захист, оздоровлення, харчування, медичне обслуговування дітей і забезпечення їх товарами) й освітні (протягом дитинства особистість зазнає вплив системи освіти: дошкільної, шкільної та позашкільної).

Також дитина володіє внутрішніми (біологічними) факторами свого розвитку, що передбачають зумовленість розвитку й соціалізації дитини спадковістю, індивідуальними особливостями розвитку. Дитинство може успішно розв'язувати свої завдання за умови взаємодії дітей із навколишнім середовищем, їх відкритості для нових впливів і водночас активізації їхніх внутрішніх сил.

З позиції системно-цілісного підходу людина (а отже, і дитина) представляється нам як тілесно-душевно-духовна істота (О. Іонова, Р. Штайнер та ін.), у якій у тісному взаємозв'язку знаходяться тіло (фізичне тіло дитини, її інстинкти, потяги), душа (психіка людини, що має три основні компоненти: мислення, почуття й волю; є носієм свідомості, прагнень, емоцій, бажань, радощів, пристрастей та ін.) і дух («Я»-свідомість, найвищий принцип людини, її духовне сутнісне ядро, сумління, завдяки чому людина є індивідуальною істотою, що відрізняє та підіймає її над рослинним і тваринним світами). Щоб зрозуміти співвідношення душевного життя особистості та її тіла, душі та духу, необхідно виходити з троїчності людського тіла на нервово-почуттєву систему, ритмічну систему (систему органів дихання і кровообігу) та систему обміну речовин і органів руху; душевного життя на мислення, почуття та волю; духовного елементу на стани неспання, сновидіння та сну. Кореляція між душевними виявами й органічними процесами в тілі людини здійснюється таким чином: мислення спирається на нервово-почуттєву систему, відчуття й емоції – на ритмічну систему, воля – на процеси обміну речовин і органів руху [5]. Таким чином, взаємозалежність тілесних і душевно-духовних функцій людської особистості, єдність її мислення, почуттів і волі зумовлюють цілісність її розвитку.

Протягом дитинства мають місце певні процеси, а саме: процес розвитку (фізичний, психічний, духовний) і процес соціалізації. Дійсно, саме в дитинстві відбувається інтенсивний розвиток усіх елементів людської особистості, а саме: розвиток фізичного тіла, психічний розвиток, морально-духовний розвиток. Протягом дитинства особистість проходить певні етапи розвитку (період немовля, раннє дитинство, дошкільне дитинство, молодший шкільний вік). Ці етапи взаємозалежать і зумовлюють динамічний характер розвитку дитини. Окрім того, особливе значення в дитинстві має процес соціалізації, оскільки дитина існує й розвивається в соціумі, і від того, наскільки гармонійним буде процес її входження в соціум, залежить її майбутнє життя, її здатність самореалізуватися.

Синергетичний підхід – напрям методології дослідження, в основі якого лежить розгляд феноменів самоорганізації й еволюції складних систем, у результаті яких у системі (в цілому) можуть з'явитися якості, якими не володіє жоден із її складників [6]. Синергетичний підхід до дослідження питань дитинства й розвитку дитини дозволяє визначити можливості дитини до самоорганізації (специфіка дитинства, що уможливлює певну незалежність світу дитинства від навколишнього середовища; наявність флуктацій і біфуркацій, які надають можливість самостійно визначити

варіанти подальшого розвитку, виникнення нових якостей особистості; наявність аттракторів, що стимулюють протягом дитинства різні процеси), що, у свою чергу, сприяє глибшому дослідженню тілесно-душевно-духовного розвитку дитини та його залежності від зовнішніх факторів, визначенню можливостей подальшого розвитку особистості.

Дійсно, діти значною мірою залежать від зовнішнього впливу дорослих та інститутів, що функціонують у суспільстві, проте діти як особистості також володіють певними якостями, завдяки яким вони можуть самостійно діяти (кожна дитина відрізняється певним типом самоорганізації, зумовленим взаємодією внутрішніх і зовнішніх факторів), дитинство володіє певною специфікою (дитяча субкультура, дитячість), що відрізняє його від світу дорослих і робить його певним чином незалежним від середовища.

Водночас інформаційний простір, який постійно збільшується, спонтанність освітніх процесів загалом призводять до порушення рівноваги у процесі розвитку дитини, активізації її внутрішніх сил. З цієї точки зору процес розвитку дитини має певні флуктації (відхилення) і біфуркації (роздвоєння). Так, діти знаходяться у стані постійної зміни (флуктації). Подекуди зміни, що відбуваються в них, настільки сильні, що організація, яка існувала раніше, не витримує та руйнується. Цей переламний момент (точка біфуркації) можна назвати кризою дитинства. Згідно з науковою літературою (Л. Виготський, Ж. Піаже, Р. Штайнер та ін.) протягом дитинства дитина проходить декілька криз, а саме: криза новонародженості (відокремлює ембріональний період розвитку від віку немовля), криза першого року життя (це перехід від віку немовля до раннього дитинства), криза 3-річного віку (відбувається криза особистості – «Я», змінюється характер соціальних взаємостосунків особистості дитини й оточуючих її людей, дитина характеризується впертістю та непокірливістю), криза 7-річного віку (у дитини порушується психічна рівновага, вона має нестійку волю і настрій, утрачає наївність і дитячу безпосередність), криза 9-річного віку (дитина відокремлює себе від світу). У цих точках біфуркації існує декілька можливих варіантів подальшого розвитку дитини, і неможливо визначити, у якому напрямі він відбуватиметься. Незважаючи на превалювання негативних симптомів у цей момент, кризи дитинства, як правило, надають імпульс для виникнення нових якостей особистості, для її підйому на новий, більш високий рівень розвитку.

Аттракторами є завдання дитинства й цілі, які висуває людське «Я» і в яких відбивається вплив минулого на майбутнє, майбутнього на сьогодення життя дітей.

Особистісно-діяльнісний підхід – методологічний принцип дослідження, який «сприяє забезпеченню розвитку й саморозвитку особистості учня, виходячи з виявлення його індивідуального, неповторного суб'єктного досвіду, здібностей, інтересів, ціннісних орієнтацій, можливостей реалізувати себе в пізнанні, навчальній діяльності, поведінці» [6, 243]. Використання особистісно-діяльнісного підходу до дослідження проблем дитинства дозволяє розглядати дитину як суб'єкт різних видів діяльності, сформувати цілісне наукове уявлення про людину, а отже, вивчати проблем дитинства й розвитку дитини з урахуванням взаємозв'язку мислення, почуття й волі дитини, а також на основі визнання діяльності як основи розвитку особистості.

Так, особистісно-діяльнісний підхід передбачає етико-гуманістичний принцип спілкування дорослих і дітей, пріоритет індивідуальності в освіті, свободу особистості, орієнтацію на розвиток і саморозвиток властивостей індивіда, пізнання взаємозв'язків особистості зі світом, побудову системи освіти на основі життєвого досвіду суб'єкта, підтримку та захист дитини [6; 8].

При цьому треба враховувати, що становлення особистості, формування її якостей пов'язане з основними видами діяльності, у які вона включена, характером спілкування та взаємодії у процесі діяльності, виявом власної активності й зовнішніми впливами, що базуються на закономірностях розвитку дитини. Водночас діяльність зумовлена особливостями самої дитини. Протягом дитинства дитині притаманні різні види провідної діяльності, а саме: безпосереднє емоційне спілкування з дорослими (властиве немовлятам з першого тижня до першого року життя); предметно-маніпуляторна діяльність (характерна для дитини віком від 1 до 3 років); ігрова діяльність (притаманна дітям віком від 3 до 6 років); навчальна діяльність (формується в дітей віком від 6 до 10 років); суспільна діяльність (притаманна дітям від 10 років і включає в себе трудову, навчальну, громадсько-організаційну, спортивну й художню діяльності) [4].

Культурологічний підхід – сукупність методологічних прийомів, які забезпечують аналіз будь-якої сфери соціального та психічного життя, зокрема сфери освіти й педагогіки, через призму системоутворюючих культурологічних понять, таких як: культура, культурні зразки, норми й цінності, уклад і спосіб життя, культурна діяльність та інтереси тощо [6, 98]. Використання культурологічного підходу до дослідження питань дитинства й розвитку дитини сприяє вивченню феномену дитинства в руслі взаємовпливу педагогіки й культури, дозволяє визначати, що дитинство є початком прилучення особистості до соціокультурних надбань людства (людина виступає як суб'єкт культури), формування особистісної культури

індивіда, його ціннісних ставлень до світу з позицій сучасної культури, гармонійного існування в суспільному довкіллі, а також дослідити соціальні й освітні явища та процеси як феномени культури, а дитинство й дітей – у контексті їхнього культурного існування.

Дійсно, процес засвоєння дитиною накопиченого людством досвіду передбачає збереження, примноження й передачу досягнень культури від покоління до покоління, а цінності визначають культуру зсередини, із глибин індивідуального й соціального життя, вони стають ядром культури людини й суспільства. Саме від того, як протягом дитинства соціокультурне середовище впливає на дитину, залежить у майбутньому рівень розвитку особистості, її можливість розуміти, цінити й передавати культурні здобутки людства.

Окрім того, культурологічний підхід дозволяє орієнтуватися на цілісний розвиток особистісної культури дитини, тобто її долучення до різних сфер мистецтва й різнобічне формування зовнішньої та внутрішньої культури дитини. Задля цього сам процес впливу на дитину через низку зовнішніх факторів має перетворитися не на просте засвоєння знань, умінь і навичок, а процес долучення до культурних надбань людства.

Аксіологічний підхід – методологічний підхід, що передбачає формування в особистості ціннісних орієнтацій, які задають загальну спрямованість її інтересам і прагненням, ієрархію індивідуальних переваг, мотиваційну програму діяльності тощо [7]. Використання аксіологічного підходу до дослідження проблем дитинства дозволяє розглядати дитину як безумовну цінність, а дитинство як важливий період формування особистих цінностей, який є «системоутворювальним ядром програми розвитку, діяльності та внутрішнього життя особистості» [3]. Окрім того, цей підхід допомагає визначити ті цінності, які були актуальними в суспільстві на різних етапах його розвитку, і розглядати питання дитинства з позиції панівних у певний історичний період цінностей.

Протягом дитинства дитина стикається з різними суспільно значущими цінностями (загальнолюдськими, світоглядними, громадянськими й іншими цінностями), які завдяки впливу зовнішніх факторів і активізації внутрішніх сил дитини інтеріоризуються нею, стають основою для формування її особистих переконань, подальшої діяльності, сприяють особистому зростанню дитини й забезпечують успішну реалізацію завдань дитинства. З огляду на це, у дитини формується власна система ціннісних орієнтирів, яка враховує її індивідуальні потреби й інтереси, а зовнішні фактори спрямовуються на те, щоб ці цінності в цілому набули соціально значущий характер.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Таким чином, різні наукові підходи дозволяють по-різному трактувати дитинство та розв'язувати його проблеми. Так, антрополого-гуманістичний підхід визнає дитинство унікальним періодом формування особистості, а дитину – найбільшим пріоритетом у житті. Системно-цілісний підхід сприяє цілісному вивченню проблем дитинства й розгляду дитини як цілісної істоти. Синергетичний підхід дозволяє визначити можливості для розвитку та самоорганізації дитини. Особистісно-діяльнісний підхід визнає дитину суб'єктом різних видів діяльності, а діяльність – основою розвитку особистості. Культурологічний підхід досліджує дитинство й дітей у контексті їх культурного існування. Аксіологічний підхід сприяє визнанню дитини безумовною цінністю та вивченню питання дитинства з позиції панівних у певний період цінностей.

Дана стаття не вичерпує всіх аспектів досліджуваної проблеми. Перспективним для подальших досліджень уважаємо розкриття образу дитини й розуміння дитинства в спадщині провідних вітчизняних учених.

ЛІТЕРАТУРА

1. Антропологические основания образования : ученые записки ООИУУ / [Редкол.: Зубова Л. В. и др.]. – Оренбург : Издательство Оренбургский областной институт усовершенствования учителей, 1998. – Т. 3. – 163 с.

2. Баталина А. Цивилизационно-антропологический подход как методологический инструментарий в решении педагогических проблем / А. Баталина // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки : зб. наук. пр. – Київ-Запоріжжя : Класичний приватний університет, 2001. – Вип. 18. – С. 7–11.

3. Бутківська Т. Ціннісний вимір соціалізації учнів / Т. Бутківська // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 1 (14). – С. 130–137.

4. Давыдов В. Проблемы развивающего обучения : учебное пособие для студентов высших учебных заведений / В. Давыдов. – М. : Издательский центр «Академия», 2004. – 288 с.

5. Іонова О. Образ дитини у Штайнер-педагогіці / О. Іонова // Історико-педагогічний альманах. – 2012. – № 1. – С. 44–48.

6. Наукові підходи до педагогічних досліджень: [колективна монографія] ; за ред. В. Лозової. – Харків : Вид-во Віровець А. П. «Апостроф», 2012. – 348 с.

7. Садова Т. Аксіологічний підхід у системі педагогічної методології / Т. Садова // Дошкільна освіта. – 2010. – № 1 (27). – С. 63–69.

8. Сериков В. Образование и личностью Теория и практика проектирования педагогических систем / В. Сериков. – М. : ИК «Логос», 1999. – 272 с.

РЕЗЮМЕ

Лупаренко С. Е. Научные подходы к исследованию вопросов детства и развития ребенка.

В статье раскрыты научные подходы к исследованию проблем детства и ребенка, а именно: антрополого-гуманистический (признание детства уникальным периодом формирования личности, а ребенка – наибольшим приоритетом в жизни), системно-целостный (целостное изучение проблем детства и взгляд на ребенка как

на целостное существо), синергетический (определение возможностей для развития и самореализации ребенка), личностно-деятельностный (признание ребенка субъектом разных видов деятельности, а деятельность – основой развития личности), культурологический (исследование детства и детей в контексте их культурного существования), аксиологического (признание ребенка безусловной ценностью и изучение вопросов детства с позиции господствующих в определенный период ценностей).

***Ключевые слова**: детство, ребенок, подход, ценность, развитие, факторы, социализация, целостность, опыт, общество.*

SUMMARY

Luparenko S. The scientific approaches to the study of children's issues and child development.

The scientific approaches to the study of children's issues and child development have been revealed in this paper. They are anthropological-humanistic, system-integrated, synergetic, personality-activity, culturological, axiological. According to anthropological-humanistic approach, childhood is considered to be a unique period of personality formation and a child is considered to be the highest priority in life; it allows to study the development of humanistic views on children and childhood, to investigate social, cultural, educational and other problems through the prism of human. According to system-integrated approach, a child is considered to be an integrated body-soul-spiritual personality (it means interconnection of person's physical body, psyche and consciousness). Besides, this approach helps to study childhood issues holistically (the purposes of childhood; external factors of influence -social, cultural, educational); their connection with internal (physiological) factors and dependence on economic, moral-legal and living conditions which were at a certain stage of social development; processes which took place during childhood – the process of development and the process of socialization). Synergetic approach reveals the synergetic image of a child (child's development is in a state of constant change and always has different variants of its way), allows to understand child's nature better and to identify the possibilities for child's comprehensive development and self-organization (it may occur due to synergetic interaction of child's internal forces and influence of environment). Personality-activity approach determined the priority of development of child's individual abilities, interests, value orientations, subjective experience and abilities to realize child's ambitions in different activities in childhood; according to it a child is considered to be a subject of different activities (cognitive, artistic, sporting, etc.) and activity is considered to be a basis of child's development. Culturological approach allows to study the phenomenon of childhood in line with interference of pedagogy and culture, to investigate social and educational phenomena and processes as cultural phenomena and to study childhood and children within the context of their cultural existence. According to axiological approach, a child is considered to be absolute value; it also allows to study childhood issues from the standpoint of values which are dominant in a certain historical period.

***Key words**: childhood, a child, approaches, value, development, the factors, socialization, integrity, experience, society.*

УДК 37.037:796-053.6«16/17»+«3/2»

М. В. Лях
Сумський національний аграрний університет

ФІЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ МОЛОДІ КОЗАЦЬКОЇ ДОБИ ТА УЧНІВ КОЗАЦЬКИХ КЛАСІВ СУЧАСНОЇ ШКОЛИ

У даній статті розглядаються кращі зразки фізичного виховання молоді в січових і козацьких школах в епоху козацтва та їх використання під час гартування учнів козацьких класів сучасного загальноосвітнього закладу. Висвітлюється специфіка відбору й виховання джур у Січовому товаристві, культ фізичної досконалості та його основні положення. Зосереджується увага на великій фізичній силі, військовій майстерності й витривалості запорозької старшини як виховного ідеалу молоді козацької доби. Описується практика фізичного гартування учнів козацьких класів сучасної школи, їх підготовки до захисту Вітчизни на основі козацької педагогіки.

Ключові слова: *січова школа, джури, учні козацьких класів, дитяча чота, гартування молоді, козацькі бої, козацькі розваги, фізичне виховання, фізичні вправи, фізична підготовка, самовдосконалення.*

Постановка проблеми. Дослідження проблеми фізичного виховання учнівської козацької молоді під час навчальної, позанавчальної й позашкільної діяльності передбачає насамперед вивчення здобутків педагогічних надбань у різні історичні періоди, зокрема й на етапі модернізації військово-патріотичного виховання учнів козацьких класів сучасної школи.

Для більш досконалого розвитку фізичних якостей майбутніх захисників Вітчизни покликана Всеукраїнська дитячо-юнацька військово-патріотична гра «Сокіл» («Джура»), щодо якої здійснюється робота з удосконалення нормативно-правової та методичної бази. Перший крок до цього зроблено міністром МОН України С. М. Квітом, який підписав наказ № 276 від 31.03.2014 року «Про внесення змін до Положення про Всеукраїнську дитячо-юнацьку військово-патріотичну гру «Сокіл» («Джура»). Цим наказом було зобов’язано всіх суб’єктів гри щорічно проводити фінальні змагання на всіх етапах (районному, обласному і всеукраїнському). Таким чином, учасники гри отримали додаткову мотивацію для активізації своєї діяльності.

Слід відмітити, що гра «Сокіл» («Джура) проводиться понад 11 років поспіль, але ще й досі немає належних достатньо розроблених методичних рекомендацій щодо організації постійних занять і неперервного її проведення впродовж усього навчального року з використанням різноманітних (у тому числі й інноваційних) форм, засобів і методів навчання.

Виправленню вказаних недоліків може сприяти відображення діяльності учнів козацьких класів з їх фізичного гарту та військово-патріотичного виховання.

Аналіз актуальних досліджень. Окремі аспекти фізичного виховання учнівської молоді розглядалися В. Бальсевичем, О. Бамбуркіним, Ю. Васьковим, В. Козловим, В. Лесиком, О. Прохорчуком, В. Терещенком та ін.

Особливості формування в школярів інтересу й прагнення до ведення здорового способу життя аналізували Г. Власик, Н. Завидівська, О. Леонтьєва, Л. Різник, В. Теслюк та ін.

На значенні сім'ї у фізичному вихованні дітей зосереджували увагу Н. Волков, М. Фіцула, М. Титаренко.

Питання фізичного виховання у процесі проведення козацької Всеукраїнської військово-патріотичної гри «Сокіл» («Джура») досліджували В. Івашковський, Д. Зубалій, Г. Коломієць, В. Лях, О. Бондарчук та ін.

Сотні вчителів-практиків вважають, що для учнів козацьких класів гарними джерелами фізичного виховання й гарту є «Козацькі розваги», козацька групова боротьба «Лава на лаву», походи місцями бойової слави, туристсько-екологічна діяльність тощо. Серед них О. Остапець-Свєшніков, В. Курилова, В. Івашковський, В. Лях.

Слід зазначити, що на кафедрі педагогічної творчості та освітніх технологій Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка впродовж 14 років діє студентське наукове товариство Міжнародної громадської організації «Козацтво Запорозьке». Його метою є дослідження кращих зразків козацької спадщини з фізичного та військово-патріотичного виховання козацької молоді, осучаснення й використання її в навчально-виховному процесі загальноосвітніх і позашкільних закладів, їх методичне забезпечення. Очолює таке козацьке наукове товариство старший викладач Віктор Лях за сприяння й участі професора Миколи Лазарєва.

Мета статті – дослідити й висвітлити передовий досвід фізичного виховання козацької молоді минулої й сучасної школи.

Виклад основного матеріалу. Упродовж тисячоліть багато уваги приділялося фізичному розвитку молодого покоління. Традиції фізичного та психофізичного загартування підростаючих поколінь продовжувалися в козацьку епоху. Загартовуючи себе й готуючи свій організм до складних випробувань долі, козаки влітку спали проти зоряного неба, мріяли про невідомі світи, прагнули проникнути в таємниці Космосу. Вони ґрунтовно знали народну медицину, її рецепти, які забезпечували міцне здоров'я, повноцінне довголіття. Г. Боплан писав: «маючи міцне здоров'я, козаки майже не знають хвороб» [1].

Відомо, що в січових і козацьких школах перехід з одного класу в інший, від букваря до Часослова, потім до Псалтиря тощо, супроводжувався народними дитячими забавами, іграми, різноманітними фізичними вправами. Дослідник С. Сірополко пише, що в цих школах хлопчиків учили «Богу добре молитися, на коні реп'яхом сидіти, шаблею рубати й відбиватися, з рушниці гострозоро стріляти та списом добре

колоти» [10, 194]. Важливе місце відводилося також формуванню в учнів умінь плавати, веслувати, керувати човном, переховуватися від ворога під водою (за допомогою очеретини) та ін. Усе це підносило дух учнів, давало наснагу, оптимізм, віру у свої сили, можливості [5, 156].

Як і бувале козацтво, січова молодь на свята (за народним календарем) під час ігор змагалася на силу, спритність, прудкість, винахідливість, точність, попадання в ціль тощо. Традиційними були змагання на конях (скачки, перегони та ін.). Козаки любили своїх витривалих і прудконогих коней, про що свідчать теплі звертання до своїх чотириногих друзів («брате мій», «товаришу мій» та ін.), у прислів'ях («козак без коня – не козак» тощо).

Особливістю січової школи було те, що на неї виділялася певна частина боєприпасів – свинцю та пороху – які щороку присилалися зі столиці на Січ для всього Запорозького війська. Останнє свідчить про те, що школярі проходили тут і військове навчання, чому також передувала відповідна фізична підготовка [4, 543].

Козацька молодь систематично розвивала власні природні задатки, вдосконалювала тіло й душу в іграх, танцях, хороводах, різних видах змагань і боротьбі. Кожну весну вище Дніпровських порогів козаки влаштовували змагання з веслування поперек бурхливої річки. Часто проводилися змагання в пірнанні у воду. Для цього старшина впускав прокурену люльку в річку, і молоді козаки наввипередки пірнали, щоб дістати її із дна. Особливо почесно вважалося взяти люльку з річкового піску без допомоги рук: одними зубами, і так винести її на поверхню.

Підлітки та юнаки охоче брали приклад з дорослих, які завжди відчували психологічний комфорт завдяки тому, що однаковою мірою турбувалися про свій інтелектуальний, моральний, духовний і фізичний розвиток. Усе це створювало в них настрій внутрішнього задоволення, хорошого самопочуття, сприяло єдності слова й діла, думки та вчинку, гармонії душі й тіла.

На Запорозькій Січі існувала специфічна система відбору й вишколу молодих людей, так званих молодиків. «Хто хотів стати козаком – мусив наперед служити три роки в старого козака за джуру. Джура (слуга) робив усяку роботу. Носив за козаком другу рушницю й потрібні клунки. Одразу, коли навчався від того козака володіти зброєю та набирав справності в битвах, ставав правдивим козаком і діставав зброю: рушницю, шаблю, спис, лук і стріли» [5, 157].

Цілком імовірно, що час перебування молодиків у Січовій школі суворо не регламентувався, а залежав, передусім, від їх здібностей до військової та духовної науки, розумового й фізичного розвитку. Останньому приділялося багато уваги, адже не випадково на острові Хортиця панував культ фізичної досконалості Запорозьких козаків. Вони

були дуже вправні у володінні зброєю, особливо – шаблею. У цьому мистецтві козаки переважали найкращих польських гусарів і рейтарів (піхотинців). За вдалого удару запорожець міг розрубати супротивника по діагоналі від плеча до пояса.

Культ фізичної досконалості запорозьких козаків базувався на таких основних положеннях: запорозькі козаки ніколи не обирали старшинами фізично недосконалих людей; свій вільний час практично всі запорожці присвячували виконанню фізичних вправ; одним з основних критеріїв переходу молодика в «істинного» запорожця була його фізична підготовленість; постійно й безперервно здійснювалося посилене фізичне виховання дітей і молоді в січових школах та школах джур; існувала велика кількість легенд і переказів про надприродні можливості козаків [11, 9].

Як свідчать літописи фізично й морально слабкого козака січове товариство ніколи не обирало в старшини. З цього приводу сучасник запорожців, німецький дослідник Й. Мюллер писав: «Військо без вождя – тіло без душі, а у міцного вождя – міцне тіло. Виходячи з військової необхідності вони обирали вождя серед сильних людей. Таким могутнім вождем був Іван Підкова, гетьман низових козаків, який був такої міцної природи, що гнув підкови. Ось чому за ним закріпилося прізвисько Підкова» [8, 134]. Вінницький полковник Іван Богун заслужено вважався кращим фехтувальником Європи. Він, як лицар, бився двома шаблями, перемагаючи в боях одразу кількох нападників.

Легендарний Петро Сагайдачний «змалку привчився натягати лук, зброї та коня з рук не випускав, з негодою боротися не покривцями, а витривалістю; легко переносити всяку тяготу, голод, труд, не боятися ворога й у небезпеці проявляти мужність» [3, 180].

Дуже багато історичних джерел свідчать про велику фізичну силу й витривалість запорозької старшини. Її з гідністю наслідують і члени сучасної козацької старшини на чолі з отаманом Сумської паланки Міжнародної громадської організації «Козацтво Запорозьке», генерал-полковником Віктором Ляхом, який незважаючи на свій пенсійний вік досить вправно виконує складні бойові та гімнастичні вправи. Вимагає від своїх побратимів дотримання здорового способу життя, звичаїв і традицій козаків Запорозької Січі, залучає їх до активної участі в життєдіяльності дитячих козацьких громад у загальноосвітніх і позашкільних закладах Сумщини.

На сьогодні одним з основних завдань козацької громади є робота в навчальних закладах з підготовки фізично загартованих і досконало розвинених із міцним здоров'ям, мужніх воїнів – захисників рідного народу [7, 90].

Сучасні козаки є для учнівської молоді прикладом здорового способу життя. Вони бажані гості й наставники учнів козацьких класів. Докладають немало зусиль для формування фізичних і вольових якостей школярів.

Як і в далеку старину влаштовують для козачат різноманітні спортивні змагання й козацькі забави. Так, наприклад, на цьогорічне релігійне свято Великодня козаки змайстрували на подвір'ї КУ Сумської спеціалізованої школи І–ІІІ ступенів № 25 велике великоднє дерево, разом із козачатами та батьками вбрали його стрічками, квітами, птахами, метеликами, писанками, виробленими власноруч. На Великдень влаштували тут справжнє свято зі всілякими солодощами за традицією козаків острова Хортиця.

Продовжуючи славні традиції Січового товариства козацької доби, семирічні козачата впродовж тижня розважали себе й дорослих різноманітними фізичними вправами, козацькими танцями та вихилясами. Великий інтерес у дорослих викликали масові козацькі розваги. Учні з неабияким азартом змагались у перетягуванні тонкої линви із зав'язаними на ній гарматними петлями. Їх важко було зупинити. До таких забав діти запрошували і своїх батьків. Тут же демонструвалися справжні дитячі бої «Лава на лаву».

Хочемо зазначити, що в масових козацьких боях дітей важко було зупинити. Тож до дотримання належного порядку під час ведення бою «Лава на лаву» залучалися батьки, що позитивно позначалося на якості виховання, відображалося на зміцненні сімейних стосунків і залучення родин до здорового способу життя.

Такі заняття виховують хоробрість, згуртованість дій, а головне – здружують учнів козацьких класів, сприяють розвитку силових якостей. Вони є найбільш дієвими спонукальними імпульсами до занять фізичними вправами, самовдосконалення всіх аспектів здоров'я.

Козаки Сумської паланки Міжнародної громадської організації «Козацтво Запорозьке» намагаються підбирати для козацької молоді такі фізичні вправи та види діяльності, які мають військово-прикладну спрямованість і є гарним засобом підготовки їх до найсуворіших випробувань дорослого життя. При цьому враховують і дитячі інтереси.

Так, наприклад, діти полюбляють гратись у військові ігри, з якими напряму пов'язане орієнтування на місцевості за картою та об'єктами живої й неживої природи. Вони залюбки покидають територію школи та строєм ідуть за околиці міста, не усвідомлюючи, що саме зараз вони отримують фізичне навантаження, підвищують свою рухову активність найдоступнішим видом фізичних вправ – ходьбою. Якщо йти не поспішаючи, навантаження майже не відчувається, зате під наглядом бувалого козака в козачат формуються навички правильної ходи, постави, покращується робота дихальної та серцево-судинної системи. При цьому фізичне навантаження під час ходьби дозується швидкістю рухів і прохідною відстанню, яка для семирічних учнів починається з одного

кілометра. Навантаження можна підвищувати й за рахунок вибору відповідного рельєфу місцевості (підйомів і спусків).

Як і в минулому, у літній час серед різноманітних фізичних вправ сучасні козаки багато часу відводять плаванню. З одного боку плавання носить прикладну спрямованість. Без уміння плавати козак не може виконати свій прямий обов'язок – урятувати потопаючого. З іншого боку, плавання – один із найбільш ефективних способів загартування [9, 41]. Воно має велике оздоровче значення, сприяє гармонійному розвитку особистості. Після отримання навичок плавання, учнів дитячої чоти навчають пірнати з діставанням із дна водойми окремих предметів, використовувати дерева для долання значних для дитини відстаней, маскуватися поміж очеретом та осокою, спостерігати за бобрами, водоплавними птахами, іншими тваринами.

Плавання чудово розвиває мускулатуру, активізує обмін речовин. Тиск води, перешкоджаючи вдиху й видиху, створює тренувальне навантаження для дихального апарату. Своєрідним масажем стає механічне подразнення нервових закінчень шкіри та м'язів, яке відбувається під час плавання та всіляких рухів у воді [2]. Перебування у воді не лише загартовує організм дітей, а й знімає нервову напругу, втому, покращує настрій.

Для фізичного розвитку козачат ми також використовуємо веслування й набуття навичок керування човном. Особливим достоїнством веслування є рівномірний розподіл навантаження на все тіло та сприятливий вплив на нервову систему, завдяки циклічності такого виду занять.

З усіма учнями козацького класу проводяться додаткові гурткові заняття з народних танців, серед яких «гопак», «повзунець», «танець із палицями», «козачок» та інші, насичені складними оригінальними елементами безконтактних двобоїв. Таким чином, козацький танок стає не тільки засобом належної фізичної підготовки, але й перевірки козачат на засвоєння специфічних знань воїна – захисника Вітчизни. Отже, характерною рисою багатьох козацьких танців є їх змагальний бойовий характер. У таких танцях часто один танцівник змінює іншого, змагаючись у виборі рухів, швидкості та темпу [6, 142]. Такі змагання проходять у формі дуетного перетанцьовування один одного, повернувшись обличчям до супротивника. У таких танцях перемагає козача, котре продемонструвало найбільш складні й оригінальні елементи. Козацькі танці формують насамперед бойовий дух, волю, сприяють розвитку спритності та витривалості.

Обов'язковими вправами для майбутніх захисників Вітчизни є підтягування на перемичці, згинання рук в упорі від підлоги, стрибки в довжину з місця, присідання, згинання тулуба, кидання м'ячиків і мішечків із піском у ціль тощо.

Великої популярності серед учнів козацьких класів набуває туристсько-екологічна діяльність з обов'язковими елементами прикладної творчості:

«вузликова гімнастика», «пошук скарбів», «проектна діяльність» тощо. Туристсько-екологічна діяльність досить помітно впливає не лише на фізичну підготовку майбутніх захисників Вітчизни, а й на їх громадську активність, розвиток інтелектуальних та евристичних здібностей, що, у свою чергу, мотивує козачат до більш тривалих випробувань у школі та за її межами.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Таким чином, усі зазначені вище види спортивно-прикладної, оздоровчої та пізнавальної діяльності, сприяють мотивованому й осмисленому фізичному розвитку учнів козацьких класів.

Вважаємо за необхідне створювати гарні педагогічні умови для фізичного інтелектуального й культурного розвитку дитячих козацьких громад, які на сьогодні є прикладом у навчанні та громадській активності, узагальнювати й поширювати цей унікальний досвід роботи, а педагогам-практикам – використовувати творчі напрацювання провідних учителів козацьких класів у власній навчально-виховній діяльності.

Стаття не розкриває повною мірою розв'язання проблеми вивчення козацької спадщини, її осучаснення, вдосконалення фізичного виховання учнів козацьких класів сучасної школи. У перспективах подальших наукових досліджень – вивчення специфічних особливостей військово-патріотичного виховання та фізичного розвитку учнів 2-го й 3-го козацьких класів спеціалізованих і загальноосвітніх міських і сільських навчальних закладів Сумської області.

ЛІТЕРАТУРА

1. Боплан Гійом Левассер де. Опис України / Гійом Левассер де Боплан // Меріме П. Українські козаки та їх останні гетьмани ; Богдан Хмельницький. – Львів : Каменяр, 1990. – 301 с.

2. Гріненко М. Ф. Шлях до здоров'я / М. Ф. Гріненко. – К. : Здоров'я, 1981. – 152 с.

3. Історія Українського війська : У 2 т. Т. 1. – Львів, 1936. – С. 180.

4. Косенко Л. О. Козаки: Лицарський орден України: Факти. Міфи. Коментарі / Л. О. Косенко. – Х. : ВД «ШКОЛА», 2007. – 576 с.

5. Левківський М. В. Історія педагогіки: Підручник / М. В. Левківський. – Київ : Центр навчальної літератури, 2003. – 360 с.

6. Мандзяк А. С. Славянские воинские искусства: От культа Земли к воинскому поединку / А. С. Мандзяк ; под общ. ред. А. Е. Тараса. – Мн. : Харвест, 2006. – 320 с.

7. Мосіяшенко В. Л. Українська педагогіка : навчальний посібник для студентів педагогічних навчальних закладів / В. Л. Мосіяшенко. – Глухів : РВВГДПУ, 2001. – 172 с.

8. Мюллєр Й. Історична дисертація про козаків… / Й. Мюллєр // Всесвіт. – 1988. – № 6. – С. 134.

9. Наливайко Д. С. Козацька християнська республіка / Д. С. Наливайко. – К. : Дніпро, 1992. – 495 с.

10. Сірополко С. Історія освіти в Україні / С. Сірополко. – Львів : Світ, 2001. – 664 с.

11. Цьось Анатолій. Культ фізичної досконалості запорозьких козаків / Анатолій Цьось // Рідна школа – 1996. – № 5–6, травень – червень. – С. 9.

РЕЗЮМЕ

Лях М. В. Физическое воспитание молодежи казацкой эпохи и учеников казацких классов современной школы.

В этой статье рассматриваются лучшие образцы физического воспитания молодежи в сечевых и казацких школах в епоху казачества, а также их использование для укрепления здоровья учащихся казацких классов современного общеобразовательного заведения. Освещается специфика отбора и воспитания джур в Сечевом товариществе, культ физического совершенства и его основные положения. Сосредотачивается внимание на большой физической силе, военном мастерстве и выносливости запорожской старшины как идеала казацкой эпохи. Описывается практика физического совершенствования учеников казацких классов современной школы, подготовка их к защите Отечества на основе казаческой педагогики.

Ключевые слова: *сечевая школа, джуры, ученики казацких классов, детская чата, укрепление здоровья молодежи, казацкие бои, физическое воспитание, физические упражнения, физическая подготовка, самосовершенствование.*

SUMMARY

Lyakh M. Physical education of youth Cossack era and pupils of Cossack classes of modern school.

This paper highlights the how ways to prepare the body to complex tests fate in military campaigns, helped by the ability to swim, row, boat control, hiding from the enemy in the reeds and the water, ride and compete on horses, skillfully wield all weapons. Much attention is focused on the systematic development of their natural instincts to improve body and mind in games, dances, group dances, wrestling.

The specifics of the selection and training of Jur Host associations and the cult of physical perfection and its main provisions are considered.

Attention is focused on a great physical strength, military skill and endurance of Zaporozhian officers as an educational ideal of youth of Cossack era. The examples of such strength and powerful atamans known as Ivan Bohun, Peter Sahaidachny are given.

The features of the organization and providing Sich school not only literacy but also due to the preparation Jur military are displayed. The specificity of training young Cossacks is described. The use of past achievements in hardening and bringing up the pupils of modern school is highlightened.

The experience of physical education of Cossack's class pupils of Sumy Community specialized school I–III number 25 in the academic and extra-curricular activities, preparing them for defending the Motherland on the basement of Cossack pedagogy is summarized.

Great significance is given to collaboration with Cossacks of Sumy International Public Organisation «Cossacks Of Zaporizhya». They try to select for Cossacks youth such kinds of activities that have military-applied orientation and are considered to be a good facility for general-physical preparation in a child's battle so called «Lava on Lavu».

The parents' involvement is considered to be expedient to observance of safety techniques requirements and a proper order that influences well quality of upbringing, strengthening of family relations and involvement of families into a healthy-life style.

The most accessible types of physical exercises are described and they improve motion activity. Additional folk dance group lessons, tourist-ecological activity, orienteering are displayed.

Available importance of maintaining and folk traditions in Sich during state and religious holidays, Cossack entertainment and various activities are given.

The classes with military-applied focus are standard out, help of youth preparation to strict tests adulthood, bring courage, unity and coherence of actions, promote development of power quality, motivate to exercise, promote interest to a healthy lifestyle.

Key words: *Cossacks school, young Cossacks, the pupils of Cossacks classes, youth hardening, Cossacks battles, Cossacks entertainment, physical education, physical exercises, physical preparation, self-perfection.*

УДК 372.878

К. О. Матвійчук
Миколаївський національний університет
імені В. О. Сухомлинського

РОЛЬ ВПРАВ У ФОРМУВАННІ ДІАФРАГМАЛЬНОГО ДИХАННЯ НА ПОЧАТКОВОМУ ЕТАПІ РОБОТИ З МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ

У даній статті розглядаються проблеми, пов'язані з розвитком і постановкою правильного співацького дихання в молодших школярів; досліджуються особливості діафрагмального дихання. Також аналізуються проблеми, які найчастіше трапляються в початківців, а саме: мляве або форсоване дихання. Ми доводимо важливість співу на опорі. Розвиток діафрагмального дихання неможливий без урахування фізіологічних особливостей дітей. Виділяються три етапи в розвитку співацького дихання дитини. Далі наводяться вправи щодо постановки діафрагмального дихання на першому етапі роботи з молодшими школярами.

Ключові слова*: співацьке дихання, опора, дихальна гімнастика.*

Постановка проблеми. Існують два основних типи дихання, придатних для співу: грудне та діафрагмальне. Діафрагмальне дихання – найприродніший тип дихання для людини. Дитина з народження починає дихати правильно, діафрагмою, але потім, у міру дорослішання та внаслідок різних комплексів, страхів, м'язових зажимів діафрагма теж затискається й людина починає дихати грудьми – так зване ключичне дихання. Для гри на музичних інструментах, у яких задіяно дихання (саксофони, флейти та інші духові), а також усіх видів вокалу необхідно дихати діафрагмою або, як ще кажуть, «дихати животом». Багато педагогів на початку роботи з молодшими школярами (8–10 років) використовують термін «вокальна опора», що має пряме відношення до діафрагмального дихання. «Вокальна опора» означає, що розвинувши та правильно скоординувавши дихальний апарат, дитина забезпечує собі достатній запас повітря, на який може опертися під час виконання партій будь-якої складності. Розвинувши роботу такого дихання, з'являється можливість співати голосно, потужно й виразно, дотягувати будь-які звуки до кінця, і головне – потужно виражати свої емоції під час співу.

Аналіз актуальних досліджень. Багато науковців, такі як: Н. Євстігнєєва, В. Багадуров, М. Букач та ін., цікавилися проблемами, пов'язаними з розвитком і постановкою діафрагмального дихання. Дослідницьким шляхом було доведено, що постановка діафрагмального

дихання на початковому етапі роботи з молодшими школярами дає змогу знайти опору, що значно поліпшує якість звуку під час співу.

Мета статті – дослідити ефективність вправ для постановки правильного співацького дихання.

Виклад основного матеріалу. Одне з основних завдань, яке стоїть перед педагогом і учнем у процесі навчання вокалу – це постановка й розробка правильного співацького дихання. Уже на початку роботи з дітьми треба звернути їх увагу на те, що процесом дихання можна, і навіть потрібно управляти, і що дихання під час співу дещо відрізняється від звичайного. Співацьке дихання, як і звичайне, складається з фази вдиху й видиху, але багато в чому й відрізняється від нього:

1. Звичайне дихання мимовільне, а співацьке – це усвідомлений, регульований процес.

2. Фонації відбувається у фазі видиху, через що видих значно подовжується, а вдих коротшає.

3. Змінюється не тільки ритм, але й темп звичайного дихання, дихальних рухів у хвилину стає набагато менше.

4. Кількість вдихуваного повітря нерівномірне і залежить від співацьких завдань.

5. Для відтворення звуку потрібно створення значного тиску повітря під голосовими складками і, отже, у порожнині грудної клітини. У зв’язку з цим робота дихальних м’язів стає інтенсивнішою.

Дихання в дітей, які тільки починають учитися, буває мляве або форсоване. Мляве дихання – це нерозвинені м’язи, недостатній вдих, млявий видих. Форсоване дихання пов’язане з надмірною активізацією дихальних м’язів, вдих шумний, з перебором дихання, видих із зайвим напором. Для педагога на початку роботи з учнем є вкрай важливим звертати увагу на якість вдиху та видиху. Найскладніше завдання співацького дихання – це контрольований і регульований видих, що й забезпечується володінням діафрагмою, оскільки саме вона допомагає регулювати та розподіляти повітряний струм, зберігати співочий об’єм грудної клітки. Спів – це майстерність видиху, але далеко не всі професіонали опановують цією майстерністю. Спочатку треба навчити учня не скидати відразу все дихання на перших звуках фрази, а розподілити його до кінця, поступово подаючи рівним потоком, що забезпечує і рівний звук.

Як показує практика, прямий вплив на співацьке дихання в дітей зробити дуже важко. Діти молодшого шкільного віку не цілком усвідомлюють, що значить «дихати глибше», «вдихнути глибше», і після показу й пояснення правильного дихання часто починають виробляти не ті дії, які потрібні, а протилежні, що заважають співу.

Дітям можна пояснити й необхідність безперервного дихання, яке постійно ллється. Цьому може допомогти вправа з пір’їнкою, яка

підвішується на ниточці, прикріпленій до палички. Діти роблять вдих, а потім повільно безперервно видихають, намагаючись, щоб пір'їнка, яка знаходиться на невеликій відстані від дитини на рівні рота, відхилившись від видиху, не впала. У процесі цієї вправи добре тренується система дихання, зміцнюються дихальні м'язи.

Розвиток діафрагмального дихання неможливий без урахування фізіологічних особливостей дітей. Можна виділити три етапи в розвитку співацького дихання дитини. Для *першого* етапу характерний автоматизм природного фізіологічного дихання, чого не можна сказати про співацьке. На цьому етапі перед педагогом постає задача: пояснити різницю між природним і співацьким диханням та навчити правильному вдиху. *Другий* етап характеризується першими спробами довільних рухів діафрагми – при цьому необхідно контролювати якість вдиху; на *третьому* – можливі в достатній мірі довільні рухи дихальних м'язів, тому завдання педагога – довести діафрагмальне дихання до автоматизму, замінивши їм природнє.

Головними ж чинниками, що зміцнюють дихання в цей період, є поступове ускладнення вправ для дихання, а також раціональна побудова кожного заняття, яке має включати в себе вправи на дихання (цьому достатньо приділяти 5–7 хвилин на початку уроку).

Чимало педагогів (І. Прянішников, С. Сонті, Н. Гонтаренко, Д. Огороднов, О. Стрельнікова) для зміцнення дихальної мускулатури й голосових зв'язок під час своїх уроків використовували дихальну гімнастику. Беззвучні вправи в методиці російського педагога І. Прянішникова [7] спрямовані на тренування та зміцнення діафрагми. А ось видатний педагог С. Сонті, крім комплексу «механічних», беззвучних вправ, використовував озвучену дихальну гімнастику, спрямовану не лише на подовження видиху під час співу, а й на вироблення відчуттів у області резонаторів. Сучасні педагоги Н. Гонтаренко та Д. Огороднов [5; 6] також використовують дихальні вправи, спрямовані на організацію вдиху й видиху під час співу. На першому етапі постановки діафрагмального дихання ми вважаємо доцільними вправи С. Бутенко, з яких зручно розпочати роботу. Слід зауважити, що наведені вправи виконуються поступово. Починаючи з першої вправи, переходити до виконання наступної треба не раніше, ніж дитина зможе правильно та без зусиль повторити попередню.

Вправа 1. Для початку треба прийняти положення лежачи, ноги випрямлені, руки вздовж тулуба. Дитина спокійна, розслаблена. Рука дитини кладеться на верхню частину живота, у цей час увага дитини звертається на те, що її живіт «добре дихає». Можна покласти на живіт легку книжку або невелику іграшку для контролю правильного дихання. Початок дихання відбувається таким чином: вдих на рахунок 1–2, видих на рахунок 1–2–3–4. Необхідно звернути увагу, що під час видиху плечі не піднімаються; вправа виконується без зусиль, м'яко, щоб уникнути підвищення м'язового тонусу.

Подану вправу треба виконувати щодня протягом 2–3 хвилин. Ця вправа дає змогу дитині наочно побачити та відчути вдих, а також виконати контроль за правильним набором дихання. Через тиждень з початку виконання подана вправа ускладнюється: у положенні стоячи, аналогічно виконується вдих на два рахунки й видих на чотири.

Вправа 2 виконується невідривно від вправи 3. Положення стоячи, робиться активний вдих через ніс, далі необхідно завмерти на вершині вдиху на 2–3 секунди, після чого слідує спокійний видих ротом. Дана вправа дозволяє зафіксувати вдих і є першим кроком до знаходження співацької опори.

Вправа 3 – у положенні стоячи, робиться спокійний вдих через ніс та 10 коротких активних видихів ротом. Під час виконання вправи необхідно слідкувати, щоб видихи робилися діафрагмою. Для контролю можна поставити руки на пояс або покласти одну руку на живіт. Виконуючи цю вправу, ми готуємо діафрагму дитини до подальшого вокального навантаження, привчаємо до того, що звук буде активно «виштовхуватися» струменем повітря.

Перед тим, як приступати до вправи 4, педагог повинен упевнитися, що комплекс із перших трьох вправ добре засвоєний і доведений до автоматизму. Коли це відбулося, вправи 1 і 2 можна припинити, розпочинаючи дихальну гімнастику одразу з вправи 3.

Вправа 4 – висхідне положення стоячи, руки на поясі. Робимо вдих через ніс, під час видиху рахуємо на твердій атаці – «раз», «два», «три». Згодом рахунок можна збільшити до 10 – це залежить від можливостей дитини. Ця вправа є логічним продовженням попередньої та також має на меті підготовку до співу на опорі.

Вправу 5 виконують одразу після 4-ї. Висхідне положення – стоячи, руки на поясі. Робимо глибокий вдих через ніс, на видиху твердою атакою вимовляємо звуки «А», «О», «У», «І», «Е». Звернути увагу: звук «А» – підборіддя опущене,рот повністю відкритий, «О» – рот заокруглити, «І», «Е» – на напівусмішці. Подана вправа вчить дитину не тільки відчувати опору, а й правильно формувати артикуляцію голосних.

Вправа 6. Висхідне положення – див. вправу 5. На плавному видиху протягувати звуки «А», «О», «У», «І», «Е», кожен наступний звук повинен «витікати» з попереднього. Вправа виконується м’яко, без ривків, звуки формуються незначною зміною положення губ. Мета вправи – досягти плавного, безперервного видиху без зупинок і переривань, що є необхідною умовою для подальшого співу.

Після виконання вправ на уроці проводиться розспівування учня, та розучування нескладної за мелодією пісні в примарній зоні.

Також існують і вокальні вправи для розвитку дихання. Одні з них розвивають так зване «довге дихання» – коли дитина під час співу вчиться

робити дуже маленькі перерви між вдихами. Для цього треба вміти добре «брати дихання», і добре «економити» його. Зрозуміло, що кожна така вправа повинна містити багато нот. Наприклад, у такій вправі гамма або арпеджіо можуть проспівуватися не один раз, а кілька разів поспіль. Інші вправи, навпаки, розвивають коротке дихання, або вміння робити короткі маленькі вдихи, та багато частих маленьких вдихів протягом тривалого часу. Ці вправи, як кажуть педагоги, вчать не «брати дихання», а «перехоплювати подих».

Висновки. Діафрагмальне дихання є головним чинником у процесі співу. Завдяки ньому вокаліст може забезпечувати себе достатнім об'ємом повітря, що дає змогу виконати мелодію будь-якої складності. Саме тому важливо приділити увагу постановці правильного співацького дихання вже на початку вокальної роботи з учнем. Важливим завданням цього етапу є контрольований видих, який забезпечується діафрагмою. Треба навчити учня регулювати кількість повітря на перших звуках фрази для забезпечення рівномірного звуку без динамічних провалів.

Ми радимо починати роботу над диханням саме з невокальних вправ, які можна назвати дихальною гімнастикою. Ураховуючи досвід як сучасних, так і педагогів попередніх поколінь, можна стверджувати, що цілеспрямоване поетапне та систематичне використання дихальної гімнастики, яка має на меті формування навичок співацького дихання, є хорошим помічником у вокальній роботі з дітьми молодшого шкільного віку.

Аналізуючи вищенаведені вправи, ми бачимо, що вони є ефективними на початковому етапі постановки діафрагмального дихання. З їхньою допомогою в учня формується відчуття опори, що дає змогу співати потужно та збагачує емоційну виразність твору.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аркін Є. А. Ребенок в дошкольные годы / Є. А. Аркін. – М. : Видавництво «Просвіта», 1968. – Гл. 14. Голос и речь.

2. Багадуров В. А. Очерки из истории вокальной методологии / В. А. Багадуров. – Ч. 1. – М. : Музсектор Госиздата, 1929.

3. Владимирова И. Г. Детский певческий голос, его постановка [Електронный ресурс] / И. Г. Владимирова. – Режим доступа :
http://mec-krasnodar.ru/mec/metodiki/83-detckii-golos.

4. Огороднов Д. Е. Памятка педагогу в вокальной работе по алгоритму с детьми и самим собой / Д. Е. Огороднов. – М. : Свердловськ, 2006. – 388 с.

5. Прянишников И. П. Советы обучающимся пению / И. П. Прянишников ; ред. І. Назаренко. – М., 1958.

РЕЗЮМЕ

Матвийчук Е. А. Роль упражнений в формировании диафрагмального дыхания на начальном этапе работы с младшими школьниками.

В данной статье рассматриваются проблемы, связанные с развитием и постановкой правильного певческого дыхания у младших школьников; исследуются особенности диафрагмального дыхания. Также анализируются проблемы, которые

чаще всего встречаются у начинающих, а именно: вялое или форсированное дыхание. Мы доказываем важность пения на опоре. Развитие диафрагмального дыхания невозможно без учета физиологических особенностей детей. Выделяются три этапа в развитии певческого дыхания ребенка. Далее приводятся упражнения по постановке диафрагмального дыхания на первом этапе работы с младшими школьниками.

***Ключевые слова**: певческое дыхание, опора, дыхательная гимнастика.*

SUMMARY

Matviychuk K. The role of exercises in the formation of diaphragmatic breathing in the initial phase of working with junior pupils.

Many scientists such as N. I. Yevstihnyeyeva, V. A. Bahadurov, M. M. Bukach are interested in the problems related to the development and formation of diaphragmatic breathing. The research has been proved by that staging diaphragmatic breathing initially demands to work with junior pupils in order to find resistance which significantly improves voice quality in singing.

There are two main types of breathing suitable for singing: breast and diaphragmatic. Diaphragmatic breathing is breathing the most natural for humans. A child from birth begins to breathe correctly, the diaphragm, but then the person starts breathing chest – so-called clavicular breathing. Many teachers at the beginning of work with junior pupils (8–10 years) use the term «vocal support», which is directly related to diaphragmatic breathing. «Vocal support» means that developed the respiratory device, the child provides a sufficient supply of air, which may lean on when performing party of any complexity. Having developed the work of the respiratory system, it is possible to sing loudly, powerfully and clearly hold out any sounds until the end, and above all – powerfully express emotions while singing.

Breathing in children who are just beginning to learn, is sluggish or forced. For the teacher at the beginning of work with a child is very important to pay attention to the quality of inhalation and exhalation. The most difficult task of the singers breath is controlled and regulated exhale as provided possession of the diaphragm, so how it helps regulate and distribute the air current, keep singing volume of the chest. The development of diaphragmatic breathing is impossible without physiological characteristics of children. Diaphragmatic breathing is the main factor in the singing. Thanks to it a vocalist can provide a sufficient volume of air that allows you to tune any complexity. It is therefore important to pay attention to the correct formation of the singers breathing in early vocal work with a child. We recommend you to begin working on breathing with no vocal exercises that can be called respiratory exercises. Given the experience as modern teachers and teachers of previous generations, it can be argued that targeted a gradual and systematic use of breathing exercises, which aims at developing skills of the singers breathing is a good helper in vocal work with children of primary school age.

***Key words**: diaphragmatic breathing, junior pupils, breast and diaphragmatic, «vocal support», physiological characteristics of children.*

УДК 371.134+613

Т. М. Осадченко
Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО СТВОРЕННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

У статті обґрунтовано теоретичні аспекти підготовки майбутнього вчителя початкової школи до створення здоров'язбережувального середовища. Здійснено аналіз літератури, що розкриває зміст ключових понять, зокрема понять «професійна підготовка майбутнього вчителя початкової школи» та «підготовка майбутнього вчителя початкової школи до створення здоров'язбережувального середовища». Представлено погляди науковців щодо підготовки майбутнього вчителя початкової школи до формування здорового способу життя, валеологічного виховання та розвитку здоров'язбережувального середовища в навчальних закладах. Презентовано вимоги до створення здоров'язбережувального середовища та шляхи подальшого розв'язання окресленої проблеми.

Ключові слова: підготовка вчителя, здоров'я, здоровий спосіб життя, здоров'язбережувальне середовище, професійна діяльність, початкова школа.

Постановка проблеми. У сучасних умовах світової економічної кризи, глибоких соціальних, політичних, міжетнічних і міжкультурних проблем освіта потребує конкурентоспроможну людину в широкому сенсі, самостійно та критично мислячу, яка вміє швидко реагувати на мінливі умови життя, ефективно виконувати свою професійну діяльність і, за необхідності, перетворювати її, спрямовуючи на досягнення найбільш актуальних цілей. Щоб відповідати даним вимогам, людині необхідно постійно вдосконалювати себе та свою діяльність, у тому числі професійну. Багато дослідників приходять до висновку, що процес навчання повинен бути практично безперервним протягом усього життя людини.

Тому перед викладачами факультету початкової освіти на сьогодні стоїть не легке завдання – підготувати студентів до педагогічної діяльності, яка являє собою не тільки оволодіння міжпредметними знаннями, а й уміння створювати здоров'язбережувальне середовище, завдання якої направлене на формування цінностей ставлення до власного здоров'я, на збереження та зміцнення здоров'я дітей у школі та поза її межами. Саме тому, щоб створити якісне здоров'збережувальне середовище в початковій школі, нам, передусім, потрібно підготувати майбутнього педагога до професійної діяльності.

Аналіз актуальних досліджень. Основні положення щодо національної освіти й ролі педагогічних кадрів знайшли відображення в законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», Державній національній програмі «Освіта» (Україна XXI століття), Національній доктрині розвитку освіти в Україні, Державній програмі «Вчитель», Концепції педагогічної освіти.

Проблему професійно-педагогічної підготовки та формування особистості сучасного вчителя досліджували О. Абдуліна, О. Гонєєв, О. Дубасенюк, К. Дурай-Новакова, В. Журавльов, Е. Карпова, Н. Кузьміна, А. Линенко, А. Маркова, А. Орлов, О. Павлик, В. Сластьонін, Л. Спірін, І. Харламов, Р. Хмелюк, О. Цокур та ін. Основними напрямами підготовки майбутнього вчителя вчені виділяють комплекс методологічних, педагогічних, методичних проблем, які ставляться та розв'язуються через залучення студентів вищої школи до практичної педагогічної діяльності, спрямованої на підвищення рівня їхнього професіоналізму. Підготовку вчителя до професійної діяльності досліджували відомі педагоги (Е. Карпова, В. Лозова, М. Євтух, Н. Кічук, Н. Ничкало, Ю. Кулюткіна, Л. Спіріна, Г. Панченко, О. Абдуліна, О. Павлик, О. Гонєєв, І. Харламов та ін.) та психологи (В. Семиченко, О. Киричук, Л. Войтко та ін.)

Мета статті полягає в теоретичному дослідженні підготовки майбутніх учителів початкової школи до створення здоров'язбережувального середовища.

Виклад основного матеріалу. Актуальним у контексті досліджуваної нами проблеми є з'ясування процесу підготовки майбутнього вчителя початкової школи. Дана проблема була й залишається предметом досліджень як українських, так і зарубіжних науковців: І. Кождан, Ш. Амонашвілі, С. Бабашина, Н. Бібік, В. Давидова, О. Дусавицького, Д. Ельконіна, Л. Занкова, В. Ковальова, І. Ляска, О. Савченко, Н. Селезньової, В. Ставицького, В. Сухомлинського, Л. Хомич та ін. Ученими було здійснено порівняльну характеристику наукових підходів щодо розв'язання проблеми готовності педагогів початкової школи до професійної діяльності, визначено теоретико-методологічні основи підготовки майбутнього вчителя школи І ступеня, схарактеризовано особливості підготовки освітян за межами України тощо.

Розкриваючи суть професійної підготовки вчителя початкової школи, С. Мартиненко переконливо доводить, що найважливішою складовою в підготовці вчителя початкової школи є підготовка до діагностичної діяльності. Саме вона будується на осередку органічної єдності індивідуального (висвітлює залежність підготовки від особистісних якостей педагога та рівня його педагогічної діяльності), особливого (характеризується закономірністю й особливістю навчального процесу) та загального (професійна загальнопедагогічна підготовка вчителя) [5, 129].

Найважливішим у професійній підготовці, на думку О. Савченко, є її зміст, основою якого є забезпечення випереджувальної підготовки спеціаліста. Досліджуючи підготовку вчителя початкової школи, вчена робить висновок, що зміст підготовки не відповідає вищезгаданому положенню. Оскільки початкова школа характеризується багатопредметністю, існує потреба в оновленні змісту методичної підготовки вчителів. Ураховуючи

процеси, які визначають діяльність сьогоднішньої початкової школи, вчена пропонує використовувати принцип системності, цілісності й інтеграції. Формуючи особистість майбутнього вчителя, необхідно сформувати методичні, загальнокультурні та психолого-педагогічні знання й уміння; забезпечити базову підготовку через зміну об'єктів моніторингу та впровадження державних стандартів; створити умови для персоніфікованої педагогічної освіти. Саме тому, на її думку, необхідно спрямувати майбутніх педагогів на підготовку нових курсів, які відповідають сучасним вимогам практики [7, 3].

У дисертації «Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів початкових класів до соцільно-педагогічної діяльності» С. Литвиненко зазначає, що у процесі професійної підготовки потрібно використовувати поступовий перехід від інформативних до активних методів і форм у навчальному процесі ВНЗ. Під час навчання, наголошує вчена, у діяльність майбутніх учителів потрібно включити форми самостійної роботи, елементи наукового пошуку, взаємодію викладача та студента, у результаті якої навчальна діяльність викладача замінюється на пізнавальну діяльність та продуктивну навчальну взаємодію студентів [4, 13].

У свою чергу, В. Денисенко потребує від сучасного вчителя початкової школи постійно підвищувати свій рівень педагогічної майстерності, професіоналізму та творчого пошуку, тому що вчитель початкових класів постає перед учнями як організатор діяльності та спілкування, як дослідник педагогічного процесу в умовах реформування школи. Провівши дослідження, науковець робить висновок, що професійно-педагогічна ПВПК має відображати не лише загальне призначення вчителя, але й особливе соціальне замовлення, що характеризується специфікою та вимогами до початкової школи [3, 10].

Досліджуючи питання підготовки майбутнього вчителя початкової школи в різних країнах (Португалія, Фінляндія, Італія, Франція, Бельгія, Велика Британія, Данія, Нідерланди, Люксембург), Н. Глузман виділяє такі спільні властивості щодо її модернізації: підвищення самостійності студентів у підготовці; моделювання навчальних ситуацій; використання інформаційних технологій; психолого-педагогічна й соціологічна направленість змісту; використання тренінгових занять до підготовки в спілкуванні; використання практико-орієнтованих форм навчання; покращення проведення педагогічних практик. За словами науковця, ця підготовка направлена на можливість студента в майбутній професійній діяльності здійснити триєдину мету: залучення учнів до шкільного життя; соціалізація; спонукання дітей до оволодіння знаннями, навичками поведінки для оволодіння наступною ланкою освіти [2, 70].

Ми погоджуємося з думками науковців і визначаємо *професійну підготовку вчителя початкової школи* як систематичний педагогічний

процес, який спрямований на оволодіння майбутнім учителем загально педагогічних та методичних знань і вмінь, використання яких сформує професійні якості сучасного вчителя школи І ступеня.

Останнім часом увага вчених спрямована на підготовку майбутнього вчителя початкової школи до формування здорового способу життя, до валеологічного виховання школярів. Дана проблема є актуальною в контексті досліджуваної нами теми, тому ми більш детальніше проаналізуємо наукові джерела.

У процесі теоретичного аналізу ми помітили, що більшість науковців (С. Литвин-Кіндратюк, Є. Дорошенко Н. Березіна, О. Яременко, Л. Білик, О. Коструб, О. Ващенко, С. Свириденко, О. Вінда, Л. Сущенко, М. Галябарник, Г. Голобородько, І. Піскунова, О. Іванашко, А. Цьось, Б. Кіндратюк, І. Сущева С. Кондратюк, В. Нестеренко, С. Лапаєнко, І. Сомова, Г. Презлята та ін.) у своїх роботах розкривають сутність здорового способу життя учнів та питання способів збереження та зміцнення їх здоров'я. Проте, на жаль, сьогодні ще менше розглядається питання підготовки майбутнього вчителя початкової школи до ведення здорового способу життя молодших школярів.

У свою чергу, досліджуючи питання формування вмінь і навичок здорового способу життя учнів початкових класів, О. Ващенко підкреслює існування суперечності між «провідною роллю вихователів і вчителів шкіл-інтернатів у формуванні вмінь і навичок здорового способу життя вихованців та їхню недостатню компетентність у цій діяльності» [1, 2]. Учений пропонує підвищити валеологічну, медичну та психологічну культуру вчителя, використовуючи методики та технології валеологічного виховання; формувати в учнів знання про збереження та відновлення власного здоров'я; задіювати учнів у позаурочній діяльності, яка спрямована на ведення здорового способу життя [1, 3].

У дисертаційному дослідженні «Підготовка майбутніх вчителів до забезпечення здорового способу життя молодших школярів» Н. Урум зазначає, що процес підготовки майбутніх учителів початкової школи щодо забезпечення здорового способу життя досягається за допомогою реалізації певних педагогічних умов. До них учена відносить: оволодіння формами й методами валеологічного виховання, які спрямовані на формування в школярів навичок здорового способу життя; забезпечення у студентів мотивації навчання та налаштування на формування ЗСЖ; усвідомлення студентами необхідності досвіду здорового способу життя використовуючи інтерактивні форми навчання. У своїй роботі науковець стверджує, що особистість учителя впливає на школярів і формує ставлення до здорового способу життя [9, 46].

У дисертаційному дослідженні О. Філіпп'євої визначено основні функції педагогічної освіти в підготовці майбутнього вчителя початкових

класів до валеологічного виховання: організаційно-діяльнісна, інформаційно-дидактична, програмно-змістова та ціннісно-орієнтаційна. За словами науковця, «одним із важливих чинників підготовки майбутніх учителів початкових класів до валеологічного виховання учнів є навчально-виховний процес вищої педагогічної школи. Його переваги полягають у тому, що у процесі навчально-виховної роботи виявляється можливим системно впливати на валеологічну свідомість студентів, залучати їх до різних способів валеологічної діяльності, забезпечувати комплексом знань, умінь і навичок, необхідних для збереження та зміцнення здоров'я дітей під час навчальної та позанавчальної роботи» [10, 58].

Як показує досвід, науковцями розглядаються різні аспекти підготовки майбутнього вчителя початкової школи, які спрямованні на формування здорового способу життя, велеологічного виховання, але це лише частково торкається досліджуваної нами теми. Конструктивним для нашого дослідження буде розгляд питання щодо підготовки майбутнього вчителя до створення здоров'язбережувального середовища.

У дисертації «Управление развитием здоровьесберегающей среды учащихся в образовательном процессе школы» Н. Тверська науково обґрунтувала комплексно-цільову програму роботи школи щодо управління реалізації поліфункціональної моделі розвитку здоров'язбережувального середовища учнів у навчальному процесі. Також дослідниця розробила технологію управління щодо розвитку здоров'язбережувального середовища на основі формування інформаційно-аналітичної, програмно-цільової, організаційно-виконавчої, контрольно-діагностичної та корекційної підсистем. Виявила педагогічні умови ефективного формування в учителів мотивації на розвиток здоров'язбережувального середовища учнів у навчальному процесі: активізація рольової позиції кожного учасника в навчальному процесі, підвищення здоров'язбережувальної компетентності вчителя, використовуючи тренінгові технології, особистісна та групова рефлексія на здоров'язбережувальну діяльність, участь у моніторингу стану здоров'язбережувального середовища учнів тощо [8, 12].

У контексті нашого дослідження має цінність наукова праця Н. Рилової «Организационно-педагогические условия создания здоровьесберегающей среды образовательных учреждений», у якій представлена розробка програмно-цільового забезпечення щодо створення здоров'я-збережувального середовища освітніх установ, які мають соціально-педагогічну спрямованість та орієнтовані на створення ресурсів для підвищення мотивації до здорового способу життя в учасників освітнього процесу; забезпечення комплексу знань про здоров'я та здоровий спосіб життя, мотивації на здоров'я, створення системи моніторингу стану здоров'я учнів; зміцнення матеріально-технічної бази освітніх закладів, необхідної для збереження здоров'я учасників освітнього процесу; введення в навчальний

процес комплексу заходів із підвищення рухової активності, психолого-педагогічний супровід виховного та навчального процесу, що дозволяє найбільш результативно зміцнювати здоров'я всіх учасників освітнього процесу та реалізувати соціальну функцію школи: допомогти учням зберігати своє здоров'я [6, 12].

Підготовка майбутнього вчителя щодо створення здоров'язбережувального середовища початкової школи спрямована на формування компетентності здоров'язбережувальної культури й будується на основі дотримання низки специфічних вимог. До них ми відносимо:

- інтегративний характер побудови різних форм діяльності з дітьми; формування й розвиток у дітей стійкої мотивації (потреби) у систематичних заняттях фізичними вправами;
- формування мотивації через систему улюблених дітьми фізичних вправ;
- вилучення стресових ситуацій під час занять фізичними вправами;
- дотримання гнучкого графіка проведення фізкультурно-оздоровчих заходів з урахуванням психофізичного стану дитини на кожен день;
- особистісно-орієнтований підхід у спільній діяльності з дітьми;
- застосування широкого комплексу вправ на розвиток усіх сторін моторики дитини з урахуванням морфофункціональних і психофізичних особливостей розвитку організму в онтогенезі;
- включення в практику фізичного виховання вправ, які сприяють зміцненню всіх груп м'язів;
- забезпечення щоденного медико-педагогічного контролю;
- формування уявлень про основи безпеки життєдіяльності дитини на заняттях;
- формування уявлень про основи культури здоров'язбереження;
- формування елементів контролю за станом власного здоров'я та оточуючих;
- діагностика рівня фізичного розвитку;
- облік рівня сформованості рухових умінь і навичок;
- залучення батьків до організації фізкультурно-оздоровчих заходів;
- формування компетенції культури здоров'язбереження в освітній установі;
- реалізація здоров'язбережувального середовища та рухової активності дитини вдома.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. На основі аналізу досліджень з'ясовано, що *підготовка майбутнього вчителя початкової школи до створення здоров'язбережувального середовища* – це цілеспрямований процес, що є складовою його професійної підготовки та здійснюється з метою формування готовності вчителя початкової школи

до створення умов, що забезпечують збереження та зміцнення здоров'я школяра та використання здоров'язбережувальних технологій.

Процес підготовки майбутніх учителів до створення здоров'язбережувального середовища в початковій школі дозволяє забезпечити оптимальні умови адаптації до професійної діяльності в освітніх установах і здійснювати психолого-педагогічний супровід освітнього процесу з позицій здоров'язбереження.

Отже, перетворення, що відбуваються в системі освіти України викликають нові підходи до підготовки майбутнього вчителя початкової школи. Учитель стає ключовою фігурою освіти, а рівень його професійної підготовки до створення здоров'язбережувального середовища є пріоритетною складовою успішності школи, результативності застосування нових засобів навчання, які сприяють покращенню здоров'я учнів і відповідають вимогам часу. Тому подальшого дослідження потребує питання структури готовності майбутнього вчителя до створення здоров'язбережувального середовища початкової школи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ващенко О. М. Формування умінь і навичок здорового способу життя учнів 1–4 класів шкіл – інтернатів : автореф. дис. … канд. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / О. М. Ващенко. – К., 2007. – 21 с.

2. Глузман Н. А. Современное начальное образование в европейских странах: подготовка в школах и университетах / Н. А. Глузман // Розвиток міжнародного співробітництва в галузі освіти в контексті Болонського процессу : матеріали міжнародної науково-практичної, 15–16 березня 2007 року, м. Ялта. – Ялта : РВНЗ КГУ, 2007. – С. 63–72.

3. Денисенко В. В. Формування ціннісних орієнтацій майбутніх учителів початкових класів : автореф. дис. … канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / В. В. Денисенко. – Х., 2005. – 19 с.

4. Литвиненко С. А. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності : автореф. дис. … доктора пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / С. А. Литвиненко. – К., 2005. – 40 с.

5. Мартиненко С. М. Діагностична діяльність майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика : монографія / С. М. Мартиненко. – К. : КМПУ імені Б. Д. Грінченка, 2008. – 434 с.

6. Рылова Н. Т. Организационно-педагогические условия создания здоровьесберегающей среды образовательных учреждений : дис. … канд. пед. наук : 13.00.01 / Рылова Надежда Тихоновна. – Кемерово, 2007. – 196 с.

7. Савченко О. Я. Удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів /О. Я. Савченко // Початкова школа. – 2001. – № 7. – С. 1–4.

8. Тверская Н. В. Управление развитием здоровьесберегающей среды учащийся в образовательном процессе школы : дис. … канд. пед. наук : 13.00.01 / Тверская Наталья Викторовна. – М., 2005. – 230 с.

9. Урум Н. С. Підготовка майбутніх вчителів до забезпечення здорового способу життя молодших школярів : дис. … канд. пед. наук : 13.00.04 / Урум Наталія Степанівна. – К., 2008. – 213 с.

10. 10.Філіпп'єва О. А. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до валеологічного виховання учнів: дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / Філіпп'єва Ольга Анатоліївна. – Миколаїв, 2007. – 248 с.

РЕЗЮМЕ

Осадченко Т. М. Подготовка будущего учителя к созданию здоровьесберегательной среды начальной школы как педагогическая проблема.

В статье обоснованы теоретические аспекты подготовки будущего учителя начальной школы к созданию здоровьесберегающей среды. Осуществлен анализ литературы, который раскрывает содержание ключевых понятий, в частности понятий «профессиональная подготовка будущего учителя начальной школы» и «подготовка будущего учителя начальной школы к созданию здоровьесберегательной среды». Освещены взгляды ученых по подготовке будущего учителя начальной школы к формированию здорового образа жизни, валеологического воспитания и развития здоровьесберегающей среды в учебных заведениях. Представлены требования к созданию здоровьясберегательной среды и пути дальнейшего решения обозначенной проблемы.

Ключевые слова: подготовка учителя, здоровье, здоровый образ жизни, здоровьесберегательная среда, профессиональная деятельность, начальная школа.

SUMMARY

Osadchenko T. Training of a future teacher to creating health saving environment in primary school as a pedagogical problem.

Theoretical aspects of training of a future teacher to creating health saving environment in primary school are substantiated in this article. The analysis of scientific literature that reveals the content of the main concepts (training of the teacher, health, healthy lifestyle, health saving environment, professional activity) was done.

Definitions of the concepts «professional training of a future primary school teacher» (a systematic pedagogical process with the aim to master general pedagogical and methodological knowledge and skills by a future teacher, using of which will form professional qualities of a modern teacher of the school of the 1st level) and «training of a future primary school teacher to create health saving environment» (a purposeful process which is a part of his/her professional training and is carried out in order to form readiness of a primary school teacher to create conditions that provide protection and strengthening of the pupils' health and use of health saving technologies) are provided.

Views of the scientists as to the training of a future primary school teacher to form a healthy lifestyle, valeological education and development of health saving environment in educational institutions are determined.

Specific requirements for training future teachers to creating health saving environment in primary schools aimed at formation of competence of health saving culture are defined. To them belong: integrative character of the construction of various forms of work with children; formation and development of sustainable motivation (needs) in systematic physical exercises; creating incentives through the system of children's favourite exercises; elimination of stress during exercise; compliance with a flexible schedule of conducting sports and wellness activities that take into account everyday mental and physical state of the child; learner-centered approach in joint activities with children; the use of a wide range of exercises for the development of all the aspects of the child taking into account the functional and physical characteristics of the organism development in ontogenesis; daily medical-pedagogical control; formation of ideas about the basic safety of the child in the classroom, formation of ideas about the foundations of culture of health care; diagnostics of the level of physical development, etc.

***Key words**: training of a teacher, health, healthy lifestyle, health saving environment, professional activity, primary school.*

УДК 372.878

І. П. Парфентьєва
Миколаївський національний університет
імені В. О. Сухомлинського

ЗДАТНІСТЬ ДО ЕМПАТІЇ – ЯК ОДИН ІЗ ЧИННИКІВ ФОРМУВАННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

У статті розглядається один з основних чинників у формуванні майбутнього вчителя музичного мистецтва – здатність до емпатії. Емпатія розглядається у філософському, психологічному та педагогічному напрямах. Здатність педагога до емпатії постає одним із визначальних факторів у встановленні педагогом взаємин зі студентом, які сприяють не лише успішності здійснення ними спільної навчальної діяльності, а й створенню умов для повноцінного розвитку майбутнього вчителя музичного мистецтва як суб'єкта життєдіяльності й життєтворчості.

***Ключові слова**: емпатія, здатність до емпатії, професійна підготовка, особистісні характеристики, професійні якості особистості*

Постановка проблеми*.* Соціально-економічні перетворення в Україні зумовлюють значні зміни в системі професійної освіти. «Наше сьогодення вимагає від національної вищої школи взагалі й від кожного навчального закладу, спираючись на кращі традиції та досягнення професійної освіти й психолого-педагогічної науки, кардинально переглянути сам підхід до організації навчально-виховного процесу, до змісту фахової підготовки та виховання студентської молоді, до розробки й упровадження перспективних технологій навчання» [8, 226].

Наявна система підготовки вчителя музичного мистецтва зорієнтована головним чином на оволодіння ним певною системою теоретичних знань, спеціальних умінь і технік. Однак успіх професійної діяльності педагога-музиканта залежить великою мірою від його особистісних характеристик: системи цінностей, психологічної культури, самосвідомості тощо. Тому поряд із світоглядною та професійною підготовкою майбутніх фахівців особливого значення набуває особистісна підготовка вчителя музичного мистецтва, метою якої є формування професійно значущих якостей особистості, її гуманістичної спрямованості, психолого-педагогічної культури, здатності до професійної ідентифікації [3,242-248].

Аналіз актуальних досліджень. Слово «емпатія» походить від грецького «patho», що означає глибоке, сильне, чутливе почуття, близьке до страждання. Префікс «em» означає спрямований усередину. Емпатію вивчали такі авторитетні дослідники, як К. Роджерс, К. Рудестам, Є. Мелибруда, Г. Андреєва, Г. Перепечина та ін. Вони одностайні в тому, що емпатія проявляється насамперед у спілкуванні.

Мета статті – розглянути один з основних чинників у формуванні майбутнього вчителя музичного мистецтва – здатність до емпатії.

Виклад основного матеріалу. Інтерес з боку психології та педагогіки до проблематики спілкування, який набув упродовж останнього часу сталого характеру, зумовлюється низкою обставин як власне теоретичного, так і практичного порядку. У процесі розв'язання низки задач, пов'язаних із розбудовою системи освіти на засадах гуманізації й гуманітаризації, проблема спілкування, зокрема педагогічного, набуває виняткового значення, адже саме зміст і особливості взаємовідносин учасників педагогічного процесу визначають у кінцевому рахунку можливість досягнення стратегічної мети освіти, а відтак і перспективу формування особистості як самоцінної, здатної до саморозвитку й самовдосконалення самодостатньої істоти.

Феномен емпатії як чинник ефективності педагогічного спілкування не був предметом спеціального дослідження. Разом із тим здатність педагога до емпатії постає одним із визначальних факторів у встановленні педагогом таких взаємин зі студентом, які сприяють не лише успішності здійснення ними спільної навчальної діяльності за рахунок сформованості в учасників спілкування належного рівня комунікативних умінь, а й, головним чином, створенню умов для повноцінного розвитку майбутнього вчителя музичного мистецтва як суб'єкта життєдіяльності і життєтворчості (В. М. Банщиков, Т. П. Гаврилова, Ц. П. Короленко, Є. С. Кузьмін, А. В. Петровський, Т. В. Снегірьова, А. П. Сопіков, В. П. Філатов).

Єдиного визначення даного поняття в наукових розвідках немає. Г. Перепечина підкреслює, що найчастіше повторюються чотири дефініції емпатії:

1) розуміння почуттів, потреб інших;
2) глибоко чутливе сприйняття події, природи, мистецтва;
3) аффективний зв'язок з іншими;
4) відчуття стану іншої особи чи групи.

Вивченням емпатичних здібностей до недавнього часу переважно займалися дослідники соціальної психології та психотерапії. В останні роки феномен емпатії розглядають як важливий чинник професіоналізму фахівця в цілому. Розрізняють емпатію когнітивну та емоційну.

У першому випадку емпатія розглядається як спосіб розуміння іншої людини (Р. Карамуратова, L. Cottrel, R. Dymond), як «розумова комунікація» або інтелектуальна реконструкція внутрішнього світу іншої людини (U. Bronfenbrenner, J. Harding, M. Gallwey), тобто як суто інтелектуальний процес. За такого підходу емпатія визначається як осмислення внутрішнього життя іншої людини, як вид чуттєвого пізнання. У межах даного напряму емпатія розглядається як інтуїтивне пізнання емоційного стану іншої особистості (А. Ковальов, Т. Шибутані).

Представники іншого напряму трактують емпатію як емоційний стан, котрий виникає в суб'єкта під час спостереження переживань іншої людини (Т. Пашукова, D. Aderman, E. Stotland). Емпатія в цьому випадку розглядається як афективне явище, суть якого полягає в проникненні в афективні орієнтації іншої людини, у співчутті переживанням цієї людини, у здатності прилучитися до її емоційного життя, розділити її емоційний стан (Т. Гаврилова, О. Кайріс, А. Рудська, Л. Стрєлкова, О. Фєніна).

Перевага когнітивного компоненту у відображенні стану іншої людини характерна для адекватного розуміння іншої особистості. Домінування емоційного компоненту в емпатії говорить про емоційний відгук однієї особистості на переживання іншої. У діяльній емпатії суб'єкт не тільки розуміє емоційний стан іншої особи, але й надає їй активну підтримку. Отож, емпатія є одним із регуляторів взаємостосунків між людьми. Емпатійні стани співчуття, співпереживання, які багаторазово повторюються, стають властивістю особистості майбутнього вчителя музичного мистецтва.

У творчій діяльності віддають перевагу емоційній емпатії, оскільки саме вона обов'язково передбачає співпереживання та співчуття.

Відчуття та сприймання належать до важливих пізнавальних процесів у підготовці вчителів музичного мистецтва. *Відчуття* розвиваються й можуть удосконалюватися під дією спеціальних вправ. *Сприймання* істотно відрізняється від відчуттів. Йому властиві предметність, цілісність, константність, структурність, і, навіть, узагальненість.

До вищих пізнавальних процесів належать мислення, уява, мовлення, які значною мірою визначають свідомість особистості. Психологи розробили тести дослідження аналітичності й рефлексивності мислення, продуктивності та індивідуальних особливостей уяви, творчої уяви, ригідності мовлення, темпу усної мовної діяльності, еготизму діалогічного мовлення, рівня егоцентризму, емоційного відгукування, розумових здібностей тощо. Більшість із названих методик дають можливість розвивати емпатичну здатність студентів-музикантів за умови їх ефективного застосування.

Існуючий досвід дослідження особливостей і умов педагогічного спілкування свідчить про те, що продуктивність міжособистісних стосунків значною мірою зумовлюється типом комунікативної стратегії, що обирається викладачем, з одного боку, та рівнем сформованості в нього емпатії як окремої та специфічної для музично-педагогічної діяльності здатності – з іншого.

Найпоширенішим розумінням феномена емпатії є тлумачення останньої як особливої здатності суб'єкта до осягнення емоційних переживань і внутрішнього світу іншої людини, що дозволяє майбутнім учителям музичного мистецтва досягти взаємоузгодження позицій, взаємопорозуміння, обрати відповідно до цього спільні засоби само- і взаємо-регуляції у процесі міжособистісної взаємодії (Л. П. Виговська, Т. П. Гав-

рилова, В. А. Івасишин, С. В. Кондратьєва, С. М. Максимець, К. Роджерс, О. П. Санникова, І. А. Твердохлєбова, М. В. Удовенко, В. А. Якунін).

Аналіз наукової літератури з проблеми емпатії дозволяє зробити висновок, що діяльна педагогічна емпатія – це професійно значима якість педагога, яка забезпечує успішність міжособистісної взаємодії, проявляючись і формуючись у ситуаціях діалогічного спілкування, у спільній творчій діяльності педагога та вихованців. Однією з функцій емпатії педагога є надання такої допомоги студенту в розв'язанні його проблеми, яка сприятиме розвитку його музичних здібностей.

Емпатія – це глибоке та безпомилкове сприйняття внутрішнього світу іншої людини, її прихованих емоцій і смислових відтінків, емоційне співзвуччя з її переживаннями, використання всієї глибини розуміння цієї людини не у своїх, а в її інтересах.

Психологами виділено три рівні емпатії:

1-й рівень – найнижчий, це сліпота до відчуттів і думок інших. Таких людей більше цікавлять власні відчуття і, якщо їм здається, що вони добре знають і розуміють інших, їх висновки часто помилкові. Утім, усвідомити свою помилку їм заважає низький рівень емпатії, а тому власні помилки можуть тривати все життя.

2-й рівень – епізодична сліпота до відчуттів і думок інших, зустрічається найчастіше. Властивий будь-яким типам особи, хоч і в різних проявах.

3-й рівень емпатії – найвищий. Це постійне, глибоке й точне розуміння іншої людини, уявне відтворення її переживань, відчуття їх як власних, глибокий такт, що полегшує усвідомлення людиною власних проблем і ухвалення правильних рішень без жодного нав'язування своєї думки або своїх інтересів. Для цього треба вміти відректися від свого «Я», будувати відношення за принципами взаємної довіри й альтруїзму.

У психологічній літературі, що присвячена дослідженню емпатії, часто йдеться про те, що необхідною умовою для її виникнення є не лише гуманне відношення в цілому, а й наявність симпатії до об'єкта співпереживання. У педагогічних роботах В. Сухомлинського, Ш. Амонашвілі наголошується, що симпатія, аттракція до іншої людини обов'язково виникає у процесі надання їй допомоги, підтримки, співчуття.

Під впливом відчуття емпатії розвиваються комунікативні вміння й навички особистості майбутнього вчителя музичного мистецтва. Вони допомагають студенту в майбутньому житті та в професійному зростанні.

Висновки. Отже, емпатія – це глибоке й безпомилкове сприйняття внутрішнього світу іншої людини, її прихованих емоцій і смислових відтінків, емоційне співзвуччя з її переживаннями, використання всієї глибини розуміння цієї людини не у своїх, а в її інтересах.

Здатність до емпатії є основою для дружніх взаємин, які займають величезне місце в міжособистісному спілкуванні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Велітченко Л. К. Психолого-педагогічний практикум у системі підготовки до педагогічної взаємодії / Л. К. Велітченко // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 4.

2. Гаврилова Т. П. Понятие эмпатии в зарубежной психологии. Исторический обзор и современное состояние проблемы / Т. П. Гаврилова // Вопросы психологии. – 1975. – № 2. – С. 147–156.

3. Загвязинский В. И. Педагогическое творчество учителя / В. И. Загвязинский. – Москва, 1987.

4. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении / В. А. Кан-Калик. – Москва : Просвещение, 1987.

5. Крайг Г. Психология развития / Г. Крайг. – СПб. : Питер, 2000. – 992 с.

6. Львова Ю. Л. Творческая лаборатория учителя / Ю. Л. Львова. – Москва, 1985.

7. Мачуська Г. М. Формування культури спілкування суб'єктів навчально-виховного процесу / Г. М. Мачуська // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 3.

8. Основы педагогического мастерства / под ред. И. А. Зязюна. – Москва, 1989. – Раздел III.

9. Педагогічна майстерність / під ред І. А. Зязюна. – К., 1997. – Розділ 7.

10. Педагогічні технології у неперевній професійній освіті : монографія / С. О. Сисоєва, А. М. Алексюк, П. В. Воловик, О. Г. Кульчицька. Л. Є. Сігаєва, Я. Д. Цехмістер та ін. ; за ред. С. О. Сисоєвої. – К. : ВІПОЛ, 2001. – 502 с.

11. Поташник М. М. Как развивать педагогическое творчество / М. М. Поташник. – Москва, 1987.

12. Сухомлинський В. О. Павлиська середня школа. Сто порад вчителю / В. О. Сухолинський // Вибр. твори в 5 т. – К., 1997. – Т. 2.

РЕЗЮМЕ

Парфентьева И. П. Способность к эмпатии – один из факторов формирования будущего учителя музыкального искусства.

В статье рассматривается один из основных факторов формирования будущего учителя музыкального искусства – способность к эмпатии. Эмпатия рассматривается в философском, психологическом и педагогическом направлениях. Способность педагога к эмпатии – один из основных факторов в общении педагога со студентом, который влияет не только на успешную учебную деятельность, но и на полноценное развитие будущего учителя музыкального искусства как субъекта жизнедеятельности и творчества.

***Ключевые слова**: эмпатия, способность к эмпатии, профессиональная подготовка, личностные характеристики, профессиональные качества личности.*

SUMMARY

Parfentyeva I. The capacity for empathy – one of the factors forming the future teachers of musical art.

The current system of training teachers of music is focused on the mastery of this particular system of theoretical knowledge, special skills and techniques. The success of a teacher professional musician depends largely on his personal characteristics: value systems, psychological culture, identity and so on. Therefore, along with ideological and training of future specialists, special importance is personal training music teachers, whose purpose is to develop professionally significant qualities of its humanistic orientation, psychological and educational culture, the ability to identify professional.

The phenomenon of empathy as a factor in the effectiveness of pedagogical communication has not been the subject of special study. However, the ability of the teacher to empathy appears as one of the determining factors in establishing such a teacher

relationships with the students that promote not only the success of their joint training activities through the formation of the participants communicate appropriate level of communication skills, but mainly the creation of conditions for full development of the future.

The study of empathic abilities until recently mainly engaged researchers in social psychology and psychotherapy. In recent years, the phenomenon of empathy is considered as an important factor in overall professionalism. The author defines cognitive and emotional empathy.

In creative activities emotional empathy is preferable, because it necessarily involves sympathy and compassion.

The analysis of scientific literature on the empathy suggests that active teaching empathy is a significant quality professional educator that provides successful interpersonal interaction, which manifests itself in formed situations and dialogical communication, in a joint creative work of the teacher and pupils. One of the functions of an empathy teacher is to provide such assistance to the student in solving their problems that contribute to the development of musical abilities.

Empathy is a profound and unmistakable perception of the inner world of another person, his hidden emotions and connotations, emotional consonance with his experiences, using the whole depth understanding of man his and his interests.

Key words: *empathy, a capacity for empathy, training, personal characteristics and professional qualities of a person.*

УДК 378.147:009

Т. М. Плохута
Сумський державний університет

ФОРМУВАННЯ У СТУДЕНТІВ УМІНЬ САМОДІАГНОСТИКИ РЕЗУЛЬТАТІВ ПІЗНАВАЛЬНО-ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті розглядається поняття «самодіагностики», її співвідношення з поняттями «самоконтроль» і «самооцінювання». З'ясовано об'єктивні причини необхідності поєднання останніх на основі критеріально-діагностичного підходу до педагогічного вимірювання для підвищення ефективності перебігу та якості результатів самостійної пізнавально-творчої діяльності студентів у навчанні гуманітарних дисциплін. Розмежовано поняття «самооцінки» та «сомооцінювання». Виокремлено переваги процедури самооцінювання студентом власних навчальних досягнень. Викладено авторську позицію щодо визначення етапів формування у студентів умінь самодіагностики творчих продуктів.

Ключові слова: *педагогічне вимірювання, самодіагностика, самоконтроль, самооцінювання, критеріально-діагностичний підхід, самостійна пізнавально-творча діяльність студентів, гуманітарні дисципліни, творчий продукт.*

Постановка проблеми. Сьогодні, незважаючи на активне впровадження у ВНЗ інноваційних освітніх технологій і кредитно-модульної системи навчання, методи й форми вимірювання навчальних досягнень студентів продовжують залишатися формальними та недостатньо інформативними. Серед вагомих недоліків традиційної системи контролю й оцінювання навчальних досягнень студентів слід виділити: а) знеособлений характер зазначених процедур; б) нехтування змінами, що відбуваються у внутрішній сфері особистості студента, ігнорування індивідуального просування студента в навчальному процесі;

в) недооцінювання діагностичної функцій контролю та використання оцінки як методу покарання (головним об'єктом оцінювання є не знання, вміння та досягнення студента, а його вчинки, прогалини в навчально-пізнавальній діяльності та вивченні певного навчального матеріалу); д) контроль і оцінювання лише кінцевого результату, не враховуючи процес його досягнення; ж) одноманітність, стереотипність у методах і формах контролю й оцінювання тощо; з) відсторонення самих студентів від контролю та оцінювання власних навчальних здобутків.

Аналіз актуальних досліджень. Діагностика, контроль і оцінювання навчальних досягнень учнівської молоді були й залишаються об'єктом досліджень провідних науковців (І. Булах, Я. Коменський, Ш. Амоношвілі, І. Лернер, В. Лозова, Н. Тализіна та ін.). Актуальності також набувають проблеми вимірювання результатів самостійної пізнавально-творчої діяльності студентів (О. Божович, А. Король, М. Лазарєв, А. Хуторський та ін.). Останнім часом прихильну увагу науковців (Г. Ладошина, Н. Леоненко, У. Боднар та ін.) пригортає роль самих студентів у контрольно-оцінній діяльності.

Актуальність цього дослідження зумовлена недостатнім вивченням проблеми визначення адекватних, конкретизованих згідно з вимогами особистісно зорієнтованого евристичного навчання контрольно-діагностичних критеріїв для об'єктивного, всебічного, оперативного оцінювання рівня особистісного просування кожного студента в самостійній пізнавально-творчій діяльності. Украй важливим на сьогодні залишається активне залучення самих студентів до контрольно-діагностичної діяльності, що, на нашу думку, не лише підвищить об'єктивність зазначених процедур, але і якість навчання в цілому.

Мета статті – розкрити особливості формування у студентів умінь самодіагностики результатів самостійної пізнавально-творчої діяльності. Для досягнення поставленої мети вважаємо за необхідне вирішити такі **завдання**: з'ясувати сутність і співвідношення понять «самодіагностика», «самоконтроль», «самооцінювання»; розмежувати поняття «самооцінка» і «самооцінювання»; виокремити переваги процедури самооцінювання; визначити етапи формування умінь самодіагностики, самоконтролю, самооцінювання.

Виклад основного матеріалу. Аналіз наукових праць (О. Божович [1], О. Демченко [2], А. Король [3], М. Лазарєв [4], І. Підласий [5], А. Хуторськой [7] та ін.) з предмету дослідження дозволив встановити таке співвідношення провідних понять: самодіагностика – самоконтроль – самооцінювання, де складові зазначеного ланцюжка існують у діалектичній єдності і взаємодоповнюють одна одну. На підтвердження даного твердження, зазначимо, що діагностика виконує контролюючу функцію, контроль – діагностичну, а логічним завершенням цих процедур є об'єктивне оцінювання.

Ураховуючи базовий принцип евристичного навчання – принцип суб'єктності, рівноправних відносин між викладачем і студентами, останні мають активно залучатися до участі й у контрольно-оцінній діяльності (з діагностичним компонентом). У процесі навчальної діяльності в цілому й самостійної пізнавально-творчої діяльності зокрема, її суб'єкт-студент через свої відчуття та сприйняття отримує інформацію про досягнені результати. Таким чином, забезпечується зворотній зв'язок. Останній дозволяє порівнювати уявний образ бажаного результату навчально-пізнавальної діяльності з тим, що реально виходить по її завершенні.

У наведеній вище тріаді (самодіагностика – самоконтроль – самооцінювання) заключним елементом виступає термін «самооцінювання», який на відміну від поняття «самооцінка», залишається практично нерозкритим феноменом сучасної вузівської (і не тільки вузівської) освіти. Теорія самооцінки, що розуміється як «уявлення людини про своє відчуття власної важливості й оцінювання себе та власних якостей, почуттів, достоїнств і недоліків» [11] не втрачає актуальності вже багато років. Самооцінювання ж не достатньо розроблене навіть на рівні концепту.

Поняття «самоцінювання» (з англ. self-evaluation) одними з перших використали Ф. Канфер (F. Kanfer) і Д. Мейченбаум (D. Meichenbaum) у межах поведінкової теорії самоконтролю. Автори визначають його як процес застосування певних критеріїв до даних, отриманих у самосприйнятті. У результаті кожного окремого акту самооцінювання виноситься судження про ступінь досягнення очікуваного результату [8; 10].

В. Кленовський (V. Klenowski) дефінує цей термін як «оцінка або судження про «вартість» своєї діяльності й виявлення своїх сильних і слабких сторін із метою поліпшення своїх результатів навчання» [9, 146]. Це визначення підкреслює меліоративний потенціал самооцінювання й акцентує увагу на його діагностичному аспекті.

Під час опитування викладачів ВНЗ встановлено, що вони достатньо часто залучають студентів до оцінювання власних робіт, проте з іншого боку висловлюють сумніви в цінності й точності студентського самоврядування щодо процесу оцінювання. Викладачі побоюються, що деякі студенти можуть мати завищені уявлення про свої досягнення, можуть бути мотивовані власними інтересами, що, у свою чергу, може призвести до інфляції оцінок. Як результат, викладачі задаються такими питаннями: 1. Чи є самооцінювання надійним і валідним способом оцінювання? 2. Чи поліпшує самооцінювання успішність навчання студентів? 3. Які переваги та недоліки самооцінювання? 4. Яким чином співвідносяться самооцінювання студентів (внутрішнє оцінювання) й оцінювання викладачем (зовнішнє оцінювання)?

Відповідаючи на перше запитання, зазначимо, що під надійністю розуміється стабільність отриманих оцінок у процесі використання

вимірювального інструментарію. У ході експерименту доведено, що внутрішня стабільність самооцінки й результатів отриманих під час студентського самооцінювання за виконання різних типів завдань, як правило, висока. Стабільність оцінок не значно змінювалася впродовж короткого відрізку часу (після завершення роботи, після перегляду робіт інших студентів, після визначення найкращих і найгірших робіт), проте деякі відхилення фіксувались у межах довготривалих термінів (наприклад, різнилися результати самооцінювання в поточному місяці та попередньому). Таким чином, докази на підтвердження надійності самооцінювання є позитивним з огляду на стабільність оцінок залежно від зміни завдань і вмінь, що активізуються під час їх виконання, та за умов проведення вимірювання власних досягнень студентів протягом коротких періодів часу.

Важливим питанням була ступінь валідності самооцінювання. Остання означає узгодженість із судженням викладача, що традиційно вважається золотим стандартом, або середнім рейтингом (зазвичай середнє арифметичне значення, що визначається декількома «суддями» і є більш об’єктивним). Дослідження валідності самооцінювання студентів показують неоднозначні результати. Так, у третині випадків бали за результатами самооцінювання співпали з оцінкою викладача. Проте деякі викладачі піддали сумніву подібні дослідження та зазначили, що не завжди до уваги беруться такі вагомі аспекти як узгодженість критеріїв оцінювання між викладачем і студентами, змішування зусиль студентів з їх реальними досягненнями, неврахування в кінцеве оцінювання балів за самооцінювання.

Практика показала, бали за самооцінювання, як правило, вищі за рейтинги викладачів. Подібна статистика пояснюється, з одного боку, здатністю учнівської молоді переоцінювати свої здібності, з іншого – студенти й викладачі можуть по-різному інтерпретувати одні й ті самі критерії. Подібна неузгодженість пояснюється декількома причинами, серед яких: невміння студентів застосувати контрольно-діагностичні критерії оцінювання, особиста зацікавленість у підвищенні власних цифрових показників навчальних досягнень (у кількісному еквіваленті, не в якісному), суб’єктивність і ненадійність оцінок викладача тощо.

Максимальна узгодженість між оцінками викладача та студента досягалася лише тоді, коли студентів навчили правильно оцінювати власну роботу, коли студенти володіли знаннями про зміст об’єкту діагностики й оцінювання, коли студенти дізнавалися, що бал за результатами самооцінювання буде порівнюватися з оцінкою викладача, одногрупників або експертів.

Ще однією із системних помилок процедури самооцінювання було те, що студенти включали в оцінювання своїх робіт інформацію, яка не доступна для викладача. Так, один студент небезпідставно зазначив:

«Викладач бачить лише результат Вашої діяльності. Він порівнює його з результатами інших студентів у групі. І лише Ви знаєте скільки зусиль доклали до виконання завдання».

Виникло доцільне запитання, що слід зробити, щоб урахувати під час дуже часто «невидимі», але надзвичайно вагомі зусилля студентів? У межах нашого дослідження ми дійшли висновку, що вкрай необхідно вимірювати процес виконання евристичного тестового завдання (ЕТЗ) за визначеними нами критеріями: 1) організація діяльності щодо розв'язання ЕТЗ (складання плану діяльності, визначення основних етапів діяльності, дотримання термінів виконання ЕТЗ); 2) уміння ставити запитання (кількість поставлених пізнавальних запитань у процесі розв'язання ЕТЗ та під час консультацій із викладачем, якість пізнавальних запитань); 3) робота з науковою літературою (кількість опрацьованої літератури та якість її анотування, оформлення списку використаних джерел відповідно до чинних вимог); 4) кількість і якість відвіданих консультацій [6].

У ході експерименту дійшли висновку, що самооцінювання достатньо позитивно впливає на навчальні досягнення студентів, якщо останні заздалегідь проінструктовані викладачем щодо методики його застосування.

Студенти експериментальних груп під час опитування зазначили, що позитивно ставляться до самооцінювання (порівняно з оцінюванням, що проводиться лише викладачем) і виділили такі його переваги:

1) використовуючи самоооцінювання, студенти краще розуміють, що від них вимагається, оскільки вони самі беруть участь у розробці комплексу контрольно-діагностичних критеріїв;

2) студенти вважають урахування балу за результатами самооцінювання в кінцеву оцінку за виконану роботу більш чесним, тому що остання включає такий вагомий критерій як зусилля, які студент доклав до виконання завдання (ця складова, як правило, не враховується викладачем під час оцінювання);

3) самооцінювання дозволяє студентам проаналізувати перебіг самостійної діяльності, скорегувати мету, завдання, визначити причини помилок, недоліків, утруднень, тим самим покращити якість роботи, що виконується.

Процедура самооцінювання також дозволила студентам сконцентрувати увагу на власних досягненнях, надала можливість порівняти їх із попередніми своїми досягненнями, а не досягненнями інших студентів, що значно мотивувало студентів до навчальної діяльності пізнавально-творчого характеру.

Повідомляючи критерії оцінювання студентам, викладач робив власні вимоги більш зрозумілими для студентів, акцентуючи увагу на вагоміших деталях навчання в цілому або завдання зокрема. У результаті

процес навчання був більш цілеспрямованим і продуктивним. Обговорення результатів самооцінювання студента з викладачем надавало останньому інформацію щодо способу мислення студента, його утруднень. Отримана інформація успішно використовувалася викладачем для зміни тактики навчання.

На основі аналізу результатів анкетування констатували низький рівень сформованості в українських студентів умінь самодіагностики, самоконтролю та самооцінювання перебігу й результатів навчально-пізнавальної діяльності. Вирішення цієї проблеми пов'язане з цілеспрямованим включенням студентів у процедуру самодіагностики. Для цього було використано стратегією, яка складається з 4 етапів: 1) залучення студентів до розробки контрольно-діагностичних критеріїв оцінювання; 2) навчання студентів користуватися цими критеріями (на прикладі оцінювання запропонованої викладачем пізнавально-творчої роботи); 3) залучення студентів до аргументованого обговорення розбіжностей у оцінках отриманих у процесі внутрішнього оцінювання (самооцінювання) та зовнішнього оцінювання (оцінювання інших студентів (взаємооцінювання) та оцінювання викладача); 4) допомога студентам у використанні отриманих даних для розробки подальших корекційних дій.

Активна участь студентів у діагностичній і контрольно-оцінній діяльності дала їм змогу: краще зрозуміти навчальний матеріал, коригуючи при цьому помилки одногрупників; постійно та наполегливо контролювати й адекватно оцінювати власні досягнення; за допомогою самоконтролю й самооцінювання – краще спланувати свій час і свою роботу; свої успіхи спостерігати й бачити самому, а не чекати на їх оцінювання викладачем; частіше отримувати оцінки; прямий зв'язок навчання з практикою – застосовувати вивчене, щоб оцінити успіхи іншого; покращити власні навчальні досягнення.

Самодіагностика, самоконтроль і самооцінювання сприяли розвитку внутрішньої мотивації до навчання. Вони були важливими складовими самостійного навчання й самоактуалізації особистості. Контролюючи й оцінюючи власні знання та вміння, студенти краще усвідомили свої успіхи та проблеми в навчанні. Такий вид оцінювання позбавлений авторитаризму й дозволив переорієнтувати навчальний процес на розвиток особистісних якостей і здібностей студента.

Діагностика навчальних досягнень студентів з урахуванням шляхів і способів їх досягнення, аналізу, виявлення динаміки, прогнозування розвитку навчальної діяльності допомогли викладачеві, ураховуючи особистісні зміни кожного студента, цілеспрямовано управляти навчальним процесом. За таких умов оцінка перестала бути зовнішнім фактором впливу на студента та стимулювала навчальну діяльність. Критерії оцінювання адаптувалися до потреб розвитку особистості кожного

студента та включали в себе індивідуальні особливості та специфічні інтереси студента. Таке оцінювання дало можливість поєднати реальність із внутрішніми устремліннями студента, стало однією зі сфер співробітництва між студентом і викладачем.

Висновки. Таким чином, у контексті ідей особистісно зорієнтованого евристичного навчання з пріоритетом пізнавально-творчої самостійності студентів і діагностичного підходу до вимірювання їх навчальних досягнень, проблема контролю й оцінювання набувають нового змісту: студент перетворюється з об'єкта контрольно-оцінної діяльності викладача на її повноправного суб'єкта, самоконтроль і самооцінювання стають невід'ємними складовими педагогічної діагностики, змінюються й пріоритети в розробці критеріїв, показників і рівнів якості пізнавально-творчих здобутків студентів.

Перспективним напрямом дослідження вважаємо розробку комплексу критеріїв для всебічної та оперативної самодіагностики різних видів пізнавально-творчих робіт студентів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Божович Л. И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка / Л. И. Божович // Изучение мотивации поведения детей и подростков. – М. : Педагогика, 1972. – С. 7–44.

2. Демченко О. М. Педагогічна діагностика як засіб оптимізації самостійної навчальної діяльності студентів медичних коледжів : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.09 / О. М. Демченко. – Х. : Харківський нац. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди, 2008. – 20 с.

3. Король А. Д. Диалог в образовании : эвристический аспект : научное издание / А. Д. Король. – М. : ЦДО «Эйдос», Иваново : Издательский центр «Юнона», 2009. – 260 с.

4. Лазарєв М. О. Творча самореалізація майбутнього вчителя в евристично-модульному навчанні / М. О. Лазарєв // Педагогічна творчість : методологія, теорія, технології : монографія. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2005. – С. 117–151.

5. Підласий І. П. Діагностика та експертиза педагогічних проектів / І. П. Підласий. – К. : Україна, 1998. – 343 с.

6. Плохута Т. М. Евристичне тестове завдання як ефективний засіб діагностики й оцінювання самостійної пізнавально-творчої діяльності студентів / Т. М. Плохута // Засоби навчальної та науково-дослідної роботи : збірник наукових праць. – Х. : ХНПУ імені Г. С. Сковороди. – Харків, 2011. – Вип. 35. – С. 97–107.

7. Хуторской А. В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения / А. В. Хуторской. – М. : Изд-во МГУ, 2003. – 416 с.

8. Kanfer F. H. Self-management methods / F. H. Kanfer, A. P. Goldstein // Helping People Change. – N.-Y., 1975. – P. 334–389.

9. Klenowski V. Student self-evaluation processes in student-centred teaching and learning contexts of Australia and England / V. Klenowski // Assessment in Education. – 1995. – № 2 (2). – P. 145–163.

10. Meichenbaum D. Cognitive modification of test anxious college students / D. Meichenbaum // Counsulting and Clinical Psychology. – 1972. – № 39. – P. 370–380.

11. Noonan B. Peer and self-assessment in high schools / B. Noonan, C. Duncan // Practical Assessment, research and evaluation. – 2005. – № 10 (17).

РЕЗЮМЕ

Плохута Т. Н. Формирование у студентов умений самодиагностики результатов познавательно-творческой деятельности.

В статье рассматривается понятие «самодиагностики», ее соотношение с понятиями «самоконтроль» и «самооценивание». Выяснены объективные причины необходимости сочетания последних на основе критериально-диагностического подхода к педагогическому измерению для повышения эффективности протекания и качества результатов самостоятельной познавательно-творческой деятельности студентов в обучении гуманитарным дисциплинам. Разграничены понятия «самооценки» и «сомооценивания». Выделены преимущества процедуры самооценивания студентом собственных учебных достижений. Представлена авторская позиция относительно определения этапов формирования у студентов умений самодиагностики творческих продуктов.

Ключевые слова: *педагогическое измерение, самодиагностика, самоконтроль, самооценивание, критериально-диагностический подход, самостоятельная познавательно-творческая деятельность студентов, гуманитарные дисциплины, творческий продукт.*

SUMMARY

Plokhuta T. Forming students' skills of self-diagnostics of the results of cognitive and creative activity.

The article deals with the concept of self-diagnostics and its relationship to the concepts of self-control and self-evaluation.

Despite the fact that the idea of self-diagnostics (self-control and self-evaluation) is not new, experience shows that they are almost never used in higher educational institutions of Ukraine. A significant reason for this is the lack of theoretical and practical investigation of problems of formation of students' result measurement skills especially in the condition of heuristic education with the priority of independent self-learning cognitive and creative activities. Pedagogical control and evaluation should have a diagnostic character to help predict possible difficulties of student's activity and promote the development of their cognitive and creative skills.

Teachers often conduct the process of diagnostics, control and evaluation of students' learning activities alone. Generally students are just objects of pedagogical measurement: they are not involved in this work and not always taught to use these methods. The criteria by which the teacher evaluates learning achievement of students are hardly known to them. Sometimes teachers themselves are not aware of the applied measurement criteria and the results of evaluation often depend on circumstances and the teacher's mood, which influences his or her subjective attitude towards the student's individuality. As a result, graduate students do not possess the skills of self-diagnostics, self-control and self-evaluation.

Objective reasons based on a combination of the criteria-diagnostic approach to pedagogical measurement have been found necessary to improve the processing and results of independent cognitive and creative activities of students in teaching humanities. The definitions of «self-esteem» and «self-evaluation» have been separated. The benefits of student's self-evaluation procedures have been determined. During the experiment the author came to the conclusion that self-evaluation has a positive effect on academic achievements of students, if they have been previously instructed by the teacher according to the method of its application. The procedure of self-evaluation also allowed students to focus on their own achievements, gave the opportunity to compare them with their previous achievements. The article presents the author's position on the definition of the stages of formation of students' self-diagnostic skills of creative products.

Key words: *pedagogical measurement, self-diagnostics, self-control, self-evaluation, criteria-diagnostic approach, independent cognitive and creative activity of students, humanities, creative product.*

УДК 378.147:22

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

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ДІАЛОГОВОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН

У статті узагальнено змістовно-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 в 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 та 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 й 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 та 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 в змісті діяльності вищої школи, у підготовці студентів – майбутніх педагогів до роботи в полікультурній освітній установі. Саме в 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 і діяльності (Б. Ананьєв, Г. Андрева, М. Каган, Б. Ломов, С. Рубінштейн та ін.); психолого-педагогічні концепції взаємодії в 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 в студентів комунікативних і особистісних, професійно-значущих компетенцій і недостатньою розробленістю теоретико-методологічних засад формування діалогової культури студентів – майбутніх педагогів, що мають місце в структурі їх професійної підготовки.

Отже, основною **метою** є узагальнення змістовно-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 в трактуванні сутності діалогічної культури, шляхів її формування і, як результат, низька ефективність упровадження наукових досягнень щодо зазначеної проблеми в 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 в 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 під час 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, із 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 й становлення комунікативної культури майбутнього педагога. Під комунікативною культурою вона розуміє здатність встановлювати та 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 та настрій іншої людини – здібність до емпатії, дотримання такту, співпереживання; уміння аналізувати – здатність до «рефлексії та саморефлексії»); 3) умінь взаємодії в 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 в 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 схарактеризовані 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-змістовного, 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, переважанні 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 в процесі реалізації третьої, продуктивної форми, взаємодія викладача та студента може бути схарактеризована 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 удосконалюються в 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 нашого 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 розвитку 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 // Материалы XIV Всероссийской научной конференции «Мониторинг качества образования и творческого саморазвития конкурентноспособной личности». – Казань, 2006. – С. 211–212.

4. Тармаева Е. В. Развитие коммуникативной компетентности у будущих учителей : автореф. дис. ... канд. пед.наук / Е. В. Тармаева. – Улан-Удэ, 2007. – 20 с.

РЕЗЮМЕ

Проценко И. И. Теоретико-методологические основы формирования 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, учебний 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 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, dialog – 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 147.589.25

І. І. Проценко, Ю. О. Сіпко
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ РОБОТИ З ОБДАРОВАНИМИ ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті розглянуто основні підходи до визначення поняття «обдарованість» та «обдаровані діти» й на їх основі проаналізовано характерні особливості обдарованих дітей. У представленій статті описано та схарактеризовано основні напрями роботи з обдарованими дітьми в дошкільному навчальному закладі. Встановлено, що системна робота вихователя ДНЗ з обдарованими дітьми спеціалізується на використанні різних психодіагностичних методик, методів, форм, які можуть бути доповненими анкетами батьків та спостереженнями вихователів і психологів за дитиною. З'ясовано, що обдарованість дитини проявляється й розвивається, насамперед, у творчій діяльності й зумовлюється мотивацією навчальної діяльності, характерологічними та індивідуальними особливостями прояву.

***Ключові слова:** обдарованість, обдарована дитина, особливості обдарованих дітей, робота з обдарованими дітьми, вихователі, дошкільні навчальні заклади, напрями роботи з дітьми, системна робота вихователя.*

Постановка проблеми. У сучасному світі проблема обдарованості дітей стає однією з актуальних. Насамперед, це можна пояснити потребою людства в неординарних творчих особистостях, тому протягом багатьох століть і в наш час багато педагогів приділяють значну увагу діагностиці та розвитку дитячої обдарованості. Одним із найважливіших завдань удосконалення системи освіти є виявлення на ранніх етапах талановитих, обдарованих дітей, їх виховання та навчання. Обдарованість необхідно своєчасно виявити й розвивати, адже як стверджують дослідники, що багато обдарованих людей не реалізували своїх можливостей саме через несприятливе виховання в дитинстві. Саме недостатній рівень підготовки й обізнаності вихователів і батьків, щодо роботи з обдарованими дітьми,

призводить до неадекватної оцінки їх діяльності та особистісних якостей, творче мислення розглядається як певне відхилення від норми й нерідко така дитина не знаходить розуміння ні вихователів, ні батьків, ні однолітків. На даний час більшість психологів розглядають обдарованість як складне психологічне явище, невіддільне від особистості, як наявність здібностей, їх своєрідне поєднання, від якого залежить можливість успішної діяльності. Зараз можна почути таку думку, що обдаровані діти не потребують допомоги дорослих, їм непотрібно приділяти особливої уваги й керувати ними. Однак, не слід забувати, що саме такі діти найбільш чутливі до оцінки їх діяльності, мислення й поведінки, краще розуміють відносини та зв'язки. Різноманітні методики в роботі вихователя з обдарованими дітьми виступають одним із варіантів реалізації права дитини на свою індивідуальність.

Аналіз актуальних досліджень. Численні праці багатьох учених Л. Венгер, Ю. Гільбух, М. Лейтес присвячені сутності поняття «обдарована дитина», виявленню й роботі з такими дітьми, розгляду їх психологічних проблем. Вивченням даної проблеми займаються наукові співробітники лабораторії психології дошкільного інституту психології імені Г. С. Костюка АПН України С. Кулачківська, С. Ладивір та багато інших педагогів і науковців, зокрема, О. Зазимко, Р. Павелків, О. Цигипало та ін. З 1975 року існує Всесвітня рада з обдарованими і талановитими дітьми, яка координує роботу з вивчення, навчання й виховання дітей, організовує міжнародні конференції.

Отже, основна **мета статті** полягає у визначенні сутності понять «обдарованість» і «обдаровані діти» та з'ясуванні основних напрямів роботи з обдарованими дітьми в дошкільному навчальному закладі.

Виклад основного матеріалу. Одним із перших педагогів, хто глибоко вивчав проблеми здібних і обдарованих дітей, був видатний німецький педагог Ф. Дістервег, який відстоював принцип природо відповідності виховання. Він зазначав, що одна з основних вимог, які сучасна дійсність висуває перед вихователем, – це розвиток самостійності [9, 32].

На його думку, головним завданням навчання є розвиток розумових сил і здібностей дітей. Особливу цінність мають знання й навички, досягнуті дитиною самостійно, бо саме в цьому закладається основа розвитку її творчої особистості.

М. Лейтес висунув власну гіпотезу обдарованості: «Ключ до розуміння раннього розквіту інтелекту в тому, що в таких дітей, унаслідок дуже швидкого темпу розвитку, відбувається зближення та суміщення в часі вікової чутливості, властивостей вікової обдарованості, які йдуть із різних періодів дитинства. І це, судячи з усього, певний час призводить до посилення передумов розвитку інтелекту» [7, 118].

Загалом, обдарованість – це поняття загальної психології, під яким розуміють високий рівень задатків, схильностей. Вона є результатом і свідченням високого рівня інтелектуального розвитку індивіда [10, 223].

Індивідуальну потенційну своєрідність задатків людини, завдяки яким вона може досягти значних успіхів у певній галузі діяльності, нерідко називають саме таким поняттям, як «обдарованість».

Обдаровані діти – це діти, у яких наявні високий творчий потенціал і рівень розвитку здібностей. Більшість дослідників виділяють такі найважливіші характеристики обдарованих дітей, як: багатий активний словник; сформованість навичок логічного мислення; ранній прояв високої пізнавальної допитливості й активності; швидке та точне виконання розумових операцій; розвиток логічного мислення й уяви; виражена установка на творче виконання завдань; швидкість і оригінальність словесних асоціацій; володіння основними компонентами вміння вчитися. До вище перелічених характеристик можна додати ще й те, що такі діти є досить оригінальними у своєму спілкуванні й поведінці. Це означає те, що під час спілкування з ровесниками чи дорослими, вони використовують особливі способи, а також виявляють уміння спілкуватися за допомогою міміки, жестів, інтонації, а не лише словесно. Також можна сказати, що більшість обдарованих дітей прагне до лідерства в тій чи іншій спільній діяльності. Коли йдеться про творчі ігри, то такі діти найчастіше обирають собі роль дорослого та змагаються з іншими дітьми. Це досить відповідальні й самокритичні діти, які пред'являють до себе високі вимоги та не люблять, коли їм приділяють підвищену увагу, обговорюють їх винятковість. Обдаровані діти значно випереджають однолітків у моральному розвитку, активно прагнучи справедливості та правди, у них також присутній інтерес до духовних цінностей [1, 117–118].

Проблема дитячої обдарованості є проблемою культурного потенціалу нації. Постає питання, як виявити обдарованість дитини та створити належні умови для розвитку їх таланту. Варто зазначити, що численні дослідження, проведені як у нашій державі, так і за кордоном, свідчать, що завжди народжується однакова кількість обдарованих, надзвичайно обдарованих і геніальних людей [2, 18].

Що ж до психосоціального розвитку, то обдарованим дітям зазвичай властиві такі риси: сильно розвинене почуття справедливості, що виявляється дуже рано; дуже яскрава уява, у якій зливаються вигадка й реальність; добре розвинене почуття гумору (наприклад, обожнюють гру слів); спроби вирішувати заскладні для них проблеми; перебільшені страхи й надмірне сприйняття невербальних проявів почуттів, підвищена вразливість; розмаїтість інтересів; інколи перебивають дорослих, не дослухають відповіді на поставлене запитання, тому що люблять самостійно «докопуватися» до суті [6, 16].

Однією з характерних особливостей обдарованих дітей є надзвичайно високий рівень експресивної діяльності, вираження назовні сприйнятої та опрацьованої інформації. Дитина трансформує сприйняту

інформацію відповідно до свого індивідуального досвіду. Її поведінка є вибірковою – вона підпорядковується певним схильностям [7, 17].

На думку, Ю. Гільбуха, особливою в обдарованих дітей є самооцінка, тобто уявлення дитини про власні сили й можливості. Цілком закономірно, що самооцінка в таких дітей і підлітків дуже висока, однак іноді, в надто емоційних дітей, самооцінка вирізняється суперечливістю, нестабільністю – від дуже високої самооцінки дитини в одних випадках до іншої крайності в інших, коли вона вже вважає, що нічого не вміє [4, 19].

Важливу сторону обдарованості дітей та їхні психолого–педагогічні особливості розглядає у своїх працях М. Лейтес. Вивчаючи вікові передумови обдарованості, він розрізняє такі категорії дітей:

I – діти, які відрізняються надзвичайно швидким темпом розумового розвитку, високим рівнем інтелекту загалом, що особливо помітно в дошкільному й молодшому шкільному віці;

II – діти зі звичайним рівнем інтелекту, які лідирують у певних видах діяльності (наприклад, у деяких напрямах науки або техніки).

III – діти, які не досягають помітних успіхів у навчанні або творчих заняттях, але відрізняються неабиякими, своєрідними проявам інтелекту (скажімо, надзвичайно розвинутою пам’яттю, уявою, спостережливістю). Їм притаманні властивості, які пізніше можуть стати професійно важливими й надати перевагу в певних умовах життя та діяльності. Про дітей цієї групи доцільно говорити як про таких, які мають ознаки потенційної обдарованості [6, 35].

Як свідчать нормативні документи, проблема обдарованості зараз стає все актуальнішою й тому вихователю, передусім, необхідно виявляти, виховувати обдарованих дітей ще в умовах дошкільного навчального закладу, використовуючи різні види робіт з розвитку здібностей. Він має враховувати індивідуальні особливості кожної дитини, формувати й підтримувати позитивні мотиви, залучати її до активної діяльності, виявляти незвичайні творчі здібності.

Тому, на даний момент, виникає питання, як в умовах ДНЗ організувати роботу щодо виявлення й виховання особистості, яка вміє мислити творчо, яку називають обдарованою дитиною. Адже такі діти потребують особливої уваги, інноваційних форм і методів роботи з ними, у зв’язку з нестандартними індивідуальними особливостями обдарованих дітей.

Чим раніше розпочати розвиток здібностей і талантів, тим більше шансів на їх розкриття. На жаль, популярний вислів «талант себе виявить» не відповідає дійсності. Спостереження свідчать, що в ранньому віці діти часто приховують свої здібності, якщо дорослі не оцінюють їх належним чином [3, 98].

Вихователь у своїй роботі може використовувати психодіагностичні методи, які допомагають оцінити соціальний розвиток дитини, її творчі здібності, інтелект (тести Торренса, «ШТРР», тести інтелекту Векслера,

Айзенка). Проте часто показники тестів на інтелект не можуть повністю виявити творчу обдарованість дитини. Ці тести потрібно доповнювати відомостями батьків, даними спостережень за дитиною.

Під час проведення практичних досліджень необхідно вказувати, що виявлення обдарованих і талановитих дітей – це тривалий процес. Тому у своїй роботі вихователю слід використовувати спостереження батьків, особистих спостережень протягом кожного року [6, 41].

Д. В. Ушаков підкреслює, що в роботі з обдарованими дітьми, передусім, слід виділити такі напрями:

1. Контроль за нервово-фізичним навантаженням дитини, що створюється діяльністю й вимогами вихователів і батьків. Обдаровані діти часто зовні досить стійкі до перевантажень, і дорослим не просто перебороти спокусу вкласти в дитину якнайбільше інформації, навичок тощо. Тим часом перевантаження для неї так само небезпечні, як і для звичайної дитини.

2. Консультативна та просвітницька робота з дорослими, що має множинні завдання:

- по-перше, дуже важливо стежити за тим, щоб дорослі не «експлуатували» здібності дитини на шкоду іншим її інтересам і віковим потребам;

- по-друге, необхідно орієнтувати дорослих на цілісний розвиток дитини, у тому числі тих сторін її психіки, її «Я», у яких вона не проявляє себе яскраво;

- по-третє, консультативна допомога спрямована на вироблення педагогами й батьками стилю ефективного спілкування з обдарованою дитиною, адекватної оцінки її вчинків, розуміння її поведінкових проявів.

3. Методична допомога вихователям у підготовці й реалізації індивідуальної програми навчання обдарованої дитини [10, 63].

У цілому Д. В. Ушаков виділив такі напрями роботи психолога й вихователя з обдарованими дітьми:

1. Проведення психологічної діагностики.

2. Психолого-педагогічна освіта вихователів і батьків, що має своєю метою розширення їхніх уявлень про природу та прояв обдарованості, особливості навчання й виховання обдарованих дітей тощо.

3. Створення в ДНЗ соціально-психологічних умов для прояву й розвитку обдарованості дошкільників.

4. Надання психологічної допомоги дітям і педагогам у вирішенні виникаючих у них проблем.

5. Формування в дошкільному співтоваристві певної психологічної установки у відношенні обдарованості: обдарованість – це унікальний цілісний стан особистості дитини, це велика індивідуальна й соціальна цінність, вона має потребу у виявленні та підтримці, але не повинна використовуватися як засіб забезпечення престижу ДНЗ.

6. Створення різноманітних гуртків, груп для розвитку саме обдарованих дітей [10, 59].

Саме напрями психологічної діяльності з обдарованою дитиною в ДНЗ представлені в такий спосіб:

1. Допомога обдарованим дітям у соціально-психологічній адаптації. До завдань психолога й вихователя має входити робота, спрямована на розширення соціального досвіду дошкільників, усвідомлення особливостей різних форм соціальних контактів, розширення репертуару їхнього соціального поводження.

2. Організація в ДНЗ психологічного середовища, що підтримує та розвиває ідею унікальності кожної дитини, цінності та значимості її здібностей і можливостей. Саме таке психологічне оточення на противагу конкуренції, самоствердженню за рахунок інших, дозволяє максимально розкрити потенціал кожного дошкільника.

3. Організація спеціальних умов для всебічного, цілісного психологічного розвитку дітей.

4. Надання дошкільникам методичної, технологічної допомоги в розвитку різних психологічних особливостей і властивостей, удосконаленні своїх здібностей. Психолог і вихователь повинен надавати допомогу у виробленні навичок саморозвитку, самовдосконалення, самовиховання [5, 428].

Висновки. У контексті глобальної проблеми підвищення якості освіти передові країни світу приділяють велику увагу розвитку обдарованої особистості, і ця діяльність є складовою їх державної політики в галузі освіти. Ураховуючи об’єктивний інтерес світової спільноти до творчого, інтелектуального ресурсу можна спрогнозувати посилення цієї позитивної тенденції у XXI ст. Аналіз психолого-педагогічних досліджень дає змогу виокремити різні підходи до трактування обдарованості: як високий рівень розумових і спеціальних здібностей; як системне утворення особистості, що є певним стимулятором творчої діяльності; як високий рівень розумового розвитку, що є наслідком природних задатків і сприятливих умов виховання; як індивідуально-своєрідне поєднання взаємодіючих і взаємодоповнюючих здібностей у функціональній системі діяльності, що забезпечують можливий успіх у цій діяльності; як загальні здібності, що виступають ступенем інтелектуально-мотиваційного розвитку тощо. Обдарованість дитини проявляється й розвивається насамперед у творчій діяльності та зумовлюється мотивацією навчальної діяльності, характерологічними й індивідуальними особливостями прояву. З’ясувавши особливості обдарованих дітей, їх несхожість, можна зрозуміти творчий потенціал таких дітей і напрями, якими його слід розвивати й допомагати не загубитися в «сірій масі» вихованців. Вихователь повинен організувати свою роботу з такими дітьми ще з ранніх років, адже чим раніше розпочати розвиток здібностей і талантів, тим більше шансів на їх розкриття. Для успішної роботи

з обдарованими дітьми вихователю необхідно використовувати у своїй роботі систему пошуку обдарованих і талановитих дітей; виявляти здібності дітей за такими параметрами (характеристика уваги; особливості мислення; характеристика пам'яті; особливості темпераменту) та насамперед проявляти педагогічну майстерність у роботі з ними.

ЛІТЕРАТУРА

1. Белова Е. С. Одаренность малыша: раскрыть, понять, поддержать / Е. С. Белова. – М. : Прогресс, 1998. – 251с.

2. Веліканова А. П. Обдарована дитина – хто вона?/ А. П. Веліканова // Психолог. – 2006. – Листоп. (№ 42). – С. 18–21.

3. Робота з обдарованими дітьми / М. О. Володарська, А. І. Настенко, О. М. Півлаєва та ін. – Х. : Видавнича група «Основа», 2010. –190 с.

4. Гільбух Ю. З. Розумово обдарована дитина. Психологія, діагностика, педагогіка / Ю. З. Гільбух. – К. : РОВО «Укрвузполіграф», 1992. – 84 с.

5. Киричук О. В. Основи психології : підручник / О. В. Киричук, В. А. Роменець. – К. : Либідь, 1995. – 632 с.

6. Лейтес Н. С. Способности и одаренность в детские годы / Н. С. Лейтес. – М. : Академия, 1984. – 123 с.

7. Лейтес Н. С. Психология одаренности детей и подростков / Н. С. Лейтес. – М. : Изд. Центр «Академия», 1996. – 416 с.

8. Сологуб Н. Обдаровані діти: психологічні проблеми розвитку навчання і виховання/ Н. Сологуб // Психолог. – 2012. – Січень (№ 2). – С. 14–19.

9. Тесленко В. В. Проблеми розвитку обдарованості в історії та теорії педагогіки / В. В. Тесленко // Шлях освіти. – 2002. – № 4. – С. 32–35.

10. Ушаков Д. В. Психология одаренности: от теории к практике / Д. В. Ушаков. – М. : ИП РАН, 2000. – 96 с.

11. Фіцула М. М. Педагогіка / М. М. Фіцула. – К. : Академія, 2000. – 453 с.

РЕЗЮМЕ

Проценко И. И., Сипко Ю. А. Психолого-педагогические аспекты работы с одаренными детьми дошкольного возраста.

В статье рассматрены основные подходы к определению понятия «одаренность» и «одаренные дети» и на их основе проанализированы характерные особенности одаренных детей. В представленной статье описаны и охарактеризованы основные направления работы с одаренными детьми в дошкольном учебном заведении. Установлено, что системная работа воспитателя ДОУ с одаренными детьми специализируется на использовании различных психодиагностических методик, методов, форм, которые могут быть дополненными анкетами родителей и наблюдениям воспитателей и психологов с ребенком. Выяснено, что одаренность ребенка проявляется и развивается, прежде всего, в творческой деятельности и обусловливается мотивацией учебной деятельности, характерологическими и индивидуальными особенностями проявления.

Ключевые слова: *одаренность, одаренный ребенок, особенности одаренных детей, работа с одаренными детьми, воспитатели, дошкольные учебные заведения, направления работы с детьми, системная работа воспитателя.*

SUMMARY

Protsenko I., Sipko Y. The psychological and pedagogical aspects of work with gifted children of preschool age.

The article examines the main approaches to the definition of «genius» and «gifted children». On the basis of the essence of these concepts the characteristic features of gifted children are analyzed, the main directions of work with gifted children in preschool are described. It is established that systematic work of the educator DOE with gifted children specializes in the use of various psycho-diagnostic techniques, methods, forms, which can be supplemented by questionnaires of the parents and observations of the teachers and psychologists with a child.

In the present article the global problems of improving the quality of education in the advanced countries where much attention is paid to the development of talented individuals and this activity is a component of the state policy in the field of education are analyzed. Given the objective interest of the world community for creative, intellectual resource, you can predict strengthening this positive trend in the twenty-first century. The analysis of psychological and pedagogical studies can highlight different approaches to the interpretation of giftedness: a high level of mental and special abilities; as a system of person's education that is a specific stimulator of creative activity; a high level of mental development, which is a consequence of the natural inclinations and favourable conditions of education; as individually unique combination of interactive and complementary abilities in functional system activity, providing a possible success in this activity; general competencies, which are the degree of intellectual and motivational development, etc. Genius child manifests and develops primarily in creative activity and is determined by the motivation of educational activity, character and individual characteristics. To find out the features of gifted children, their dissimilarity is possible to understand the creative potential of these children and the direction that it should develop and help not to get lost in the «grey mass» of students. The teacher should organize his work with these children from an early age, since the earlier you start the development of abilities and talents, the more chances to disclosure them. For successful work with gifted children the teacher should use the search system of gifted and talented children; the ability to identify children on the following parameters (characteristics of attention; especially of thinking; memory feature; peculiarities of temperament) and above all to demonstrate pedagogical skills in working with them.

In the present article the main directions identify gifted children based on age differences. It is found that the majority of gifted children is committed to leadership in one or other joint activities. When it comes to creative play, these children often choose a role of adult and compete with other children. These are quite responsible and self-critical children who have themselves to a high standard and don't like when they focus on, discuss their exclusivity. Gifted children are far ahead of their peers in moral development, actively striving for justice and truth, they also present an interest in spiritual values.

Key words: *talent, a gifted child, especially gifted children, working with gifted children, teachers, pre-school education, areas of work with children, systematic work of an educator.*

УДК 37.035.7+37.035.6]-057.874:784

Н. І. Радчук
Комунальна установа
Сумська спеціалізована школа І-ІІІ ступенів №10
імені Героя Радянського Союзу О. А. Бутка

РОЛЬ ПІСНІ У ВІЙСЬКОВО-ПАТРІОТИЧНОМУ ВИХОВАННІ КОЗАЧАТ

У статті висвітлюються актуальні проблеми військово-патріотичного виховання учнів козацького класу. Відображається досвід роботи навчального закладу м. Суми. Розкриваються головні особливості військово-патріотичного виховання учнів козацького класу засобами пісні. Зосереджується увага на хоровому співу, що дисциплінує, згуртовує, зміцнює дух і волю членів дитячої козацької громади.

Стверджується, що пісня мотивує до вдосконалення стройових вправ і бойової майстерності, пробуджує в козачат любов до рідного краю, милосердя та інші духовні якості.

Висвітлюється різнобічна класна та позакласна пісенна діяльність у процесі військово-патріотичної самореалізації козачат.

Ключові слова: *патріотизм, військово-патріотичне виховання, козацька педагогіка, козачата, козацький марш, методи роботи, пісня, музика, фольклор, інтернаціоналізм.*

Постановка проблеми. Національна доктрина розвитку освіти України ХХІ століття спрямовує увагу педагогів на виховання громадянина й патріота України, а отже, передбачає зміцнення патріотичного, духовного та естетичного напряму під час навчально-виховного процесу в загальноосвітній школі. Освіта виховує громадянина й патріота України, прищеплює любов до української мови і культури, повагу до народних традицій. Освітній простір України не просто змінюється, змінюється його вектор на користь розвитку особистості, передбачається зміцнення патріотичного, духовного й естетичного напряму під час навчально-виховного процесу в загальноосвітній школі. Немаловажну роль у цьому процесі відіграє пісня, яка поліпшує настрій, кличе до звитяги, мотивує до вдосконалення бойової майстерності. Без маршу, маршової пісні неможливе досягнення злагоджених дій у строю, відчуття святковості дій і взагалі, – здійснення козацької звитяги, заклику до захисту Вітчизни. Не випадково набуває популярності в створеному козацькому класі, на зразках народної та козацької педагогіки, виконання пісень, які сприяють військово-патріотичному вихованню підростаючого покоління. Однак, на сьогодні немає необхідного методичного забезпечення з використання пісень у військово-патріотичному вихованні учнів.

Аналіз актуальних досліджень. Виховний компонент музичної та патріотичної освіти привертав увагу класиків педагогіки і наших сучасників. Різні аспекти національного, патріотичного виховання й розвитку особистості засобами музичного мистецтва розкриваються в працях українських учених (Л. Масол, О. Олексюк, Г. Падалки, О. Ростовського,

О. Рудницької та ін.), методика вокально-хорової роботи з дітьми (Л. Венгрус, К. Малініна, Л. Сверлюк).

Проблеми музичного навчання й оволодіння учнями вокально-хоровими навиками вивчали музичні теоретики, педагоги, вокалісти, композитори різних часів і різних країн (М. Дилецький, О. Варламов, М. Леонтович, К. Стеценко, М. Вериківський, П. Козицький, В. Верховинець, З. Кодай, Д. Кабалевський тощо), які заклали основи роботи з дітьми, методичні прийоми, що дозволяють сучасному педагогу-практику працювати з дітьми різних вікових груп і напрацювати власний творчий досвід, зокрема у вокально-хоровій роботі з військово-патріотичними піснями.

Теоретичною основою для організації військово-патріотичного виховання є Конституція України та Концепція національно-патріотичного виховання молоді. Проблема патріотичного виховання знайшла відображення в працях філософів (В. Кременя, Л. Сохань, І. Фролова та ін.), психологів (Б. Ананьєва, І. Беха, Л. Виготського, О. Леонтьєва, С. Рубінштейна та ін.). Їй присвячені дослідження вчених-педагогів В. Білоусової, О. Вишневського, О. Пометун, Л. Товченко та ін., учителів-дослідників В. Лях, О. Нєсвєдова, О. Махно, Л. Московчук та ін. Однак, незважаючи на висвітлення проблеми в спеціальній літературі, такий аспект, як естетично-патріотична сфера, в урочній і позакласній діяльності не знайшов достатнього теоретичного обґрунтування та практичного втілення.

Мета статті – розкриття та обґрунтування головних особливостей військово-патріотичного виховання учнів козацького класу засобами пісні.

Виклад основного матеріалу. Патріотичне виховання молодого покоління є першочерговою функцією сучасного суспільства. Виховання патріотичної свідомості, почуттів і переконань неможливо відокремити від складного процесу формування особистості.

Патріотизм (грец. Patriotek – земляк, співвітчизник) – суспільний моральний принцип діяльного ставлення до свого народу, що віддзеркалює національну гордість і любов до вітчизни, громадську відповідальність за її долю, а також емоційне підпорядкування особистістю свого життя спільним національним інтересам і виявляється в готовності служити Батьківщині й захищати її від ворогів [6, 633].

Недооцінка патріотизму як важливої складової суспільної та індивідуальної свідомості призводить до послаблення соціально-економічних, духовних і культурних основ розвитку суспільства й держави. Цим визначається пріоритетність патріотичного виховання у виховній системі.

Оновлена система цінностей патріотичного виховання умовно може бути розділена на такі головні сфери: духовно-естетичну (збереження духовних святинь свого народу, мови, культури, духовна зрілість тощо), сімейно-патріотичну (любов до свого народу, до сім’ї, етикет, колективізм, по-

вага до старших тощо), історико-патріотичну (вірність героїчному минулому,кращим традиціям історії Батьківщини, готовність до захисту Вітчизни).

Військово-патріотичне виховання пов'язане з принципами загальнолюдської моралі: правди, доброти, справедливості, працелюбності. У зміцненні патріотичних почуттів велику роль відіграє героїко-патріотичне виховання, покликане формувати бойовий, морально-психологічний, військово-патріотичний дух, виробляти глибоке розуміння громадського обов'язку, готовності у будь-який час стати на захист України, оволодіти військовими та військово-технічними знаннями, а також вивчати бойові традиції та героїчні стосунки історії українського народу, його збройних сил засобами пісень.

Військово-патріотичне виховання є передумовою формування почуттів інтернаціоналізму. Це особливо суттєво, коли український народ вибудовує демократичну державу, громадянами якої є представники багатьох національностей. Знання історії, культури, звичаїв і побуту інших народів сприяє формуванню патріотизму, моральної культури взагалі й культури інтернаціональних почуттів зокрема.

Ми українці, поставлені в значно кращі умови, ніж інші народи, бо маємо те, чого інші народи або зовсім не мають, або мають дуже мало: ми маємо народну історію, складену самим народом із щиро національним характером. Це народні пісні про старовину.

Пісня – найбільш поширена форма вокальної музики, що поєднує словесний і музичний образи, а також загальна назва твору, призначеного для вокального виконання [7, 197].

Пісня не тільки будить любов до рідного краю, пробуджує в учнях патріотизм, милосердя, виховує в молоді духовність, естетичний смак, але допоможе виробити чисту, не зіпсовану мову.

Виконуючи пісню, передаючи її зміст, учні козацького класу виявляють власне ставлення до того, про що вони співають, а це поглиблює думки й почуття, які викликаються піснею. Спільний хоровий спів організовує учнів, сприяє вмінню дружно, узгоджено працювати. Педагог навчає вихованців правильного звукоутворення, правильного користування диханням, уміння співати протяжно, навчає чіткої дикції, чистої інтонації, співу без супроводу, уміння співати дружно, зливаючи свій голос з голосами товаришів, що співають у хорі. Крім спеціальних вправ, для вироблення дикції ми в козацькому класі використовуємо гучномовки, де особливо важливе значення має хороша артикуляція, рухливість губ.

Протягом багатьох віків український народ боровся за незалежність України. У цій боротьбі народжувалися пісні мужності, патріотизму, козацької доблесті. І найдзвінкіші серед народних пісень були пісні запорізьких козаків. Їхню славу, міць, звитягу перейняли українські січові стрільці. У боротьбі за вільну українську державу народилися військово-

патріотичні стрілецькі пісні: «Гей, там на горі Січ іде», «Ми йдемо в бій», «Як стрільці йшли з України», «Ой у лузі червона калина» та інші.

У творчому арсеналі педагога пісня має дивовижно потужні й багаточисленні можливості підсилення виховного впливу на дитину, забезпечення її внутрішнього комфорту та збереження відчуття пережитої радості протягом життя. Отже, в умовах навчально-виховного процесу пісня стає і помічником вихователя, і самостійним внутрішнім імпульсом самої дитини, що веде її до емоційно-насиченої творчої діяльності [3, 65–66].

Ми пропонуємо учням козацького класу розучування стрілецької пісні К. Трильовського «Гей, там на горі Січ іде». *(Під час виконання (інсценізації) пісні в русі із супроводом вчителю слід звернути увагу на героїчну, мужньо-піднесену виразність музики, у якій відчуваються інтонації українських козацьких пісень.)* Пісня вселяє віру в те, що в згуртованості, у єдності – сила народу.

Музика пісні маршового характеру, у ній поєднується гострий ритм і наспівність, що дисциплінує майбутніх «козачат-воїнів» 5 класу, привчає до рішучості, зосередженості у своїх діях, зміцнює силу волі, пробуджує сміливість. Для козацьких і стрілецьких пісень характерна бадьора маршова музика, регулярна ритміка (вживання тактових розмірів на «2», «3», або «4» чвертки й періодичності внутрішніх розділів (фраз, мотивів)). У мелодиці переважає моторика (маршові, та жартівливі «Гей, там на горі Січ іде» «Ой на горі та женці жнуть» та ін.) і кантилена («Чуєш, брате мій та ін.). У ладовій структурі панує мажоро-мінор, де перевага надається натуральному мажорові та гармонічному мінорові. У багатоголоссі використовується терцієвий паралелізм і гомофонно-гармонічна структура. Бадьорій, веселій, чи маршоподібній мелодії відповідає текст життєствердного чи гумористичного змісту. Коли ж оповідуються сумні події, мелодія підтримує та розвиває той самий задумливий чи сумовитий образ. Форма переважно має вигляд музичного періоду або двочастинної побудови чи періоду з приспівом [2, 244–245].

Козаки не могли жити без доброї пісні, без музики. Вони грали на бубнах і трубах, але найчастіше – на бандурах і кобзах. За часів козаччини на Україні було багато кобзарів – співців-мандрівників, яких осліпили вороги в неволі. Та навіть незрячими вони зберігали свій бойовий дух. Мандруючи Україною, кобзарі в думах і піснях оспівували доблесть і славу героїв, красу рідного краю. Кобзарі в усній формі донесли до наших часів зразки самобутньої української народної творчості – думи й історичні пісні. Відомі зразки кобзарського мистецтва: «Запорізький марш», записаний бандуристом Євгеном Адамцевичем, думи: «Про трьох братів Самарських», «Козак Голота», «Про Марусю Богуславку»; українські народні пісні: «Їхав козак за Дунай», «В Чорне море Дніпро тече», «Козака несуть», «Тече річка невеличка», «В кінці греблі шумлять верби» та інші ми

використовуємо в козацькому класі. Затамувавши подих, учні 5 класу з хвилюванням слухають на уроках музичного мистецтва та заняттях вокального гуртка «Мрія» співців-кобзарів, захоплюються їхніми бойовими, маршовими піснями, тужливими мелодіями.

Доля відомої української пісні «Їхав козак за Дунай» має цікаву історію. Українці співали її ще в середині XVIII століття. Слова пісні переклали французькою, чеською, англійською мовами; вона навіть опинилася в Америці. Отож, авторська пісня, написана три століття тому, стала не тільки українською, а й підкорила увесь світ (інтернаціональна), тому учні козацького класу з задоволенням виконують її, бо вона дисциплінує, надає наснаги, бадьорості.

Розучування й аналіз козацьких пісень, наприклад пісні «Гей, там на горі Січ іде», приводить до такого діалогу вчителя з класом:

- Що це за пісня? – Пісня про січових стрільців. – Чому цю пісню ми співаємо сьогодні? – Ми згадуємо про минуле. – А для чого ми зберігаємо наше минуле? Для чого нам слід його пам’ятати? – Якщо світ забув про війни, було б менше борців за мир. – А хіба слід пам’ятати одні війни? А історію хіба не потрібно знати? Адже вся історія людства і вся культура людства – а музика (пісні) – це частина цієї культури – створені людиною. Відсутність пам’яті найстрашніше для людей. Коли вороги хочуть знищити народ, вони намагаються вирвати з пам’яті найголовніше – мову, пісню. Кожен із вас виросте… Ким ви будете? Будете допомагати історії рухатися чи навпаки? Минають віки. Змінюються смаки. І як на диво, пісня, яку створив народ, – виживає і заповнює серця й душі людей.

Це приклад того, як учитель пробуджує почуття дітей, змушує задумуватися про складність життя, спонукає до відвертої самооцінки.

У Січ приймали всякого християнина, аби вмів перехреститися та «Отче наш» прочитати. Особлива роль учнів належить пізнанню духовності українських козаків, їх ідеалу досконалої людини. Тому доцільно б було, урок, або заняття гурткової роботи починати та закінчувати духовною піснею «Молитва за Україну» М. Лисенко, що впроваджується в КУ ССШ № 10 м. Суми. Можливо було б урок або заняття починати хоровим виконанням молитви «Отче наш» або духовної пісні «Молитва за Україну» М. Лисенко.

Провідну роль у музичному військово-патріотичному вихованні в загальноосвітній школі має відігравати хоровий спів, бо він поєднує в собі слово й музику, що впливають на виконавця та слухача. Хорове виконання патріотичних пісень дисциплінує учнів козацького класу, загартовує їх волю, формує козака-лицаря; має великий вплив на формування козацького духу майбутнього воїна-патріота, захисника рідної землі з вираженою українською національною свідомістю; організує життя козацького класу, привчає учнів-козачат вільно та самостійно брати участь у громадському об’єднанні.

Спів а-капела розвиває слух школяра більше, ніж спів із супроводом. Тут вихованцю більше доводиться контролювати свій спів, більше стежити за співом товаришів. Учні не покладаються на підтримку інструмента, вони повинні співати самостійно, впевнено, без супроводу. Дома, на військових змаганнях, під час перерви або на прогулянці школярі співатимуть вільніше, а це має величезне виховне значення.

Подаючи в козацькому класі кращі зразки української народної пісні, пісня виховує в учнях загальний смак до прекрасного, розвиває естетичне почуття. Фольклор, народні мистецтва як потужні першоджерела національного духу є художньо-образним втіленням козацько-лицарської духовності, яка становить самобутню «серцевину» української системи освіти і виховання [5, 301].

Окрім того, вивчення та використання високохудожнього військово-патріотичного репертуару (українські народні пісні, сучасні пісні) надає прекрасну можливість для формування вокально-хорових і художньо-виконавських умінь і навичок загартовує сильну особистість воїна-патріота козацького класу.

Виконання маршу кроком під час звучання «Запорізького маршу» Є. Адамцевича, який побудований на інтонаціях народних пісень, зосереджує увагу учнів козацького класу чіткістю відтворення ритму, дисциплінує повторним виконанням вправ, піднімає настрій, формує національну свідомість мужнього громадянина, захисника Вітчизни з вираженим дійовим державницьким патріотизмом, одного з трьох різновидів патріотизму (етнічний, територіальний, державницький). Психолого-педагогічний аспект виконання:

1. *Переживання музичного ритму за своєю природою, завжди активне. Слухач, виконавець, тільки тоді переживає ритм, коли він його творить.*

2. *Більшість людей не усвідомлює свого рухового переживання ритму.*

3. *Сприйняття музичного ритму ніколи не буває тільки слуховим, воно завжди процес слухо-руховий і емоційний.*

4. *Переживання акценту – це переживання активності, чуття діяльності* [4, 29–30].

Актуальним видається завдання формування фізично здорової та духовно багатої особистості засобами пісні. Учням козацького класу, згідно козацької та народної педагогіки, пропонується музична гра «Батько», у якій використовуються патріотичні пісні.

Завдання гри – сприяти активному розвитку музичних здібностей, засвоєнню теоретичного матеріалу. Вона має викликати сильні й тривалі позитивні емоції, бажання навчатися без примусу [1, 45].

У ході гри склад граючих постійно змінюється. Це викликає захоплення й активізує всіх учасників гри. Умови та хід гри:

Посеред хати на стільці сідає Батько (отаман) з палицею в руці. Навкруги нього (чи коло стін) ставлять стільці, на один менше, ніж усіх гравців. Усі танцюють, співають якусь пісню. Раптом, несподівано для всіх, батько стукає палицею. Усі кидаються аби сісти на стілець. Той , хто залишився без місця, підходить до Батька й каже: Винен, батечку рідненький! Покарай, як хоч, миленький! Я тебе дуже люблю, І що скажеш – все зроблю.

Батько призначає яку-небудь кару: заспівати пісню, закукурікати півнем пісню тощо.

Виховне значення ігор із використанням пісень на уроках і в позаурочний час полягає в тому, що вони сприяють розвиткові в учнів активності, самостійності, віри у свої сили, загартовують волю, навчають гідно перемагати та програвати, що важливо для майбутнього воїна-патріота. Цікава гра з піснями не набридає, а відтак, дає можливість самовдосконалюватись – учні придумують нові правила гри, або власні ігри, пісні.

Висновки. Таким чином, пісня є важливою складовою частиною військово-патріотичного виховання учнів козацького класу й відіграє хоч і незамінну, але все ж таки допоміжну роль у формуванні національної свідомості майбутнього захисника Вітчизни. За умови вмілого педагогічного використання вона має неоціненні можливості з поліпшення та збагачення навчально-виховного процесу військово-патріотичного виховання учнів. Ми розуміємо, що впровадження таких засобів військово-патріотичного виховання як пісня, потребує й активізації методичного забезпечення у вигляді методичних рекомендацій, аудіо - та відеокасет тощо. Тому праця в цьому напрямі буде продовжуватися. Значення патріотичного, духовно-естетичного виховання для людського співтовариства зростає, а тому проблема військово-патріотичного виховання й надалі буде в центрі уваги дослідників. У подальшій роботі вбачається використання авторської пісні, написаної козачатами як один із засобів військово-патріотичного виховання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гродзенская Н. Л. Школьники слушают музыку / Н. Л. Гродзенская. – Москва, 1969.

2. Іваницький А. І. Український музичний фольклор : підручники для вищих учбових закладів / А. І. Іваницький. – Вінниця : «Нова книга», 2004. – 320 с.

3. Лях В. В. Місце пісні в екологічному вихованні дітей / В. В. Лях // Педагогічні науки : збірник наукових праць. – Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка,2007.

4. Науменко С. І. Музично-естетичне виховання дошкільнят / С. І. Науменко. – К. : «Магістр-S», 1996. – 96 с.

5. Руденко Ю. Українська козацька педагогіка: витоки, духовні цінності, сучасність / Ю. Руденко, О. Губко. – К. : МАУП,2007. – 384 с.

6. Енциклопедія освіти /Академ. пед. наук Укр. ;головний ред. В. Г. Кремінь. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

7. Юцевич Ю. Є. Музика. Словник-довідник. – Вид. 2-ге, переробл. і доп. – Тернопіль : Навчальна книга - Богдан,2009. – 352 с.

РЕЗЮМЕ

Радчук Н. И. Роль песни в военно-патриотическом воспитании казачат.

В статье освящаются актуальные проблемы военно-патриотического воспитания учеников казацкого класса. Отображается опыт работы учебного заведения г. Сумы. Сосредотачивается внимание на хоровом пении, что дисциплинирует, объединяет, укрепляет дух и волю членов детского казацкого общества.

Утверждается, что песня мотивирует к усовершенствованию строевых упражнений и боевого искусства, пробуждает у казачат любовь к родному краю, милосердие и другие духовные качества.

Освещается разнообразная классная и внеклассная песенная деятельность в процессе военно-патриотической самореализации козачат.

Ключевые слова: *патриотизм, военно-патриотическое воспитание, казачата, казацкий марш, методы работы, песня, музика, фольклор, интернационализм.*

SUMMARY

Radchuk N. The role of a song for military-patriotic education of young Cossacks.

The research covers the experience gained by Community enterprise Sumy specialized school 10 of I-III levels named after the Hero of the USSR O. Butko (the town of Sumy).

In the article the light is poured on the relevant problems of military-patriotic education of the Cossack class students. The issues of strengthening patriotic, spiritual and esthetic courses in the teaching and educational process in the secondary school; upbringing an active citizen and a Ukrainian patriot; cultivating love toward the mother tongue and national culture, respect for national traditions, protection of the national interests are discussed in the article.

The author analyses the theoretical footing for organizing and managing military-patriotic education of the youth and carries out the thorough analysis of its reflection in the works by Ukrainian scientists.

Numerous powerful song opportunities for reinforcement the pedagogical impact on a child, providing him/her with inner life comfort, preserving the sense of a happy emotional experience under the circumstances of teaching and educational process are examined in the research.

The main peculiarities of military-patriotic education of the Cossack class students by means of a song are unveiled in the study. The attention is drawn to the choral singing which disciplines, unites, consolidates courage, heart and will of the young Cossack community members.

The examples of selection, learning and analyzing Cossack songs; setting up an educational dialogue on their basis; guaranteeing all necessary pedagogical conditions for using music creative work within the class and extra school activities are given in the article.

The attention is attracted to the importance of a song in the lives of modern and previous generations of Cossacks; its use in everyday life, during the entertaining, training, war operations, national holidays.

The significance of highly artistic military-patriotic music masterpieces for upbringing Cossack spirit, vocal-choral and artistic-performing skills and abilities of the Cossack class students is reflected in the work.

The statement that a song motivates the young Cossacks to improve marching and martial art skills, arouses the feeling of love towards the native land, mercy and other moral qualities is claimed in the study.

Using Cossack marches while teaching teenagers doing drills in the movement, following the norms of discipline, keeping up with the accurate rhythm and, therefore, forming the best features of a warrior is considered to be advisable.

The fact that the task of forming a physically healthy and spiritually rich personality by means of a song is fulfilled on a high-quality level is proved in the article. It's not an accident that according to the norms of Cossack and folk pedagogics, the Cossack class students are offered the games with the involvement of patriotic songs.

Diversified class and extra school song activities in the process of young Cossacks military-patriotic self-actualization are covered in the research.

***Key words**: patriotism, military-patriotic education, Cossack pedagogics, the young Cossacks, Cossack march, the methods of work, a song, music, folklore, internationalism.*

УДК 378.145.322

Т. В. Самусь
Глухівський національний педагогічний
університет імені Олександра Довженка

СИСТЕМА ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ У МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ В УМОВАХ ІННОВАЦІЙНОЇ ОСВІТИ

У статті визначено основні шляхи реалізації комплексу педагогічних умов з формування здоров'язбережувальних компетенцій (ЗЗК). З'ясовано сутність і взаємопов'язані структурно-функціональні елементи системи формування ЗЗК майбутніх інженерів-педагогів, описано компоненти даного феномену. Автором встановлено основні завдання для створення здоров'язбережувального середовища у вищому навчальному закладі (ВНЗ). Розроблено педагогічний супровід формування ЗЗК майбутніх інженерів-педагогів у процесі їх професійної підготовки. Доведено, що використання означеного супроводу дає можливість сформувати готовність до здоров'язбережувальної діяльності в особистій та професійній сферах майбутнього фахівця.

***Ключові слова**: здоров'язбережувальні компетенції, майбутній інженер-педагог, педагогічні умови та система формування здоров'язбережувальних компетенцій, здоров'язбережувальне середовище, професійна підготовка.*

Постановка проблеми. Модернізація освітньої галузі в Україні спрямована на розвиток національної системи освіти, що має відповідати викликам часу й потребам особистості, яка здатна реалізувати себе в суспільстві, що постійно змінюється.

Разом із тим, останнім часом суспільство все більше потребує збереження здоров'я студентської молоді, що тісно пов'язано з державною системою навчання й виховання. Тому зміцнення здоров'я є змістом усієї педагогічної практики, стрижнем сучасної освіти. Це означає, що не тільки зміст виховання, а й зміст навчання, і навчальні технології мають бути здоров'язбережувальними.

Аналіз актуальних досліджень. Проблемі здоров'я молоді на педагогічному рівні приділяється сьогодні значна увага: реалізуються

різноманітні програми та проекти, проводяться конкурси, розробляються й апробуються підручники, методичні рекомендації, навчально-методичні та методичні посібники.

У сучасній науці теоретико-методологічні засади та психолого-педагогічні аспекти питань здоров'я та здоров'язбереження молоді й умови їх оптимізації сформульовані в працях Д. Є. Вороніна, В. А. Герда, В. І. Глухова, Д. Н. Давиденко, Ю. К. Дем'яненко, Б. В. Єндальцевв, І. А. Кузнецова, А. А. Нестерова, С. В. Попова, Н. В. Романенко, С. В. Шмалєй, А. Г. Щурова та ін.

Мета статті. Висвітлення елементів системи формування здоров'язбережувальних компетенцій у майбутніх інженерів-педагогів в умовах інноваційної освіти.

Виклад основного матеріалу. Освітня система з формування у студентів здоров'язбережувальних компетенцій, за Н. Кузьміною, включає такі взаємопов'язані структурно-функціональні елементи: цілі освітньої системи, професорсько-викладацький склад, інформаційна забезпеченість навчання, засоби педагогічної комунікації, контингент студентів, оцінювальний компонент [4, 119].

Надання цим структурним елементам здоров'язбережувальних функцій у результаті визначає основні шляхи реалізації комплексу педагогічних умов формування здоров'язбережувальних компетенцій у майбутніх інженерів-педагогів.

Система формування у студентів здоров'язбережувальних компетенцій включає такі взаємопов'язані функціональні елементи (рис. 1):

1. **Цілі педагогічної системи освіти в області здоров'я** (готовність студента до особистісно-професійної діяльності у сфері здоров'язбереження).

Однією з найважливіших цілей системи освіти, у даному випадку, є формування готовності майбутнього інженера-педагога до особистісно-професійної діяльності у сфері здорового способу життя (ЗСЖ). Досягнення цієї мети можливе за умови визнання й закріплення цінностей здоров'я в основних документах, що регламентують діяльність вищого навчального закладу. Питання здоров'язбереження студентів постійно знаходяться в зоні уваги ректорату, вченої ради Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка (ГНПУ ім. О. Довженка), відділів із виховної, навчальної та наукової роботи. Зокрема темами, представленими для обговорення завідувачами кафедр і деканами були такі: «Про стан травматизму учасників навчально-виховного процесу, створення безпечних умов праці й навчання в установах і закладах освіти» (матеріали ректорату, травень 2013 року); «Про оздоровлення студентів та співробітників університету» (матеріали вченої ради, червень 2014 року) та інші.

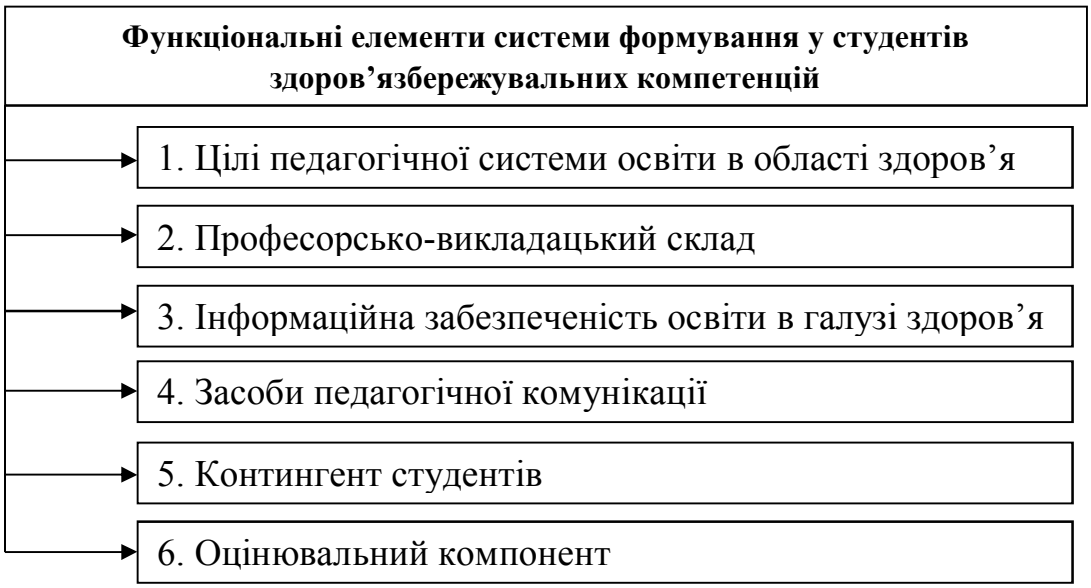


Рис. 1. Функціональні елементи системи формування у студентів здоров'язбережувальних компетенцій

Нами було виділено основні завдання, під час вирішення яких досягається формування здоров'язбережувальних компетенцій у майбутніх інженерів-педагогів. По-перше, це корекція способу життя та здоров'я студента як індивіда юнацького віку, з притаманними йому анатомо-фізіологічними особливостями, рівнем здоров'я й накопиченими факторами ризику. По-друге, це формування культури здоров'я студента як майбутнього педагога, що в перспективі має бути носієм еталонів здорового способу життя для учнів, а також мати хороше фізичне, психічне й моральне здоров'я, необхідне для успішної професійної діяльності. По-третє, охорона здоров'я студентів і викладачів як суб'єктів освітнього процесу, на яких діє комплекс негативних впливів психологічного, біоритмологічного, інформаційного, біомеханічного й соціального характеру.

Важливим завданням, що має вирішуватись у процесі формування здоров'язбереження, ми вважаємо становлення професіоналізму інженера-педагога у сфері охорони здоров'я учнів. На думку Е. Н. Вайнера, професіоналізм педагога в галузі охорони здоров'я учнів повинен відповідати таким вимогам: володіння системою знань про взаємозв'язки фізичного, психічного й соціального здоров'я людини та суспільства; володіння організаційно-діяльнісними вміннями, необхідними для самоаналізу, розвитку своїх творчих здібностей і підвищення кваліфікації; усвідомлення здоров'я як цінності, володіння знаннями й уміннями з охорони здоров'я та безпеки життєдіяльності; мати уявлення про взаємодію організму й середовища; володіння системою знань, умінь і навичок, що забезпечують збереження та зміцнення здоров'я; володіння системою знань про людину як суб'єкта освітнього процесу, його вікових та індивідуальних особливостей; володіння знаннями про біологічну природу організму людини; володіння

знаннями про здоровий спосіб життя та його ознаки; володіння знаннями про профілактику й корекцію звичок, що завдають шкоди здоров'ю [1, 72].

Вищевказані вимоги реалізуються в процесі навчання майбутніх інженерів-педагогів медичним знанням, безпеки життєдіяльності та охорони праці, адаптованих нами до завдань педагогічної діяльності. Таким чином, з метою формування здоров'язбережувальних компетенцій майбутніх інженерів-педагогів закладається й основна мета діяльності педагога з позиції збереження здоров'я учнів: створення засобами освіти умов для гармонійного розвитку особистості учня, виховання здорового стилю життя та педагогічне забезпечення первинної профілактики впливу чинників ризику адиктивної поведінки й порушень здоров'я. В умовах навчального закладу, залежно від віку учнів, виникають різні проблеми, вирішення яких повинен уміти проектувати й моделювати вчитель. Для цього необхідно навчити майбутніх педагогів складати авторські системи педагогічної діяльності, з оригінальною методикою (технологією) викладання, що включає комплекс методів, форм і засобів, які повинен застосовувати вчитель, наприклад, для продуктивного вирішення завдань профілактики шкідливих звичок серед учнів. Сутність авторської системи діяльності розкривається в таких поняттях, як: зрілість; творчий потенціал; майстерність; професіоналізм; компетентність; творча готовність до майбутньої діяльності; результати, продукти діяльності тощо.

2. **Професорсько-викладацький склад** (культура здоров'я педагога вищої школи, компетентність у питаннях здоров'я).

Наступним елементом системи формування здоров'язбережувальних компетенцій у майбутніх інженерів-педагогів є професорсько-викладацький склад, його компетентність у питаннях здоров'ятворення. Системо-утворюючим чинником тут є майстерність педагога зі створення умов для розвитку спрямованості студента на здоров'язбережуючу поведінку. Педагоги, покликані виховувати особистість, передусім, повинні бути вихованими й бути особистостями. Однак у більшості випадків педагоги самі отримують дефектне навчання й виховання, хоча, отримавши вищу освіту, апріорно вважаються вихованими.

Це положення є найбільш важливим для педагогів, які працюють у здоров'ятворчому напрямі. Стосовно формування у студентів здоров'язбережувальних компетенцій актуально звучить думка К. Ушинського про те, що програми й методи виховання тільки тоді будуть мати силу в дійсності, якщо вони перейдуть у переконання вихователя [5, 340]. Педагог, який навчає основам здоров'язбереження, повинен бути втіленням еталонів, зразком викладання, інакше завдання виховання та формування здоров'язбереження не будуть мати ефективності й можуть викликати зворотній ефект. Зважаючи на це, краще або не пропагувати принципи, які не дотримуються самим педагогом, або використовувати

негативні приклади: «Я не зміг відмовитися від куріння, тому страждаю від бронхіту»; «Я маю надлишкову вагу тому, що їм багато солодкого» тощо. На кафедрі професійної освіти та технологій сільськогосподарського виробництва (ПОТСВ) ГНПУ ім. О. Довженка, у процесі навчання ЗСЖ, педагоги з успіхом використовують особистий досвід боротьби з надмірною вагою, відмови від тютюнокуріння, алкоголю.

Вимоги до педагогів, які займаються формуванням ЗСЖ, крім професійної компетентності та грамотності, включають культуру здоров'я педагогічного колективу. Отже, основною умовою цього процесу є безперервне підвищення кваліфікації викладачів з означених питань. На вищеназваній кафедрі всі викладачі проходять навчання на центральних і місцевих базах, проводяться міжкафедральні семінари з культури здоров'я, заняття з кураторами. Розроблено програму циклу тематичного вдосконалення для викладачів вишів з культури здоров'я. Вивчення даного циклу передбачає освоєння основних дидактичних принципів формування ЗСЖ.

3. **Інформаційна забезпеченість освіти в галузі здоров'я.** Інформаційна забезпеченість формування здоров'язбережувальних компетенцій майбутніх інженерів-педагогів – це обов'язковий компонент здоров'ятворчої педагогічної системи. Ми вважаємо, що навчальна й наукова інформація з питань здоров'я та ЗСЖ повинна носити випереджаючий характер. Необхідно починати освіту студентів у галузі здоров'я з першого року навчання у ВНЗ. За дотримання певних педагогічних умов це сприятиме запобіганню стресових і конфліктних ситуацій у період навчання та під час екзаменаційних сесій, збереженню та зміцненню здоров'я.

Інформаційна забезпеченість здійснюється на підставі таких принципів: інформаційної безпеки, інформаційного випередження, обліку інформаційних потреб студентів, компетентнісного підходу у виборі змісту освіти.

4. **Засоби педагогічної комунікації.** Відмінною рисою засобів педагогічної комунікації, що направлені на підвищення якості підготовки майбутніх педагогів у сфері здоров'язбереження, є використання здоров'язбережувальних технологій навчання й виховання, що сприяють профілактиці інформаційних стресів і неврозів у студентів. Як елементи таких технологій нами використовуються тренінги, чергування видів навчальної діяльності, методи психофізіологічного розвантаження та інші форми психологічного супроводу для розвитку спрямованості студентів на формування здоров'язбереження, створення сприятливого психологічного мікроклімату в навчальному процесі. Ефективні комунікації досягаються шляхом використання елементів проблемного навчання. Основною структурною одиницею проблемного навчання доцент кафедри ПОТСВ С. Ігнатенко вважає проблемну ситуацію та процес її вирішення. Проблемна ситуація виникає під час створення проблеми. Науковець визначає проблему як конкретне знання про незнання, оскільки проблема

для людини існує лише тоді, коли її умова або відома, чи цілком доступна, а вимога, питання зрозумілі, тобто людина знає, що шукати [3, 112].

Зміст освіти стає надбанням особистості тільки в процесі її власної активної діяльності. Ця діяльність, здійснювана на основі певних принципів, повинна бути раціонально організована, вилитися в ті чи інші організаційні форми. Номенклатура організаційних форм навчання у виші включає сьогодні понад 20 найменувань, серед них лекції, семінари, колоквіуми, практикуми, профільні практики, факультативні заняття, гурткова робота, консультації, заліки, іспити, самостійна робота, організація наукових досліджень та багато інших.

Однією з форм ефективного формування здоров'язбережувальних компетенцій майбутніх інженерів-педагогів у межах предметного навчання, на наш погляд, є проблемна лекція, яка передбачає розгляд важливих проблем здорового способу життя. Проблемна лекція повинна бути школою думки для студентів, причому не просто представляти собою зразок правильного мислення, глибокого вирішення поставлених проблем у питаннях збереження та зміцнення здоров'я, вона повинна стимулювати та спрямовувати розумову діяльність студентів, робити їх не свідками, а співучасниками наукової дискусії й наукового пошуку.

5. **Контингент студентів.** Контингент студентів має велике значення для досягнення мети формування здоров'язбережувальних знань, умінь і навичок у майбутніх інженерів-педагогів. Тут ми вбачаємо за необхідне враховувати особливості студентського віку. Психічні функції та інтелект у період з 18 до 25 років мобільні, схильні до найбільших змін, і саме в студентському віці люди найбільш сприйнятливі до різних засобів впливу. Цей віковий етап характеризується інтенсивним розвитком фізичного й розумового потенціалу особистості, підвищенням працездатності та динамікою активної продуктивної (у тому числі й навчальної) діяльності. Цей період у соціально-психологічному аспекті відрізняється найбільш високим рівнем пізнавальної мотивації, високої соціальної та комунікативної активності, гармонійним поєднанням інтелектуальної та соціальної зрілості.

Що стосується контингенту студентів як функціонального елемента системи формування здоров'язбереження, тут необхідно підкреслити, що студенти повинні володіти такими властивостями як здатність самостійно формулювати самоосвітні цілі та будувати стратегію й тактику їх досягнення; здатність самостійно добувати навчальну інформацію та оперувати нею; здатність шукати нові засоби вирішення освітніх завдань.

Активність студентів, як суб'єктів формування здоров'язбережувальних компетенцій, досягається за рахунок таких умов, як залучення до науково-дослідної роботи зі здоров'язбережувальної тематики, проведення спільних із викладачами науково-практичних конференцій; використання творчих завдань (конкурс стіннівок, віршів, творів); застосування системи ділових ігор

у галузі формування ЗСЖ, а також самоактуалізація навчальної інформації в процесі самооцінки способу життя та складання індивідуальних програм корекції чинників ризику. За активної участі студентів виховний відділ університету проводить заходи: «Профілактика адиктивної поведінки студентської молоді», «Сучасні проблеми профілактики ВІЛ-інфекції в контексті культури здоров'я педагога», «Спосіб життя, здоров'я і освіта».

6. **Оцінювальний компонент.** Оцінювальний компонент, як елемент системи формування здоров'язбережувальних компетенцій, передбачає оцінку результатів функціонування моделі формування в майбутніх інженерів цих компетенцій. У цілому, результат освітньої системи полягає в розвитку у студентів фізичних, психічних, функціональних властивостей особистості; творчої готовності до нової професійної ролі фахівця освіти. Однією з ознак готовності є потреба випускників університету в самосходженні до вершин професіоналізму та творчості, у проектуванні авторської системи діяльності, розрахованої на продуктивність, що досягається засобами дисципліни викладання, у нових властивостях його майбутніх учнів. Критеріями оцінки готовності є рівні розвитку ціннісно-мотиваційного, когнітивного, діяльнісного та рефлексивного компонентів.

Початковим етапом упровадження моделі є розробка програми гігієнічного виховання й навчання. Ефективне функціонування всіх елементів педагогічної системи можливе за наявності здоров'язбережувального освітнього простору, який формується у здоров'язбережувальному середовищі вищого навчального закладу. Здоров'язбережувальне середовище вищого навчального закладу включає комплекс взаємо-пов'язаних санітарно-гігієнічних, медико-соціальних, психолого-педагогічних умов, що сприяють формуванню здорового способу життя, збереженню здоров'я студентів і викладачів під час навчально-виховного процесу.

Створення здоров'язбережувального середовища у ВНЗ передбачає постановку й вирішення таких основних завдань:

1. Створення здоров'язбережувальної інфраструктури у виші, що забезпечує нормативні санітарно-гігієнічні умови проживання, харчування, виховання й навчання студентів.

2. Упровадження здоров'язбережувальних технологій у навчально-виховний процес. Раціональна організація навчально-виховного процесу. Гігієнічний контроль інноваційних методів і засобів навчання та виховання.

3. Забезпечення умов для активного відпочинку студентів і викладачів, занять фізичною культурою та спортом.

4. Забезпечення системи комплексного профілактичного медичного обслуговування викладачів і студентів. Здійснення медико-фізіологічного, соціологічного та психолого-педагогічного контролю за станом здоров'я суб'єктів освітнього процесу.

Формування здоров'язбережувальних знань, умінь і навичок в умовах педагогічного вишу повинне здійснюватися на всіх рівнях від ректора до студента. Суб'єктами управління педагогічним процесом формування названих компетенцій будуть виступати: ректор (ціннісно-методологічний рівень); проректор, декан (організаційно-педагогічний); завідувач кафедри, професор (технологічний); доцент (методичний); викладач, куратор (психолого-педагогічний); студент (рефлексивний).

У процесі експерименту в ГНПУ ім. О. Довженка було розроблено й упроваджено педагогічний супровід формування здоров'язбережувальних компетенцій майбутніх інженерів-педагогів у процесі професійної підготовки, створені умови для підвищення його ефективності на загальноуніверситетському та внутрішньокафедральному рівнях. Оцінка ефективності пропонованих підходів проводилася за допомогою констатувального, формувального та контрольного експериментів у межах авторського курсу «Основи здоров'я та здоров'язбереження». Основним засобом, що забезпечує педагогічний супровід є розроблений нами навчально-методичний комплекс, що включає: основну освітню програму, навчально-тематичний план, перелік основних вимог у процесі вивчення курсу, методичні вказівки й алгоритм навчальних дій, авторську програму, питання з варіантами відповідей та інформаційні матеріали для самопідготовки, вказівки до семінарів і лабораторних робіт, контрольні вимоги й навчальний посібник для самостійної роботи студентів.

В основу створення авторської моделі нами покладено погляд на формування здоров'язбережувальних компетенцій майбутніх інженерів-педагогів у педагогічному ВНЗ як природниче, гуманістичне, міжпредметне та виховуюче навчання. Дане визначення позначає навчальну й виховну сторони формування здоров'язбережувальних знань, умінь і навичок майбутніх інженерів-педагогів, а також включає індивідуальну та професійну складову підготовки майбутніх педагогів.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Для ефективного формування у студентів здоров'язбережувальних знань, умінь і навичок необхідно скласти комплекс зовнішніх і внутрішніх умов, що сприяють стимулюванню даної роботи та виводять її з рангу другорядної в освітніх установах. Особливістю формування здоров'язбережувальних компетенцій є пріоритет виховної складової та наявність здоров'я-збережувального освітнього середовища.

Сьогодні зростає роль керованих із позицій освіти чинників ефективності формування здоров'язбережувальних компетенцій, у здійсненні яких значне місце посідають внутрішні педагогічні умови, зокрема дотримання дидактичних принципів у процесі предметного навчання.

Ефективність роботи щодо формування здорового способу життя студентів залежить як від пріоритетів вишівської освіти, загальної ідеології

навчального закладу, так і від індивідуальних зусиль кожного з учасників освітнього процесу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вайнер Э. Н. Педагог – валеолог : методические материалы к подготовке специалиста / Э. Н. Вайнер, М. Н. Костикова, Н. Г. Яршенко. – Липецк, 1997. – С. 72.

2. Воронін Д. Є. Здоров'язберігаюча компетентність студента в соціально-педагогічному аспекті / Д. Є. Воронін // Педагогіка, психологія та мед.-біол. пробл. фіз. виховання і спорту. – 2006. – № 2. – С. 25–28.

3. Ігнатенко С. В. Проблемно-ігрове навчання як засіб формування фахових компетенцій педагогів / С. В. Ігнатенко // Творча особистість вчителя: проблеми теорії і практики. Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова: серія 16) : зб. наук. праць ; ред. кол. Н. В. Гузій (відп. ред.) та ін. – К. : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2009. – Вип. 9 (19). – С. 109–115.

4. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. – М. : Высшая школа, 1990. – С. 119.

5. Ушинский К. Д. Собрание сочинений / К. Ушинский. – М. ; Л., 1950. – Т. 2. – С. 340–341.

РЕЗЮМЕ

Самусь Т. В. Система формирования здоровьесберегающих компетенций у будущих инженеров-педагогов в условиях инновационного образования.

В статье определены основные пути реализации комплекса педагогических условий по формированию здоровьесберегающих компетенций (ЗСК). Выяснены сущность и взаимосвязанные структурно-функциональные элементы системы формирования ЗСК будущих инженеров-педагогов, описаны компоненты данного феномена. Автором установлены основные задачи для создания здоровьесберегающей среды в высшем учебном заведении (ВУЗ). Разработано педагогическое сопровождение формирования ЗСК будущих инженеров-педагогов в процессе их профессиональной подготовки. Доказано, что использование указанного сопровождения дает возможность сформировать готовность к здоровьесберегающей деятельности в личной и профессиональной сферах будущего специалиста.

***Ключевые слова**: здоровьесберегающие компетенции, будущий инженер-педагог, педагогические условия и система формирования здоровьесберегающих компетенций, здоровьесберегающая среда, профессиональная подготовка.*

SUMMARY

Samus' T. The system of formation of future engineers-teachers' health-saving competencies in conditions of innovative education.

The main ways to implement a complex of pedagogical conditions of health-saving competencies (HSC) formation was outlined in the article. The essence and interrelations of the structural and functional elements of HSC formation of future engineers-teachers are defined; the components of this phenomenon are described. The author set the main task to create the health-care environment in higher education institutions. The pedagogical support of future engineers-teachers' HSC formation during their training is developed.

The formation of health-saving knowledge, abilities and skills in the conditions of pedagogical universities should be carried out at all levels from the rector (value-methodological level); vice-rector, dean (organizational-pedagogical); head of department, professor (technological); associate professor (methodological); lecturer, tutor (psycho-pedagogical); student (reflexive).

In the course of the experiment in GNPU named after A. Dovzhenko there was developed and implemented pedagogical support of future engineers-teachers' health-saving competences formation in the process of professional training, the conditions for its effectiveness at the university and internal chair levels were created. Evaluation of the effectiveness of the proposed approaches was conducted by stating, forming and control experiments in the framework of the author's course «Foundations of health and healthcare». The main means of providing pedagogical support is developed by the author the educational-methodological complex, which includes: the basic educational program, curriculum, the list of the main requirements in the course, guidelines and algorithm of academic actions, the author's program, questions with variants of answers and information materials for self-study, the instructions for seminars and laboratory works, control requirements and manual for independent work of students.

In a basis of creation of the author's model there were laid the views on formation of health-saving competences of future engineers-teachers at the pedagogical university as a natural, humane, interdisciplinary and upbringing training. This definition refers to the educational and upbringing side of formation of health-saving knowledge, abilities and skills of future engineers-teachers, but also includes personal and professional component of future teachers' training.

Key words: *health-saving competence, future engineer-teacher, teaching conditions and system of health-saving competence formation, health-saving environment, professional training.*

УДК 378.22:7.038.21

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

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ НЕФОРМАЛЬНОЇ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

У статті висвітлено теоретичні й методологічні засади неформальної мистецької освіти майбутніх учителів у художньо-творчих колективах вищих педагогічних навчальних закладів. Представлено поняття «неформальна мистецька освіта в системі професійної підготовки вчителя», визначено мету, завдання, функції, принципи, зміст і форми її організації. Окреслено структуру особистісно-професійного розвитку як результату отримання неформальної мистецької освіти учасниками художньо-творчих колективів. Схарактеризовано систему, модель і технологію організації неформальної мистецької освіти в педагогічному ВНЗ.

Ключові слова: неформальна мистецька освіта, художньо-творчі колективи, особистісно-професійний розвиток.

Постановка проблеми. Розвитку педагогічної освіти в Україні в контексті тенденцій світового освітнього простору (провідними з яких є демократизація й гуманізація, надання неперервної освіти, взаємодія та взаємовпливи формальної й неформальної освіти) сприяє осмислення педагогічного явища неформальної мистецької освіти майбутніх учителів у художньо-творчих колективах. Актуальність дослідження зумовлена сучасним станом педагогічної освіти, що увиразнюється в суперечностях між: глобалізаційною універсалізацією вимог до якості підготовки майбутніх

учителів та необхідністю збереження унікальних характеристик вітчизняної системи освіти; необхідністю забезпечення творчого розвитку майбутніх учителів різного фаху та недооцінкою можливостей його здійснення в умовах неформальної мистецької освіти; індивідуальними прагненнями студентів до творчого саморозвитку й самореалізації в різних сферах мистецької діяльності та недостатньою диференціацією й диверсифікацією планування навчально-виховного процесу у вищих педагогічних навчальних закладах.

Аналіз актуальних досліджень. У теорії й практиці вищої освіти акумульовано значний досвід, який може стати основою для реалізації неформальної мистецької освіти майбутніх учителів: досліджено перспективи розвитку неперервної освіти й освіти дорослих (Б. Гершунський, Т. Десятов, Л. Кравченко, А. Лігоцький, Л. Лук'янова); вивчено зарубіжний досвід педагогічної освіти (Н. Абашкіна, Т. Кошманова, М. Лещенко, Г. Ніколаї, Л. Пуховська); обґрунтовано теоретико-методологічні засади використання різних видів мистецтва у формуванні професійних компетентностей студента (Г. Локарєва, О. Олексюк, О. Рудницька, О. Шевнюк); висвітлено різні аспекти неформальної освіти (В. Александров, О. Асмолов, Т. Білобровко, В. Давидова, В. Лешер, С. Мирвода, А. Фоміна, А. Щетініна, Є. Ямбур). У цих роботах недостатньо уваги приділено неформальній мистецькій освіті як педагогічному явищу, котре має надзвичайно потужний потенціал, зокрема, у системі професійної підготовки майбутніх учителів.

Мета статті. Представити теоретико-методологічні засади неформальної мистецької освіти майбутніх учителів у художньо-творчих колективах вищих педагогічних навчальних закладів.

Виклад основного матеріалу. Теоретичні та практичні здобутки вітчизняної й зарубіжної педагогічної науки минулого й сучасності, вивчення регіонального досвіду вищих педагогічних навчальних закладів з організації мистецької діяльності студентів дають змогу стверджувати, що одним із дієвих напрямів гармонійного професійного розвитку майбутніх учителів є конвергентне поєднання формальної педагогічної освіти з неформальною мистецькою освітою на основі залучення студентів ВНЗ до художньо-творчих колективів.

Розгляд проблеми впровадження неформальної мистецької освіти у вищі педагогічні навчальні заклади ґрунтується на основі обраних серед множини існуючих науково-педагогічних підходів тих, які є найбільш близькими до її методологічних засад (аксіологічного, історичного, компетентнісного, конвергентного, культурологічного, особистісного, синергетичного, системного), а також номотетичних, ідеографічних, кількісних і якісних (етнографічних, ситуаційних, історичних) стратегіях емпіричного дослідження сучасного стану неформальної мистецької освіти та перевірки ефективності системи неформальної мистецької освіти майбутніх учителів у художньо-творчих колективах [2, 11].

Застосування визначених методологічних підходів і стратегій дослідження є підвалиною для формулювання концепції неформальної мистецької освіти майбутніх учителів у художньо-творчих колективах, ключовим поняттям якої є «неформальна мистецька освіта в системі професійної підготовки вчителя» –добровільна мистецька діяльність особистості, що здійснюється поза формальним навчанням у вищому педагогічному закладі освіти, реалізується здебільшого в художньо-творчих колективах і не супроводжується видачею диплома офіційного зразка [2, 90].

Метою неформальної мистецької освіти є стимулювання особистісно-професійного розвитку майбутніх учителів через задоволення їхніх соціокультурних і освітньо-професійних індивідуальних потреб. Ця мета конкретизується в завданнях духовного, соціального, мистецького розвитку, а також у розвитку педагогічної майстерності, що передбачає активізацію творчого потенціалу особистості, гармонізацію психоемоційного й фізичного стану студента, розвиток неповторної індивідуальності учасника художньо-творчого колективу, узагальнення життєвого досвіду та співвіднесення його з системою цінностей, які історично склалися в державі та сучасному молодіжному середовищі, активне й діяльне засвоєння різних видів мистецтва та прогнозування можливостей їх використання в професійних ситуаціях, виховання національної свідомості, формування навичок продуктивного проведення вільного часу.

Підкреслимо, що сутність особистісно-професійного розвитку майбутнього вчителя в умовах неформальної мистецької освіти є системним процесом інтеграції особистісної та професійної складових професіогенезу. Аналіз наукових досліджень із питань структури особистісно-професійного розвитку (В. Андрущенко, Л. Василенко, Є. Клімов, Н. Пейсахов, Л. Рибалка, М. Савчин та ін.) дозволяє визначити структуру особистісно-професійного розвитку як результату отримання неформальної мистецької освіти учасниками художньо-творчих колективів. Вона є сукупністю вищеназваних взаємопов’язаних компонентів: мистецького, духовного, соціального розвитку, а також розвитку педагогічної майстерності.

Мистецький розвиток учасника художньо-творчого колективу є результатом, що виявляється в мотиваційних (зацікавленість, потреба в мистецькій діяльності), змістових (уявлення, знання про мистецтво) та операційних (уміння й навички виконувати мистецькі дії) змінах стану особистості від нижчого рівня до вищого.

Духовний розвиток є результатом свідомого самовдосконалення особистості на основі потенціальних можливостей людини, що спрямовує її на підпорядкування свого природного та соціального «Я» вищим ідеалам, цінностям і смислам, гармонізації поведінки та способу життя, збагачення духовних надбань людства результатами власної діяльності.

Соціальний розвиток характеризується як зміна особистості, що виявляється в накопиченні нею знань, умінь і навичок проектувати та реалізовувати життєві стратегії відповідно до демократичних норм і правил співіснування з іншими людьми.

Розвиток педагогічної майстерності є зміною властивостей особистості на основі активізації рефлексивних умінь, котрими забезпечується самоорганізація високого рівня професійної діяльності вчителя.

Ефективність неформальної мистецької освіти у вищому педагогічному навчальному закладі визначається її функціями, основними з яких є функція естетичної соціалізації (підвищення активності майбутнього фахівця щодо формування естетичних смаків, здібностей і потреб, пробудження творчого начала, прагнення й уміння жити та творити відповідно до загальнолюдських цінностей); ціннісно-орієнтаційна функція (формування світогляду на основі узагальнених та інтерпретованих у мистецтві суспільних подій, розвиток духовності, усвідомлення людини як найвищої цінності, виховання почуття національної свідомості); професійно-розвивальна (поглиблення знань, умінь і навичок, необхідних для високорезультативної педагогічної діяльності, розвитку педагогічної майстерності); катарсисно-компенсаційна (формування гармонійної особистості, сприяння встановленню психічної рівноваги, збудження почуття насолоди від творчості, відкриття, довершеності, надолуження прогалин у художній освіті) та рекреаційна (поповнення духовних і фізичних сил майбутнього вчителя під час корисного проведення вільного часу) функції.

Мистецько-освітня діяльність майбутніх педагогів у художньо-творчих колективах ґрунтується на принципах інтегративної єдності мистецтва й педагогіки, гуманістичної спрямованості, особистісно-індивідуальної орієнтації, цілісності, культуровідповідності, національної спрямованості та систематичності й послідовності.

Добір і структурування змісту неформальної мистецької освіти зумовлюються вимогами до професійного розвитку майбутніх учителів і передбачають урахування індивідуальних здібностей, нахилів, можливостей, уподобань, інтересів, прагнень студентів [2, 8]. Мистецько-освітня діяльність у художньо-творчих колективах (хорах, вокальних та інструментальних ансамблях, танцювальних колективах, образотворчих гуртках, літературних і театральних студіях тощо) сприяє оволодінню знань, формуванню вмінь і навичок у певному виді мистецтва, засвоєнню досвіду творчої діяльності та досвіду емоційно-вольового ставлення, розвитку особистісних і професійних якостей майбутніх учителів. У результаті засвоєного змісту формуються мистецькі компетентності (музичні, хореографічні, образотворчі, літературні, театральні), стимулюється духовний і соціальний розвиток, удосконалюється педагогічна майстерність.

Особистісно-професійний розвиток із вищезазначеними компонентами поглиблюється на основі впровадження в педагогічний ВНЗ системи неформальної мистецької освіти майбутніх учителів у художньо-творчих колективах. Ця система є динамічною цілісною множиною елементів, які знаходяться в ієрархічних взаємозв'язках і взаємозалежності й підпорядковуються меті – надання студентам вищих педагогічних навчальних закладів неформальної мистецької освіти в художньо-творчих колективах для їхнього особистісно-професійного розвитку. Багаторівневість системи, що складається із самостійних підсистем, відображена у вигляді моделі, яка характеризується динамічною цілісністю та поєднує взаємозв'язані компоненти, що підпорядковуються меті особистісно-професійного розвитку студентів педагогічного ВНЗ на основі отримання ними неформальної мистецької освіти. Створення моделі системи неформальної мистецької освіти майбутніх учителів у художньо-творчих колективах ґрунтувалося на розумінні освітньої моделі як сформованої за допомогою знакових систем мислительних аналогів (логічних конструктів), які схематично відображають освітню практику в цілому або її окремі фрагменти. Модель охоплює мотиваційно-цільовий, проективно-конструктивний, організаційно-технологічний, операційно-діяльнісний та результативний компоненти.

Управління неформальною мистецькою освітою майбутніх учителів у художньо-творчих колективах педагогічних ВНЗ розглядається в контексті цілеспрямованого застосування технології її організації у вищому навчальному педагогічному закладі. Ця технологія належить до групи педагогічних технологій ефективного управління й організації навчально-виховного процесу та є детально продуманою алгоритмізованою управлінсько-педагогічною діяльністю щодо проектування, організації й реалізації неформальної мистецької освіти в художньо-творчих колективах вищих педагогічних навчальних закладів. Метою розробленої технології, яка інтегрує функціонально пов'язані компоненти (цільове проектування, стратегічне планування, консалтинг, структуризацію, ресурсне забезпечення, реалізацію, моніторинг), є забезпечення функціонування системи неформальної мистецької освіти у вищих педагогічних навчальних закладах.

Виокремлення компонента цільового проектування ґрунтується на соціально-філософських, культурологічних, педагогічних напрацюваннях. Спектр цільових орієнтацій охоплює завдання стимулювання й дослідження розвитку різних аспектів особистості студентів, зокрема, мистецького, духовного, соціального, а також розвитку педагогічної майстерності майбутніх учителів.

Компонент стратегічного планування передбачає виконання трьох підзавдань: аналізу можливостей вищого навчального закладу щодо надання неформальної мистецької освіти та планування її розвитку, розподілу тижневого навантаження студентів (з урахуванням часу, відведеного на

отримання формальної освіти) та створення розкладу занять художньо-творчих колективів, на базі яких надається неформальна мистецька освіта (що не перетинається з розкладом занять формальної освіти).

Консалтинг спрямований на здійснення експертного консультування (полягає в роз'ясненні студентам сутності неформальної мистецької освіти в художньо-творчих колективах та налаштуванні на оцінку реальної картини прагнень консультованих), процесуального консультування (передбачає збір інформації про вподобання, нахили й здібності потенційних учасників художньо-творчих колективів і обробку даних, отриманих у процесі спільної з консультованими роботи) та навчального консультування (спрямоване на формування бажань і прагнень студентів стати учасниками художньо-творчих колективів для отримання неформальної мистецької освіти).

Структуризація передбачає збереження існуючих в університеті художньо-творчих колективів, у яких можливе надання неформальної мистецької освіти, а також створення нових колективів, напрями мистецької діяльності в яких відповідали б запитам студентської молоді.

Компонент ресурсного забезпечення окреслений як такий, що сприяє правовому, інформаційному, кадровому, матеріальному й фінансовому забезпеченню функціонування неформальної мистецької освіти майбутніх учителів у ВНЗ.

Компонент реалізації передбачає цілеспрямовану систематичну роботу з надання учасникам художньо-творчих колективів неформальної мистецької освіти.

Моніторинг призначений для встановлення результатів неформальної мистецької освіти, їхнього аналізу та оцінювання з метою виявлення закономірностей і тенденцій мистецько-освітніх процесів в умовах художньо-творчих колективів педагогічних ВНЗ.

Уведення неформальної мистецької освіти в навчально-виховний процес вищого педагогічного навчального закладу має ґрунтуватися на дотриманні конвергентного підходу, що знаходить вияв у врахуванні цінностей формальної підготовки майбутнього вчителя та значимості мистецько-освітньої діяльності в художньо-творчих колективах для його особистісно-професійного розвитку. Успіх реалізації такого підходу залежить від високого рівня менеджменту неформальної мистецької освіти [1; 2; 3], який передбачає взаємодію всіх ланок процесу на засадах співпорядкування, співробітництва та співтворчості, що призводить до повної самореалізації й саморозвитку всіх учасників мистецько-освітньої діяльності.

Висновки. У результаті конвергентного поєднання формальної освіти з неформальною мистецькою освітою в художньо-творчих колективах у вищому педагогічному навчальному закладі створюється освітнє середовище, яке сприяє розширенню меж особистісно-професійного розвитку майбутніх учителів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Сулаєва Н. В. Менеджмент неформальної мистецької освіти в педагогічному університеті / Н. В. Сулаєва // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : науковий журнал. – Суми, 2010. – Випуск 3 (5). – С. 304–314.

2. Сулаєва Н. В. Неформальна мистецька освіта майбутніх учителів у художньо-творчих колективах : дис. … докт. пед. наук : 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Наталія Вікторівна Сулаєва. – К., 2014. – 591 с.

3. Сулаєва Н. В. Підготовка вчителя в педагогічному просторі неформальної мистецької освіти : монографія / Наталія Сулаєва. – Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2013. – 408 с.

РЕЗЮМЕ

Сулаева Н. В. Теоретико-методологические основы неформального художественного образования будущих учителей.

В статье представлены теоретические и методологические основы неформального художественного образования будущих учителей в художественно-творческих коллективах высших педагогических учебных заведений. Сформулировано понятие «неформальное художественное образование в системе профессиональной подготовки учителя», определены цели, задачи, функции, принципы, содержание и формы его организации. Очерчена структура профессионально-личностного развития как результат получения неформального художественного образования участниками художественно-творческих коллективов. Охарактеризированы система, модель и технологию неформального художественного образования в высших педагогических учебных заведениях.

Ключевые слова: *неформальное художественное образование, художественно-творческие коллективы, профессионально-личностное развитие.*

SUMMARY

Sulaeva N. Theoretical and methodological foundations of non-formal art education of future teachers.

Theoretical and methodological foundations of non-formal art education of future teachers in the art-creative collectives of higher educational institutions are justified in the article. Methodological foundations of professional training of teachers in the unity of formal and non-formal art education in the art-creative collectives of pedagogical higher educational institutions are defined. The notion of «non-formal art education in teacher training system» is formulated.

Goals and objectives of non-formal art education of future teachers are established; its functions (of aesthetic socialization, value-oriented, of professional development, catharsis and countervailing, recreational), principals (of integrative unity of art and pedagogy, of humanistic orientation, of personal and individual orientation, of integrity, of cultural compliance, of national orientation, of regularity and sequence), contents and forms of organization are characterized. Structure of professional and personal development of future teachers as a result of receiving of non-formal art education by participants of the art-creative collectives of pedagogical higher educational institutions is outlined. It is a complex of united components: artistic, spiritual, social development and also development of pedagogical skills. System of non-formal art education in the art-creative collectives of pedagogical higher educational institutions which consists of functionally connected components (motivational and target, organizational and technological, operational and functional, and efficient) is described. Technology of organization of non-formal art education of future teachers in the art-creative collectives is presented; its components (target design, consulting, structuralization, recourse support and monitoring) are characterized.

It is emphasized that introduction of non-formal art education in the educational process of higher pedagogical educational institutions should be based on the convergent

approach that provides the accounting of values of the formal preparation of future teachers and the importance of artistic and educational activities in artistic-creative groups for his/her personal and professional development. The success of this approach depends on the high-level management of non-formal art education, which involves the interaction of all the participants of the process on the principles of co-management, cooperation and collaboration that leads to complete self-realization and self-development of all the participants of the artistic and educational activities.

***Key words**: non-formal art education, art-creative collectives, system, personal-professional development.*

УДК 371.385.035

Н. М. Усенко
Сумський державний університет

САМОСТІЙНЕ СТВОРЕННЯ ФІНАЛЬНИХ ОСВІТНІХ ПРОДУКТІВ У ПІЗНАВАЛЬНО-ТВОРЧІЙ ДІЯЛЬНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Успішне формування пізнавальної самостійності в евристичному навчанні виявляється у здатності учнів самостійно застосовувати здобуті знання й уміння у практичній пізнавально-творчій діяльності. У статті розглянуто специфіку застосування комплексу педагогічних умов (мотиваційно-цільових, операційно-діяльнісних, діагностичних), які специфічні для повноцінної евристичної діяльності та сприяють створенню старшокласниками якісних фінальних (заключних, підсумкових) освітніх продуктів у евристичній діяльності. Останні – провідний результат і основний критерій пізнавально-творчої самореалізації учнів старшої школи.

***Ключові слова**: пізнавальна самостійність, евристичне навчання, евристична діяльність, педагогічні умови, фінальні освітні продукти, старшокласники, пізнавально-творча самореалізація.*

Постановка проблеми. Фінальними освітніми продуктами в евристичному навчанні визначено такі самостійні роботи учнів, які підводять підсумок їхніх зусиль на завершальних етапах освоєння теми, модуля, розділу чи всього навчального курсу (М. Лазарєв). Забезпечення необхідних умов для самостійного створення учнями таких освітніх продуктів – провідний принцип, квінтесенція всієї системи евристичного навчання. Одночасно це найбільш складний і відповідальний компонент діяльності кожного суб’єкта навчального процесу (і школяра, і вчителя). Саме на цьому вирішальному етапі випробовуються міцність, дієвість, значимість здобутих знань, практичних умінь, здатність їх самостійно застосувати у практичній діяльності евристичного (пізнавально-творчого) характеру.

Аналіз актуальних досліджень. Проблемам розкриття сутності та змісту евристичного навчання й самостійної діяльності учнів у його межах присвячено дослідження В. Андреєва, Н. Громової, Н. Гузій, Б.Коротяєва, М. Лазарєва, А. Хуторського та ін. У роботах зазначених та інших авторів розкрито дидактичні можливості та специфіка евристичного навчання, зокрема, пріоритет пізнавально-творчої самостійної діяльності учнів, результатом якої стають значимі для дітей освітні продукти на всіх етапах

навчальної діяльності. Разом із тим, залишається недостатньо дослідженою така важлива сторона навчально-евристичної діяльності учнів як особливості й умови успішної побудови школярами, зокрема старшокласниками, кінцевих (фінальних) освітніх продуктів після вивчення теми, розділу чи всього навчального курсу.

У зв'язку з цим **мета** статті полягає в тому, щоб розкрити комплекс педагогічних умов, характерних для евристичного навчання, у процесі самостійного створення старшокласниками фінальних освітніх продуктів – провідного показника їхньої реальної пізнавальної самостійності.

Виклад основного матеріалу. У межах проведеного педагогічного експерименту з'ясовано не виявлену раніше специфіку реалізації застосованих педагогічних умов організації самостійних евристичних робіт, спрямованих на створення фінальних освітніх продуктів.

Особливості мотивації пізнавально-творчої підготовки до самостійного створення фінального освітнього продукту. Евристична технологія, як підтвердив проведений експеримент, відкриває можливість задіяти нові дидактичні резерви для активної мотивації пізнавально-творчої діяльності учнів у процесі створення ними значимого для них освітнього продукту. Підвищення ролі мотиваційного компонента відбувається за рахунок використання цілої низки інноваційних складових евристичного навчання.

По-перше, це безумовна й достатньо забезпечена педагогом можливість для учня-старшокласника під час вивчення гуманітарних дисциплін вільного вибору виду заключного освітнього продукту (художній, публіцистичний, історичний, дослідницький твір, нарис, проект; системний ряд актуальних запитань і варіантів відповідей на них; наукова доповідь чи реферат тощо); а також конкретної теми обраного виду самостійної роботи, її проблеми, завдань і способів їх розв'язання; залучення достатньої кількості друкованих та електронних джерел. По-друге, це можливість творчої діалогової взаємодії з педагогом і товаришами під час вибору теми освітнього продукту та способів його конструювання на підготовчому й діагностичному етапах діяльності. По-третє, це достатня готовність учнів використати освоєні на попередніх етапах методи й механізми евристичної навчальної діяльності: «аналіз через синтез», батарея типових евристичних запитань для розв'язання пізнавальних проблем, комплекс асоціацій тощо.

Тому у процесі створення самостійного пізнавально-творчого продукту на мотиваційному-цільовому етапі логічно коротко відтворити вже відомі в цілому учням зміст і способи пізнавально-творчої діяльності з її необхідними компонентами: а) формулювання обраної проблеми та конструювання власної мети та завдань роботи (що потрібно в цілому отримати в результаті діяльності); б) визначення предмета роботи-

дослідження (подій, образів, соціальних, історичних, морально-етичних колізій тощо); в) попереднє уточнення способів (механізмів і методів) розв'язання проблеми та її суперечностей; г) уточнення (за допомогою педагога або без неї) виконавцями освоєних ними основних критеріїв і показників обраного виду діяльності.

Реалізуючи мотиваційно-цільові можливості евристичного навчання, педагог демонструє з достатньою кількістю аргументів загальну спрямованість роботи з новим навчальним матеріалом (художнім твором, граматичною темою, історичними подіями тощо), сприяє тому, щоб старшокласники приходили до самостійного визначення власних, значимих для них проблем як конкретизації різних варіантів загальної проблеми. У результаті учні поступово стають спроможними осмислити проблему, заряджену суттєвими суперечностями, спочатку в загальному вигляді, а потім виокремити значиму для себе, більш конкретну проблему з варіантами її самостійного розв'язання. Важливим чинником стає те, що вчитель-експериментатор, демонструючи гуманітарну спрямованість свого мислення, намагається якнайглибше й наочніше передати власну точку зору, особисті, не запозичені переживання та почуття, при цьому розкриваючи відмінні позиції дослідників і художників, ставить перед собою і школярами серію нестандартних евристичних запитань, не нав'язуючи, таким чином, однакових уявлень і оцінок, даючи шанс кожному знайти власний варіант формулювання навчально-пізнавальної проблеми та власні способи її розв'язання. Тому старшокласники, переймаючись у такий спосіб мисленням свого наставника, використовуючи створені ним можливості вільного конструювання своїх подальших дій, як правило, успішно справляються із завданням формулювання й поступового розв'язання значимої для них проблеми під час вивчення літературного твору, граматичного або історичного матеріалу.

У мотивації конкретної діяльності зі створення певного виду освітньої продукції педагог-експериментатор, спираючись на попередній аналогічний досвід, особливу увагу старшокласників звертає на необхідність свідомого й неформального використання (розробленого спільно з учнями) діагностичного інструментарію, притаманного основним освітнім продуктам гуманітарних предметів Учителі-експериментатори орієнтують юних дослідників мови, літератури, історії на сходження до високого й достатнього рівня досягнень під час виконання фінальних завдань і тому підкреслюють значення діагностичних критеріїв і показників, які відповідають таким рівням навчальних досягнень. Варто при цьому відмітити, що офіційні «Критерії навчальних досягнень учнів загальноосвітніх навчальних закладів», складені й рекомендовані школам ще на початку 2000-х років МОН і АПН України, не можуть задовольнити сучасних вимог до самостійних пізнавально-творчих робіт учнів, особливо

старшокласників, в умовах інноваційного евристичного навчання. Тому в проведеній науково-експериментальній роботі відомі критерії та їх показники до створюваних проекту, твору-роздуму чи наукової доповіді, розповіді, нарису, рецензії на прочитаний літературний твір чи історичну статтю тощо зазнали значної конкретизації, уточнення, розширення змісту та способів їх застосування. За основу ми обрали створений проф. М. Лазарєвим та експериментально випробуваний у різних дослідженнях його аспірантами діагностичний інструментарій до різних видів евристичних продуктів старшокласників і студентів [1; 2; 3; 4].

Евристичне навчання припускає після вибору старшокласниками навчальних проблем перетворення їх на власні теми для самостійної творчої роботи. Під час виконання означених процедур, непростих для учнів, мають місце короткі консультації з учителем і товаришами, взаємні запитання педагога та школярів, природна корекція теми та проблеми, способів їх розкриття. Тема роботи перетворюється на спроектований самостійний освітній продукт, який набуває в старших класах різні творчі форми: твір-роздум, рецензія наукової статті або літературного твору, науковий реферат або доповідь, модель дискусії чи диспуту тощо.

Так, готуючи десятикласників до самостійного вибору теми твору-роздуму та способів її розкриття за матеріалами оглядового вивчення роману І. Нечуя-Левицького «Гетьман Іван Виговський», учитель, створюючи дієве мотиваційне поле, спочатку висловлює власні, нехрестоматійні враження від талановитого й неоднозначного здобутку письменника, підкреслюючи ті художні прийоми, які допомагають зрозуміти драматизм історичної доби, тріумф і трагізм основного героя. Вибору власної теми твору також допомагають поставлені педагогом евристичні запитання, які наштовхують учнів на розкриття важливих для них аспектів твору, пробуджують активність пошуково-дослідницького мислення:

- Чи можна за сторінками роману розгледіти ставлення автора до свого героя? Якщо так, то змінюється воно чи залишається однаковим?
- Яким чином це характеризує автора та його громадянську й письменницьку позицію? Доведіть свою думку прикладами конкретних подій роману.
- У чому Ви помітили складність і неоднозначність постаті головного героя, його ставлень до простого народу, до старшини, до російських і польських можновладців?
- Чи можна вважати роман І. Нечуя-Левицького актуальним для сучасної української доби? Чому? Доведіть це порівняльними характеристиками схожих за характером історичних подій?
- Які уривки з роману варті цитування в обраній Вами темі твору?

Відповіді учнів на подібні, а також навідні запитання, зустрічна запитальна діяльність школярів активізували їх мислення, пошук власних тем і способів їх розкриття.

У процесі тривалої експериментальної роботи з'ясовано нові особливості успішної педагогічної мотивації одного з вирішальних і найбільш складних етапів евристичного навчання – самостійного створення старшокласниками власного пізнавально-творчого продукту.

По-перше, це лаконічний за часом і формою прояв напруженого мислення та глибоких, справжніх переживань самого педагога, заглибленого разом з учнями в пошук важливих для нього питань і майже завжди неоднозначних відповідей на них. Учитель переконує юних шукачів правди-істини, що справді творче, значиме для кожного розв'язання проблеми неможливе без постановки цілої серії сутнісних запитань (це одна з кардинальних вимог евристичного навчання). Така діяльність учителя, який перед очима дітей, «тут і тепер» демонструє не за підручником свої творчі сумніви в тільки-но проголошеній істині та знову ставить перед собою і своїми співрозмовниками нові запитання, усе глибше входячи в сутність образів чи подій, не може не надихати учнів на власну мисленнєву активність.

По-друге, під час мотиваційно-цільової діяльності вчителю варто постійно, на рівні не формального, а духовно-інтелектуального діалогу стимулювати запитання й думки учнів, підбадьорювати їх, бути вдячним за вдалі знахідки, передавати свою віру в успіх непростих учнівських задумів. Таким чином, педагог потужно мотивує учнів до створення самостійного продукту не стільки керуванням їхніх думок, скільки надиханням на більш глибоке осмислення загальної проблеми й пошук власної, яка стане темою майбутнього самостійного твору. Учитель стає схвильованим фасилітатором учнівських пошуків, а потім консультантом їхнього вибору, якщо діти звертаються до нього щодо правильності формулювань теми та способів її розкриття. Педагог коректно припиняє виклад своїх думок і втручання в прогнозування й планування самостійної праці учнів, як тільки-но впевнюється у їх готовності вести таку роботу більш-менш без сторонньої допомоги.

Особливості операційно-перетворюючого (конструктивно-операційного) компонента діяльності. Забезпечення етапу операційного виконання мети, завдань самостійної роботи передбачає послідовне виконання технологічної специфіки творчої діяльності учнів: формулювання власної пізнавально-творчої проблеми, виявлення суттєвих суперечностей, порівняння з іншими версіями і, якщо необхідно, отримання індивідуальної консультації вчителя чи звернення до підручника тощо; глибоке, тривале занурення у творчий пошук, застосування механізмів творчої пізнавальної діяльності, наприклад, пошук

невідомого за допомогою евристичних механізмів «аналіз через синтез», асоціації, алгоритм описових, пояснювальних, прогностичних запитань; використання діагностичних інструментів, самоконтролю та поточної корекції під час виконання творчого завдання.

На цьому етапі за рахунок сформованої раніше позитивної мотивації зміцнюється переконання учнів у тому, що лише за таких умов праці можна досягти вагомих продуктивних успіхів у особистісно значимій діяльності й отримати задоволення від процесу та результатів власної роботи. Старшокласники в експериментальних класах під час поглибленого та тривалого занурення в самостійне розв'язання проблеми й досягнення визначеної мети застосовували провідні евристичні способи діяльності – комплекс механізмів і методів пізнавально-творчої – пошукової, конструктивної, креативної – діяльності. Цілеспрямоване оволодіння такими евристичними механізмами відбувалося за рахунок творчого освоєння сутності кожного з механізмів, складання й використання спеціально розроблених інструкцій щодо можливостей застосування цих механізмів під час розв'язання старшокласниками значимих для них творчих задач.

Учні основний час, насамперед, присвячували глибокому (і захищеному з боку педагога) зануренню в індивідуальну, максимально зосереджену конструктивну та креативну роботу, мінімально звертаючись за зовнішньою допомогою та консультацією. По-друге, цей пізнавально-творчий компонент вимагав від виконавців постійної координації із спільно розробленими діагностичними критеріями – вимірювальними індикаторами якості певного освітнього продукту – твору, розповіді, доповіді, проекту тощо. Обраний продукт мав відповідати виробленим стандартам, певним вимогам і критеріям нормативної, а не стихійної творчості – ознакам самостійності й оригінальності, повноти та правильності, досягнутим умінням, наприклад, користуватися цитатами, художніми засобами, документами, іншими джерелами, дотримуватися правил орфографії, пунктуації, стилістики, логіки тощо. Виконати роботу відповідно до таких критеріїв виявилося не простим для школярів завданням, тому часто перед безпосередньою реалізацією індивідуального завдання доводилося знову та знову заглиблюватись у предметні й формальні вимоги критеріально-діагностичного інструментарію до певного виду освітнього продукту. Педагог при цьому слідкував, щоб відповідний діагностичний набір був постійно перед виконавцем власного пізнавально-творчого продукту. Проведене дослідження виявило не досліджену до кінця особливість евристичного навчання: діагностичні вміння як найважливіший компонент пізнавальної самостійності в такому навчанні відіграють виняткову роль не лише на завершальному етапі виконання завдання, але й на старті продуктивної роботи (під час вибору завдання й рівня його складності), на операційному етапі (для постійної корекції

пізнавальних і творчих операцій), і, звичайно ж, на етапі відкритої презентації та захисту свого продукту, коли оцінка досягнень багато в чому залежить від доведення автором актуальності, змістовності, оригінальності й привабливості власного творчого здобутку. Нарешті операційно-виконавчий компонент вимагав досить розвинених самостійних умінь школярів користуватися найважливішими механізмами евристичної діяльності, такими, як «аналіз через синтез» (С. Рубінштейн), комплекс евристичних запитань (евристик), використання аналогій, асоціацій, антитез та ін. Як довела експериментальна робота, найбільша затребуваність у процесі створення творчого продукту виявилась у достатньо вивченому в теорії, але недостатньо випробуваному в практичному досвіді педагогів механізмі «аналіз через синтез», який довів свою універсальність під час створення школярами різних видів самостійних освітніх продуктів. Розміщуючи предмет свого дослідження у різних сутнісних для нього зв'язках, різних площинах, розглядаючи його в різних ситуаціях, у нових стосунках, учні виявилися спроможними знаходити нові знання про досліджуваний об'єкт, нові висновки, які з'являються на перетині неоднозначних, відмінних один від одного думок. За законами інтеграції аналізу й синтезу за провідної ролі саме останнього здійснюються спочатку синтетичні процедури, результатом яких стає ідея цілісності, складності, неоднозначності досліджуваного, приміром, образу. Ця узагальнююча ідея вимагає подальших аналітичних процедур встановлення конкретних складових загальної системи. Її зміст природно вимагав знайти необхідні й достатні для висвітлення образу підсистеми. Такий підхід має сенс для формування пізнавальної самостійності учнів лише за умови широкого залучення самостійної думки школярів. Одночасно з'ясовано й недостатність цього евристичного механізму для багатостороннього розкриття проблемних питань, необхідність доповнення його іншими способами дослідження літературних, історичних, життєвих явищ. Тому ми вважали за необхідне долучити до «аналізу через синтез» й інші механізми, зокрема, групу механізмів «пошук невідомого за допомогою евристичних запитань (евристик)». Найбільш відомі евристики, які в практиці викладання називаються навідними запитаннями, у літературі відомі як «метод ключових запитань», «метод контрольних запитань», або «метод евристичних запитань». У своєму дослідженні ми керуємося поняттям «комплекс евристичних запитань», яке допомагає уточнити, поглибити сутність досліджуваного предмета, виявити його зв'язки з іншими предметами даної системи.

Саме завдяки механізму «аналіз через синтез» учні змогли у своїх творах сформувати цілісну систему в її єдності з окремими напрямами й характеристиками героїв своїх творів. Так, під час розкриття у творах-роздумах образу головного героя згаданого роману «Гетьман Іван Виговський» десятикласники успішно створили та втілили в текстах різні

схеми реалізації провідного евристичного механізму «аналіз через синтез», але типовими стали такі зв'язки: Виговський і Хмельницький (порівняльний аналіз двох героїв у різних, але суттєвих аспектах – як політичних діячів, як керівників козацтва, як патріотів України, як воєначальників, як люблячих чоловіків тощо); Виговський і російські бояри; Виговський і старшина; Виговський і простий люд; Виговський в історії та літературі (тотожність і розбіжності) та ін.

Більшість авторів творчих робіт свідомо застосували серії евристичних запитань (евристик) для посилення основного творчого механізму розкриття своїх планів – «аналізу через синтез». Це допомогло переважній більшості учнів не тільки точно відобразити події роману, але й дійти власних, часто оригінальних, висновків і порівняльних характеристик щодо давніх і сучасних подій в Україні.

Серед пізнавально-творчих робіт, які найефективніше формують пізнавальну самостійність учнів, ми виокремлюємо саме письмовий твір – з літератури, історії, основ філософії, інших дисциплін. Це найбільш енергозатратний і складний для учнів (за метою, завданнями, виконавчими операціями) вид самостійної роботи. Одночасно твір – вагомий і точний показник пізнавально-творчого, розумового, морального розвитку учня. Ніяке інше випробування не відображає так яскраво й так відверто сьогоднішню культуру мислення та почуттів людини, рівня наших знань і переконань, культури мовлення й духовного розвитку [4]. Тому на самостійний твір виділялося достатньо часу, створювались оптимальні організаційні та психологічні умови для справжньої творчої роботи. Мінімальний час – це здвоєний урок-модуль, а в експериментальному варіанті у старших класах – дві пари таких уроків, щоб надати час не тільки для мотивації, обдумування, написання обраної теми, але й для уважного самоаналізу, самокорекції, вибіркового аналізу й оцінювання виконаних робіт учителем і його консультантами [4].

Діагностично-оціночний компонент виконання творчого освітнього продукту забезпечувався критичним усвідомленням і освоєнням доступних для старшокласників докладних критеріїв і показників якості освітнього продукту використанням таких механізмів, як порівняння з аналогічними роботами, приміром з банку «золотих творів», накопичених у навчальному закладі або представлених у літературі, взаємоперевірка з товаришем (здебільшого під час написання коротких творів-роздумів тренувального характеру), упровадження системи коротких рецензій (за заявкою автора чи вчителя), аналізу й узагальнень причин допущених помилок і недоліків. Важливою складовою діагностики й оцінки самостійного доробку стала поширена в евристичній освіті практика прилюдних презентацій і захисту найбільш значимих освітніх продуктів старшокласників із широким залученням експертів, консультантів, рецензентів. Грунтовний і

доброзичливий характер публічних захистів сприяє посиленню відповідальності за виконану справу, прискоренню самостійного особистісного зростання на базі своєчасного виявлення й виправлення недоліків і помилок, освоєння критеріїв і показників освітніх продуктів, формування конструктивних, креативних, діагностичних, комунікативних умінь.

Висновки. Таким чином, у представленій статті означені основні результати дослідження дидактичних особливостей педагогічних умов, які сприяють успішному створенню старшокласниками фінальних освітніх продуктів – провідної складової евристичного навчання, основного результату й показника їхньої реальної пізнавальної самостійності.

Зокрема, з'ясовано, що мотиваційно-цільова підготовка до створення провідних освітніх продуктів має супроводжуватись активною та неформальною діалоговою взаємодією вчителя й учнів, щоб забезпечити вільний вибір теми та проблеми самостійної роботи, визначити її джерельне й діагностичне забезпечення та основні способи виконання.

На операційно-перетворюючому етапі варто забезпечити й захистити глибоке й довготривале занурення учнів у пізнавально-творчу діяльність, надаючи зусиллям старшокласників мінімальної допомоги.

Діагностично-оцінювальна праця має відзначатися максимальною самостійністю виконавців і спиратися на освоєний ними комплекс критеріїв і показників якості створеного продукту й уміння презентувати та захищати власні здобутки. Саме діагностичний аспект супроводу евристичної діяльності учнів стає актуальним для подальших дидактичних досліджень.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андреев В. И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности / В. И. Андреев. – Казань : Изд-во Казанского университета, 1988. – 240 с.

2. Буряк В. К. Познавательная активность учащихся / В. К. Буряк // Активизация учебной деятельности школьников : сб. науч. трудов. – Кривой Рог, 1995. – Вып. 1–2. – С. 14–20.

3. Буряк В. К. Проблемно-пошукова діяльність на уроці як засіб розвитку учнів / В. К. Буряк // Педагогіка вищої та середньої школи : зб. наук. праць / редкол.: В. К. Буряк, Л. В. Кондрашова, Г. Б. Штельмах. – Кривий Ріг, 2010. – Вип. 29. – С. 3–12.

4. Лазарєв М. О. Творча самореалізація майбутнього вчителя в евристично-модульному навчанні / М. О. Лазарєв // Педагогічна творчість: методологія, теорія, технології : монографія. – Київ : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2005. – С. 117–151.

5. Лазарєв М. О. Творча самореалізація особистості вчителя, студента, учня в людино-центрованій евристичній освіті / М. О. Лазарєв // Професійно-творча самореалізація майбутнього педагога в інноваційній освіті : монографія. – Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2013. – С. 69–111.

6. Громова Н. В. Творча самореалізація старшокласників в евристичному навчанні предметів гуманітарного циклу : автореф. дис. … канд. пед. наук / Н. В. Громова. – Харків, ХНПУ імені Г.С. Сковороди, 2010. – 20 с.

7. 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. – Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2013. – С. 262– 287.

8. Лозовая В. И. Педагогика : учеб. пособие для студентов педагогических вузов / В. И. Лозовая, Е. Н. Камышанченко, П. Г. Москаленко, А. В. Троцко. – Белгород : БГУ, 1997. – 284 с.

9. Усенко Н. М. Організація самостійної роботи школярів на мотиваційно-цільовому та операційному етапах евристичної технології навчання / Н. М. Усенко // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – Суми, 2010. – № 3 (5). – С. 140–148.

10. Хуторской А. В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения / А. В. Хуторской. – М. : Изд-во МГУ, 2003. – 416 с.

РЕЗЮМЕ

Усенко Н. Н. Самостоятельное создание финальных образовательных продуктов в познавательно-творческой деятельности старшеклассников.

Успешное формирование познавательной самостоятельности в эвристическом обучении проявляется в способности учащихся самостоятельно применять полученные знания и умения в практической познавательно-творческой деятельности. Рассматривается специфика применения комплекса педагогических условий (мотивационно-целевых, операционно-деятельностных, диагностических), которые характерны для полноценной эвристической деятельности и способствуют созданию старшеклассниками качественных финальных (заключительных, итоговых) образовательных продуктов в эвритической деятельности. Последние – ведущий результат и основной критерий познавательно-творческой самореализации учеников старшей школы.

***Ключевые слова**: познавательная самостоятельность, эвристическое обучение, эвристическая деятельность, педагогические условия, финальный образовательный продукт, старшеклассники, познавательно-творческая самореализация.*

SUMMARY

Usenko N. Independent creation of final educational products at high school pupils' cognitive creative activity.

In the article we describe the developed independent cognitive activity of pupils as the most important feature of their creative self-organization and it can be formed mainly at the independent cognitive creative (heuristic) activity. Organizing high school pupils' independent cognitive activity in the heuristic learning of new knowledge is analyzed. The important role of academic setting which are specific for the heuristic learning is shown. Successful forming of pupils' independent cognitive activity as an important personal ability is expressed in their ability to use independently valuable received knowledge in the practical heuristic activity. The determination of «a final educational product» in the heuristic learning is proposed in the article. Giving pupils necessary conditions to create independently their educational products is one of the main principals of the heuristic technology. The specific of use of some academic setting during the creation of high school pupils' final educational products as one of the components of the heuristic technology, main result and indicator of their real independent cognitive activity is described in the article. Heuristic technology gives new didactic reserves for active motivation of the pupils cognitive activity during the creation of the significant to them educational product. The peculiarities of motive and purpose training for independent creation of their final products are given in the article. The first one is the pupils' ability to choose independently a kind of their final product (a composition, an essay, a project, a report etc.), a theme of their independent activity, tasks and ways to solve. The second important one is to support a dialogue interaction

between a teacher and the pupils. And the last one is to use the known methods and mechanisms of the heuristic learning such as «analysis and synthesis», heuristic questions to solve cognitive problems, a set of associations etc.

The peculiarities of the operation and transformation component are described. To reach a success when pupils create their final educational products can be possible if they follow step by step the law of the creative activity: forming their own cognitive and creative problem, its essential contradictions, comparing with other versions, consultation with a teacher if it is necessary, long deeping in a creative search, using mechanisms of the creative and cognitive activity etc.

The importance of the diagnostic and evaluation stage is shown. The pupils must own the complex of criteria and indicators of their final educational products. An important component of self-diagnosis and assessment of heritage has become common practice in heuristic education a public presentation and protection of the most significant educational products with broad involvement of senior experts, consultants and reviewers.

***Key words**: independent cognitive activity, heuristic education, heuristic activity, academic setting, final educational product, high school pupils, cognitive creative activity, independent learning, the mechanisms of the creative activity, diagnostic instruments.*

УДК 371.134:372

О. О. Ярошинська
Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини

МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОЕКТУВАННЯ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

У статті обґрунтовано необхідність визначення методологічних засад досліджуваного процесу – проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи. Ураховуючи сучасні процеси модернізації освітньої галузі та нові тенденції у проектуванні освітнього середовища в процесі підготовки майбутніх учителів, схарактеризовано методологічні підходи дослідження: середовищний, культурологічний, компетентнісний, синергетичний, системний, аксіологічний, особистісно-діяльнісний, акмеологічний, технологічний.

***Ключові слова:** методологічні підходи, проектування освітнього середовища, професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи.*

Постановка проблеми. Інноваційна діяльність у сфері вищої освіти викликає необхідність зміни її змісту й організації та спрямована на пошук нових способів структурування системи професійної підготовки. Тому виникає нова предметність у науково-практичній діяльності педагогів вищої школи – проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів. Для ефективного здійснення означеного процесу постала необхідність обрати різноманітні калібровані інструменти забезпечення ефективності проектування та обґрунтувати наукові підходи, що визначають методологію дослідження.

Аналіз актуальних досліджень. У процесі визначення методології проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх

учителів початкової школи ми спиралися на праці авторів, що розкривають основи професійної педагогічної освіти (Н. Бібік, В. Бондар, В. Луговий, С. Сисоєва, Л. Хомич та ін.), а також пріоритетність у педагогічній практиці різноманітних методологічних підходів, зокрема: середовищого (В. Баришніков, Є. Боровська, Л. Волкова, В. Караковський, Р. Кассіна, Ю. Мануйлов, Л. Новикова, В. Орлов, М. Рожков, Н. Селіванова, Л. Циганова та ін.); культурологічного (В. Болгаріна, Г. Гайсина, Н. Крилова, А. Шипова та ін.); компетентнісного (Б. Гершунський, Р. Гуревич, Е. Зеєр, І. Зимня, В. Краєвський, А. Маркова, О. Овчарук, Н. Побірченко, О. Пометун, В. Радкевич, В. Сєріков, А. Хуторський та ін.); синергетичного (В. Андреєв, А. Аршинова, Н. Белоусов, В. Буданов, В. Віненко, В. Журавлев, Л. Зоріна, В. Кульневич, І. Пригожин, М. Таланчук та ін.); системного (В. Безпалько, Б. Гершунський, В. Краєвський, І. Колесникова, В. Радіонов, В. Сластьонін, А. Тряпіцина, В. Шадріков та ін.); аксіологічного (І. Бех, Г. Дегтярьова, І. Зязюн, В. Огнев'юк, В. Пряников, В. Сластьонін, Е. Шиянов та ін.); особистісно-діяльнісного (Є. Бондаревська, В. Воронцова, О. Газман, І. Іванова, В. Кротова, С. Кульневич, Л. Лузіна, А. Мудрик, Н. Щуркова та ін.); акмеологічного (К. Абульханова, В. Агапов, В. Зазикін, Л. Степанова та ін.) та технологічного підходів (В. Бондар, С. Гончаренко, Л. Коваль, С. Мартиненко, С. Пальчевський, О. Пєхота, О. Пометун, О. Савченко, Г. Селевко, С. Сисоєва, П. Сікорський та ін.).

У контексті актуальності модернізації педагогічної реальності в умовах оновлення системи професійної освіти окремої уваги потребує питання обґрунтування методологічних засад проектування освітнього середовища.

Метою даної статті є визначення методологічних засад процесу проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи та механізмів їх реалізації в ході дослідження.

Виклад основного матеріалу. Визначаючи методологію як систему принципів і способів організації та побудови теоретичної та практичної діяльності, як вчення про науковий метод пізнання, розуміємо, що пошук найбільш оптимальної системи дій у сфері пізнання не може бути не пов'язаний із концептуальними уявленнями про те, що пізнаємо в контексті загальних положень науки (у тому числі й педагогічної). Тому ми вбачаємо в цьому складний зв'язок: з одного боку, методологічні принципи впливають на зміст наукових концепцій, бо формують їх у жорсткому каркасі допустимих дій, у контексті певного (заданого) об'єкта в ході процесу пізнання, з іншого боку, отримані концепцією принципові висновки, базові, в тому числі апріорні філософсько-світоглядні установки, концепції, самі є методологічним інструментом пізнання.

Підходи до стратегії пізнання певним чином залежать від того, що дослідник бачить в основі предмета пізнання. Наукові концепції – завжди

методологічні установки, оскільки містять у собі те чи інше ставлення до базових методів, наприклад, до теоретичних методів як основних напрямів пізнавальних дій (аналізу, синтезу, виявлення та розв'язання суперечностей тощо), до емпіричних методів як основних напрямів дій із досліджуваної дійсності (спостереження, бесіда, інтерв'ю, опитування, моніторинг, експеримент тощо) [10, 37].

Зважаючи на викладені положення, а також ураховуючи сучасні процеси модернізації освітньої галузі та нові тенденції в проектуванні освітнього середовища у процесі підготовки майбутніх учителів початкової освіти, ми визначили методологічні підходи дослідження: середовищний, культурологічний, компетентнісний, синергетичний, системний, аксіологічний, особистісно-діяльнісний, акмеологічний, технологічний.

Причинами виокремлення в нашому дослідженні *середовищного підходу* стало: 1) особистісно-розвиваюча орієнтація освіти, що припускає актуалізацію життєвого досвіду; 2) ситуаційний підхід до проектування особистісно-розвиваючих систем на відміну від діяльнісного підходу, більш відповідного організації власне освітнього процесу через середовище; 3) глобальне використання інформаційно-комунікаційних технологій в освіті; 4) проникнення екологічної свідомості, принципів екологічно доцільної поведінки в середовищі; 5) розширення простору й скорочення часу комунікацій, у силу чого розширюється факторне поле становлення особистості.

Методологічна функція середовищного підходу полягає в його призначенні як інструмента дослідження й використання в педагогічних цілях таких факторів розвитку особистості, які виходять за межі можливостей їх навмисного конструювання й керування ними та надалі як об'єктивні предмети й обставини, вплив яких, однак, опосередковано вибірковістю особистості [1, 121].

Унікальність цієї методології в тому, що середовищний підхід – це окрема, самостійна методологія науково-педагогічного дослідження. Вона відрізняється від теорії виховних систем, яка послужила відправною точкою виникнення й розвитку середовищного підходу в педагогіці як самостійної теорії, що володіє своєю методологічною складовою.

Методологічними регулятивами середовищного підходу в дослідженні педагогічних проблем виступають: 1) можливість досліджувати ситуацію розвитку особистості студента «ззовні», у більш широкому плані, не обмежуючись межами академічної аудиторії; 2) розгляд освітнього середовища як джерела особистісного досвіду й детермінанти установок, стимулів, факторів розвитку особистості; 3) розкриття механізму впливу середовища через конкретні ситуації (тобто едукаційні ситуації, що затребує прояв особистісної позиції, роль самого суб'єкта у відборі факторів навколишнього середовища, що утворюють світ

його особистісного досвіду). Ситуація розвитку особистості – це те життєве середовище, що функціонує (або організоване) відповідно до закономірностей становлення особистісної сфери людини, яка враховує: неможливість примусового формування особистісних цінностей і смислів; наявність умов вибіркового ставлення до цінностей, зовнішніх чинників, виборчої реалізації наданих ними можливостей; 4) зовнішні обставини повинні не вимагати певної поведінки, а затребувати, ставити перед необхідністю внутрішнього рішення; 5) спонукання до пошуку й відкриття нових смислів, варіантів саморозвитку; 6) прийняття індивідом позиції суб'єкту своєї життєдіяльності, що реалізується в різноманітних формах прояву суб'єктності. У зв'язку з цим не викликає сумніву, що життєві обставини дають людині набагато більше можливостей проявити суб'єктність, ніж формалізована, регламентована ситуація навчання, де їй уже у відомому сенсі дана «орієнтовна основа» дій.

Усвідомлення культури як умови становлення, стимулу й духовно-практичної основи соціального розвитку детермінувало появу фундаментально нового методу наукового пізнання – *культурологічного підходу.* Його суть полягає в тому, що під час вивчення об'єктів, процесів і явищ суспільного й особистісного плану виявляються й аналізуються найбільш характерні для них культурні аспекти.

Культурологічний підхід як загальнонауковий метод є: методологічною позицією, що розкриває єдність аксіологічного, діяльного й індивідуально-творчого аспектів культури й розглядає людину як її суб'єкт, головну дійову особу, припускає розуміння та пояснення об'єкта, що вивчається, як культурного явища чи процесу [2, 50]; вивченням світу людини в контексті її культурного існування в аспекті того, чим світ є для людини, яким сенсом він для неї наповнений, вивченням культурного наповнення реальності, існуючих культурних програм [5, 137]; дає можливість розглядати освітні явища та педагогічну діяльність як сукупність культурних компонентів на широкому культурному фоні соціуму з урахуванням локальної культурної ситуації [2, 51]; є засобом педагогічної рефлексії щодо основних соціокультурних проблем освіти [3, 44].

Згідно з культурологічним підходом професійна підготовка майбутнього вчителя має сприяти створенню оптимальних умов для засвоєння загальнолюдської та національної культури, усвідомленню та самореалізації особистістю своїх культурних потреб, інтересів і здібностей. Освітнє середовище повинно стати культурно-освітнім, що передбачає культурний розвиток особистості, набуття нею досвіду культурної поведінки, надання їй педагогічної допомоги й підтримки в культурній самоіндентифікації та самореалізації творчого потенціалу.

Компетентнісний підхід, як новий концептуальний орієнтир, визнано одним із напрямів модернізації освіти й одним зі шляхів

оновлення її змісту. Він ґрунтується на розумінні того, що прогрес людства залежить не стільки від економічного зростання, скільки від рівня розвитку особистості, що передбачає перехід від класичного поняття «людські ресурси» до концепції «компетентності людини».

Один із засновників концепції компетентності Р. Бояцис (R. Boyatzis) обґрунтував, що компетентність – основна характеристика особистості, яка лежить в основі ефективного або чудового виконання роботи. Це може бути мотив, навичка, аспект уявлення людини про саму себе або свою соціальну роль, а також знання, якими вона користується [11].

Сутність освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів в умовах компетентністного підходу – створення ситуацій і підтримка дій, які можуть призвести до формування певної компетенції. Урахування компетентнісного підходу під час проектування освітнього середовища професійної підготовки дозволяє розширювати умови, ресурси, його функціональні можливості для формування ключових компетенцій майбутнього вчителя й забезпечувати досягнення високої якості професійної підготовки.

Проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи з позиції компетентнісного підходу забезпечує процес і результат формування творчої, ініціативної, професійно й соціально відповідальної особистості майбутнього педагога, готової до постановки та вирішення різноманітних суспільних і професійних завдань, конкурентоспроможної на ринку праці, готової до постійного професійного зростання, професійної мобільності.

Методологічною основою проектування освітнього середовища також виступає *синергетичний підхід*. Науковці зазначають, що синергетичний підхід слугує орієнтацією в пізнавальній і практичній діяльності, яка передбачає застосування сукупності ідей, понять і методів у дослідженні й управлінні відкритими нелінійними самоорганізованими системами; досліджує діяльність відкритих нерівнозначних і нелінійних систем з метою вивчення процесів самоорганізації та саморозвитку соціальних і природних явищ. У межах синергетичного підходу розглядаються закономірності самоорганізації та еволюції сильно нерівнозначних відкритих систем, що перебувають у стані нестійкості.

Дотримання принципів самоорганізації й саморозвитку в педагогічній діяльності спрямовує суб’єктів творення освітньо-виховної системи на вивчення процесів саморегуляції відносин в освітньому закладі, виявлення тенденцій, внутрішніх механізмів і резервів створюваного освітнього середовища, а не копіювання (зразку, орієнтиру) уже відомого [8, 358].

З позиції синергетичного підходу освітнє середовище професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи як ціле, а кожен його компонент − як складні саморозвинені системи, яким не можна насильно

нав'язувати шляхи розвитку, не визначені потребами її суб'єктів. Звідси − гнучке управління, здатне «запустити» механізми самоорганізації та ініціювати професійне становлення студента як «самоорганізованого суб'єкта» в освітньому середовищі. Стає очевидним, що звернення до ідей синергетики дає можливість дослідити сутність проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутнього вчителя початкової ланки освіти з точки зору його відкритості, складності, невизначеності, динамічності й автономності.

Застосування *системного підходу* безпосередньо пов'язано з поняттям системи. Теорія систем виходить з уявлень, що будь-яке складне явище можна розглядати як систему. Загалом систему можна схарактеризувати як безліч елементів, що знаходяться у взаємозв'язках один з одним, які визнають її цілісність і єдність.

Системний підхід дозволяє вивчити окремі якості об'єкта, завдяки яким вони стають упорядкованими організованими в певну цілісність, що має нові властивості. Так, С. Смирнов вважає, що сутність системного підходу полягає у виокремленні класу об'єктів, явищ, що відповідають поняттю «система», тобто комплексне утворення, така організація елементів, що не зводиться до їх простої суми та являє собою певну цілісність. «Ціле – завжди є організацією, а організація – це система, що має структуру» [9, 54].

На нашу думку, застосування системного підходу в процесі проектування освітнього середовища професійної підготовки дозволяє оптимізувати цей процес, визначити системотвірні зв'язки, що забезпечують упорядкованість структури освітнього середовища. Інтеграція елементів системи виключає втрати на виконання різними елементами дублюючих функцій, у результаті чого ефективність системи в цілому значно вище сумарної ефективності складових її компонентів.

Теоретико-методологічні основи впровадження *аксіологічного підходу* в освітній процес різних типів навчальних закладів визначені у працях І. Беха, Г. Дегтярьової, І. Зязюна, А. Міщенко, В. Огнев'юка, В. Пряникова, В. Сластьоніна, Е. Шиянова та ін. Науковці визначають аксіологічний підхід як своєрідну філософсько-педагогічну стратегію, що спирається на ідеї пріоритету загальнолюдських цінностей і самоцінності кожної особистості, а педагога − на усвідомлення цінностей своєї професії та визначає перспективи подальшого вдосконалення системи освіти й оптимального використання педагогічних ресурсів відповідно до вимог сучасного суспільства. Цей підхід традиційно вважається методологічною основою гуманістично-орієнтованої педагогічної освіти, оскільки передбачає формування гуманних професійно-ціннісних орієнтацій педагогічного працівника у процесі її здійснення [7, 308].

Аксіологічний підхід у педагогічній освіті дає змогу посилити ціннісне ядро професійних педагогічних і психологічних знань і вмінь, що визначає

його високу гуманістичну значущість, а саме: гуманізм як визнання людини вищою цінністю, прояв доброти, чуйності, розуміння, милосердя; ставлення до праці як до необхідного способу самореалізації людини; здоров'я, соціальної активності тощо.

У нашому дослідженні проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи ґрунтується на використанні елементів аксіологічного характеру, які створюють умови для вибору значущих професійних цінностей та особистісних потреб у проектованому освітньому середовищі в системі забезпечення якості підготовки майбутнього педагога. Досвід вивчення даного підходу дозволив нам у проведеному дослідженні подолати існуюче протиріччя між об'єктивно висунутою суспільством до вчителя вимогою постійного орієнтування в проблемі ціннісного самовизначення, що вимагає від нього готовності роздумувати про своє місце та призначення, професійні й особистісні потреби, і типовою системою професійної підготовки вчителя, яка не створює достатніх умов, що спонукають до ціннісного самовизначення, пошуку особистісно значущого сенсу педагогічної професії.

Щоб уникнути вузького, техногенного варіанту дослідження проблеми, на наш погляд, необхідно звернутися до *особистісно-діяльнісного підходу,* що дозволяє забезпечити широкий антропогенний погляд на цілі системи вищої освіти, на утримання діяльності суб'єктів навчання, на очікуваний результат, а також на процес і умови проектування освітнього середовища.

Особистісно-діяльнісний підхід до професійної підготовки майбутнього педагога розглядається в єдності особистісного (особистісно-зорієнтованого) й діяльнісного компонентів. В особистісному компоненті він передбачає, що в центрі навчання перебуває особистість, її мотиви, цілі, психологічні особливості. Найважливішим критерієм особистісно зорієнтованого підходу є наявність Я-концепції, яка представляє собою базисне особистісне утворення, але у своїй конкретній архітектоніці, у своїй пропорційності дозволяє судити про міру суб'єктності особистості [4, 21].

Значимість застосування особистісно-діяльнісного підходу в процесі формування освітнього середовища зумовлена тим, що в її центрі знаходиться особистість, яка виступає в якості суб'єкта. Особистість стає суб'єктом удосконалення, опосередкованого власною діяльністю та тими впливами, які здійснюються в процесі проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

У якості інтегративних засад виступає *акмеологічний підхід* до проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи, обґрунтування якого представлено у працях К. Абульханова, В. Агапова, В. Зазикіна, Л. Лаптева, Л. Степанової та ін.

Сутність педагогічної акмеології полягає у: визначенні шляхів досягнення педагогом професіоналізму; гуманістичній орієнтації на розвиток особистості учнів засобами окремих навчальних дисциплін; виборі педагогом способів своєї діяльності з урахуванням мотивів, ціннісних орієнтацій, цілей; підготовці студентів до наступних педагогічних впливів.

Акмеологічний підхід до проектування освітнього середовища підготовки фахівців передбачає вироблення стратегії оптимізації особистісно-професійного розвитку суб'єкту в середовищі, яке, у свою чергу, сприяє поступовому переходу наявного рівня сформованості освітнього середовища у вищий, оптимальний.

Одним із провідних підходів до реалізації мети нашого дослідження є технологічний. Сутність *технологічного підходу* до процесу проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи полягає в діагностичному цілепокладанні та проектуванні навчального процесу у формі суб'єкт-суб'єктної спільної діяльності викладача та студента.

Проблеми технологічного підходу у сфері педагогічної теорії та практики розглядали В. Бондар, С. Гончаренко, Л. Коваль, С. Мартиненко, С. Пальчевський, О. Пєхота, О. Пометун, О. Савченко, Г. Селевко, С. Сисоєва, П. Сікорський та ін. Дослідники визначали технологічний підхід як орієнтацію навчально-виховного процесу на гарантований освітній результат, удосконалення навчальної діяльності, підвищення її результативності, інтенсивності, інструментальності.

У педагогічній практиці технологічній підхід упроваджується через максимально чітке формулювання мети, яке допомагає зорієнтувати студентів на отримання конкретного результату, підготовку необхідних навчальних і робочих матеріалів, а також на організацію процесу реалізації мети; пошуку й визначення механізмів взаємодії та оцінки поточних, проміжних і підсумкових результатів; становлення еталону оцінки й механізму порівняння з кінцевим результатом.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Звернення до вищеназваних підходів дозволяє забезпечити принципову новизну дослідження, пов'язану з розробкою проекту освітнього середовища в системі забезпечення якості підготовки майбутнього вчителя початкової школи. Представлені методологічні позиції є тією «призмою», через яку здійснюється відбір і структурування загальнотеоретичних ідей, що складають концептуальну основу проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Вважаємо, що саме педагогічне проектування на основі даної методології дозволить створити освітнє середовище професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи, що відповідає всім необхідним вимогам, параметрам і принципам організації освітнього

середовища ВНЗ. У висвітленні основ цього процесу ми вбачаємо перспективи подальших наукових розвідок.

ЛІТЕРАТУРА

1. Артюхина А. И. Образовательная среда высшего учебного заведения как педагогический феномен (на материале проектирования образовательной среды медицинского университета) : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.08 / Александра Ивановна Артюхина. – Волгоград, 2007. – 377 с.

2. Бойчук Ю. Культурологічний підхід у сучасній освіті / Юрій Бойчук // Гармонізація культурно-освітнього простору вищої школи : соціально-педагогічні аспекти : матер. міжнар. наук.-практ. конф (12–13 червня, 2014, Мелітополь) / за заг. ред. Молодиченка В. В. – Мелітополь : Видавництво МДПУ ім. Б. Хмельницького, 2014. – С. 49–52.

3. Болгаріна В. С. Культурологічний підхід до управління школою / В. С. Болгаріна. – Х. : ВД «Основа», 2006. – 112 с.

4. Деркач А. А. Реализация концепции «Я» в системе жизненных отношений личности (акмеологический аспект) / А. А.Деркач, Е. Б. Старовойтенко, А. Ю. Кривокулинский. – М. : РАГС, 1993. – 156 с.

5. Крилова Н. Б. Антропологический, деятельностный и культурологический подходы / Н. Б. Крылова. – М. : «НИИ школьных технологий», 2005. – 184 с.

6. Оверко Н. Концептуальні підходи до розвитку педагогічної майстерності викладачів професійно-технічних навчальних закладів у контексті модернізації освіти / Наталія Оверко // Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету ; І. Аносов (гол.ред.). – Серія : Педагогіка. – Мелітополь, 2014. – № 1 (12). – С. 305–310.

7. Сазоненко Г. С. Педагогіка успіху (досвід становлення акмеологічної системи ліцею) / Г. С. Сазоненко. – К. : Гнозис, 2004. – 684 с.

8. Смирнов С. Н. Элементы общего состояния понятия «система» и некоторые ступени развития познания и общей практики / С. Н. Смирнов // Системный анализ механизмов познания. – М. : Наука, 1979.

9. Сулима И. И. Средовой подход как методология научно-педагогического исследования / И. И. Сулима // Almamater. Вестник высшей школы. – 2010. – № 7 (август). – С. 36–39.

10. Boyatzis R. E. The competent manager: a model for effective performance / R. E. Boyatzis. – NY : John Wiley & Sons, 1982. – 328 p.

РЕЗЮМЕ

Ярошинская О. О. Методологические основы проектирования образовательной среды профессиональной подготовки будущих учителей начальной школы.

В статье обоснована необходимость определения методологических основ изучаемого процесса – проектирование образовательной среды профессиональной подготовки будущих учителей начальной школы. Учитывая современные процессы модернизации образования и новые тенденции в проектировании образовательной среды в процессе подготовки будущих учителей, охарактеризованы методологические подходы исследования: средовый, культурологический, компетентностный, синергетический, системный, аксиологический, личностно-деятельностный, акмеологический, технологический.

***Ключевые слова**: методологические подходы, проектирование образовательной среды, профессиональная подготовка будущих учителей начальной школы.*

SUMMARY

Yaroshynska O. The methodological principles of designing the educational environment of professional training of the primary school teachers.

The article proves that solving the problem of designing the educational environment of professional training of the primary school teachers methodological bases combine different scientific approaches – environmental, cultural, competence, synergetic, system, axiological, personal activity, acmelogical, technological.

The environmental approach is an instrument of finding new resources of professional training of the primary school teachers. The cultural approach helps to create optimal conditions for learning human and national culture, awareness and self-identity of their cultural needs, interests and abilities. The competence approach involves the formation of competences of the future teachers and the baseline in terms of determining the quality of their training in an educational environment. The synergetic approach makes it possible to investigate the nature of designing the educational environment of professional training in terms of its openness, complexity, uncertainty, dynamism and autonomy. The systemic approach helps determine the structure of the educational environment as a system, the interaction of its components, the operation of a switch and the entire system in a highly organized state. The axiological approach creates conditions to select relevant professional values projected in the educational environment in the system to ensure the quality of training of the future teachers. The personal activity approach involves the creation in the professional training of future specialists the appropriate conditions for the development of their identity as a subject of professional and educational activities. The acmeological approach determines the level of strategy of transformation the formation in an optimal educational environment that focuses the primary school teachers to the most complete fulfillment in an educational environment. The technological approach predicts setting the goal, designing tools and mechanisms of the results diagnostic, determining the effectiveness of teaching design techniques that provide a high level of professional training of the future primary school teachers.

We believe that this pedagogical design based on this methodology will create an educational environment training of primary school teachers that meets all requirements, parameters and principles of the university educational environment. In highlighting the basics of this process we see prospects for further scientific studies.

Key words: *methodological approaches, designing the educational environment, professional training of the primary school teachers.*

УДК 378.016:78:7.071.2

М. Б. Петренко
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

РОЗВИТОК ВИКОНАВСЬКО-АНСАМБЛЕВОЇ ДІЄЗДАТНОСТІ СТУДЕНТІВ ФАКУЛЬТЕТІВ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНОГО СПРЯМУВАННЯ

У статті актуалізовано проблему розвитку виконавсько-ансамблевої дієздатності як одного з напрямів у роботі з формування концертмейстерських інтерпретаційних умінь студентів факультетів музично-педагогічного спрямування. Висвітлено шляхи розвитку досліджуваного феномену, який актуалізується вміннями забезпечувати виконавський ансамбль зі співом школярів, читати з аркуша та транспонувати, добирати акомпанемент до мелодії шкільної пісні. Запропоновано використання широкого кола мистецьких методів навчання. Доведено ефективність застосування запропонованого методичного інструментарію.

***Ключові слова**: концертмейстерські інтерпретаційні вміння, виконавсько-ансамблева дієздатність, методи та вправи, студенти факультетів музично-педагогічного спрямування.*

Постановка проблеми. Провідним завданням педагогічної освіти є підготовка вчителя, здатного до ефективної професійної діяльності в умовах сучасної загальноосвітньої школи, учителя з високим рівнем освіченості, культури, професійної компетентності, здатності забезпечити всебічний розвиток учня як особистості. У цьому контексті актуалізується необхідність опанування майбутніми вчителями музичного мистецтва концертмейстерськими уміннями, що забезпечують творче опрацювання образності вокально-інструментальних творів.

Розуміння концертмейстерських інтерпретаційних умінь як здатності до творчого виконання розумових (осмислення й освоєння вокально-інструментального твору для дітей), психомоторних (матеріально-звукове втілення власної виконавської концепції) та узгоджувальних дій (вербальне повідомлення, музично-виконавський показ, встановлення й підтримка зворотного зв'язку у спілкуванні); визначення вагомості зазначених умінь, зумовлює необхідність їх цілеспрямованого розвитку в процесі концертмейстерської підготовки студентів.

Аналіз актуальних досліджень. У музично-педагогічній науці розроблено окремі положення щодо змісту концертмейстерської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. Розвиваючи ідеї корифеїв ансамблевого виконавства щодо активно-утворюючої ролі концертмейстера в сумісній праці, сутності ансамблево-майстерного виконавства (К. Виноградов, А. Готліб, Р. Давидян, В. Зеленін, М. Крючков, О. Люблінський, Дж. Мур, М. Смирнов Є. Шендерович), педагоги-музиканти нашого часу досліджують художні й виконавські аспекти сумісної інтерпретації співака і концертмейстера (Н. Лузум), окреслюють шляхи розвитку розподіленої уваги майбутніх учителів музики у процесі концертмейстерської підготовки (Л. Годик, В. Пустовіт), здійснюють системний аналіз спільної музично-виконавської діяльності (Е. Економова, О. Кубанцева, М. Моісєєва), обґрунтовують педагогічні умови концертмейстерської підготовки студентів (Г. Бошук, Ю. Мірлас, Г. Сибірякова), розробляють методику читання з аркуша (А. Григор'єв, Т. Захарченко, І. Крюкова, М. Савельєва) та добору акомпанементу до мелодії шкільної пісні (Л. Михайлова, І. Одинокова). У той же час, доводиться констатувати, що питання формування концертмейстерських інтерпретаційних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва досі не розкрито.

Метою статті є висвітлення шляхів розвитку виконавсько-ансамблевої дієздатності як одного з напрямів у роботі з формування концертмейстерських інтерпретаційних умінь студентів факультетів музично-педагогічного спрямування.

Виклад основного матеріалу. Виконавсько-ансамблеву дієздатність ми трактуємо як спроможність майбутніх учителів музичного мистецтва до ансамблево-майстерного педагогічно спрямованого виконавського втілення власної виконавської концепції вокально-інструментального зразка. Зазначений феномен актуалізується вміннями забезпечувати виконавський ансамбль зі співом школярів, читати з аркуша та транспонувати, добирати акомпанемент до мелодії шкільної пісні.

Для вирішення завдань формування окреслених умінь застосовувались методи мистецького навчання та вправи, що були використані в межах індивідуальних занять із концертмейстерського класу, основного музичного інструменту, читання хорових партитур, практикуму шкільного пісенного репертуару, під час педагогічної практики в закладах загальноосвітнього спрямування.

З метою формування здатності студентів забезпечувати виконавський ансамбль зі співвиконавцями-школярами використовувалися вправи та методи для формування розподіленої уваги. Нами використовувалися такі підготовчі вправи*:*

- одночасно пишіть різними руками різні слова, наприклад, лівою своє ім'я, правою – прізвище;
- рахуйте від «20 до одного», а пишіть у порядку зростання;
- малюйте на папері чи описуйте однією рукою коло за часовою стрілкою, другою – проти [6].

У контексті окреслених задач продуктивним виявився модифікований *метод планомірного розвитку слухового компоненту розподіленої уваги* [1]. Реалізація методу здійснювалася поетапно, передбачала виконання студентами серії спеціальних завдань, шляхом їх поступового ускладнення:

- усвідомити інформацію щодо засобів виконавсько-ансамблевого узгодження. Це пояснюється тим, що процес слухової диференціації залежить від нашого прагнення почути необхідне, докладених до цього зусиль, попереднього усвідомлення того, що саме ми хочемо сприйняти. Отже, процес слухової диференціації залежить від формування цільової настанови на підґрунті знань про діяльність, що виконується;
- спрямувати увагу на досягнення *динамічного балансу*: яскраво інтонувати мелодію з відчуттям опори в басовій лінії, віддалено інтонувати звучання гармонійних фігурацій; віддалено інтонувати мелодію та лінію баса, яскраво – гармонійні фігурації;
- спрямувати увагу на досягнення *динамічної узгодженості*: відтворювати послідовне динамічне зростання в супроводі, ідентичне динамічному розвитку сольної партії; відтворювати послідовний динамічний спад у супроводі, ідентичний динамічному спаду сольної партії; виявляти кульмінаційні точки синтаксичних побудов сольної партії, відтворювати їх у супроводі;

- спрямувати увагу на досягнення *метроритмічної узгодженості*: точно відтворювати ритмічний малюнок супроводу, досягаючи чіткого співпадання опорних долей мелодії та супроводу;
- спрямувати увагу на досягнення *темпової узгодженості* (краще відпрацьовується під час використання прийому розподіленого виконання: викладач виконує сольну партію, студент – партію супроводу, і навпаки): стало тримати темп, заданий викладачем, зберігаючи синхронність виконання; у разі відхилення від основного темпу з боку викладача зберігати прогресію зміни темпу в супроводі, ритмічно-пропорційно підтримувати агогічні зміни;
- спрямувати увагу на досягнення *інтонаційної єдності*: ідентично розподіляти музичну думку на мотиви, фрази, речення; синтаксично синхронізувати процес ансамблевого інтонування – єдність акцентів, відчуття зміни мотивів.

Досконале диференційоване відпрацювання завдань виконавсько-ансамблевого узгодження дозволяло перейти до завершального етапу формування розподіленої уваги студентів – поетапного збільшення кількості об’єктів, що перебувають у фокусі уваги. Ретельне виконання окреслених завдань надавало можливість підпорядковувати слухове й зорове сприймання, процеси мислення, моторно-руховий компонент, емоції ансамблевим завданням – досягненню «узгодженої взаємодії» між звучанням інструментального супроводу та співу школярів.

Особливої значущості для формування спроможності студентів факультетів музично-педагогічного спрямування забезпечувати виконавський ансамбль зі співвиконавцями-школярами набуло використання модифікованих вправ на розвиток емпатії [2]. Серед них важливими були вправи на активізацію ідентифікації, наприклад: вправа *«Відчуй себе генієм»* (ототожнення з ідеальною моделлю). Студентам пропонувалося уявити музиканта-виконавця (концертмейстера), який є для них ідеалом і здійснити ряд операцій: а) подумки відтворити його сценічну експресію, пластику; б) визначити його виконавську манеру; в) виділити виконавські якості ідеалу, відсутні у них; г) виконати музичний ансамблевий твір у ролі ідеалу; вправа *«Переживіть це знову»* (базується на ототожненні з конкретною ситуацією). Мета вправи – за допомогою самоідентифікації пережити заново особистий позитивний досвід сценічного виступу. Студентам пропонувалося : а) згадати один зі своїх успішних виступів; б) згадати музичний твір, що виконувався; в) відтворити його внутрішнім слухом; г) уявляючи виконання музичного твору, згадати власні емоції та переживання, відтворити тактильні відчуття, зорові образи; д) згадати приміщення, у якому виступали, згадати акустичний ефект від виконання; є) актуалізувати згаданий позитивний досвід сценічного виступу у процесі відтворення музичного зразка, що вивчається.

Не менш важливим було використання вправ на активізацію синестезії, наприклад: вправа *«Лейтмотиви»* (на використання зорових відчуттів у поєднанні з фонічними (слуховими)). Студентам пропонувалося: а) уявити добре знайомих людей, які розмовляють; б) передати притаманні ним манеру говорити, міміку, інтонації, жести у системі лейтмотивів; в) уявити кожного з них у музичному образі, надаючи їм відповідну інтонацію, тембр музичного інструменту, динаміку звучання, ритм, темп, штрих (Наприклад, уявити знайому людину у вигляді плавної музичної теми, що виконується скрипкою, на піано, у питальній інтонації, модерато, легато); вправа *«Природа, що звучить».* Студентам пропонувалося: а) спостерігаючи грозу, літній дощ, заметіль, вітер, скласти «партитуру» цих природних явищ, розподіливши звуки природи за групами музичних інструментів; б) уявити як може звучати знайома місцевість – осінній парк, галявина в лісі, зимовий сад, гірська річка та ін.; вправа (на використання тактильних відчуттів у поєднанні з фонічними (слуховими)). Студентам пропонувалося: а) доторкнутися руками до різних предметів, наприклад: скла, поверхні полірованого столу, намиста з бісеру, шовкової або вовняної тканини, хутра, металевої поверхні, стовбура дерева; б) відчути кінцівками пальців ці поверхні та спостерігати за своїми відчуттями; в) передати тактильні відчуття, що виникли, в характері звуковидобування. Отже, виконання означених вправ оптимізувало розвиток здатності майбутнього вчителя до розуміння емоційного стану школярів, співчуття та емоційного співпереживання з ними.

Практично-професійна необхідність досконалого ансамблево-майстерного виконавського втілення не тільки заздалегідь вивченого музичного зразка, а й незнайомого твору без попередньої підготовки вимагала формування вміння читати з аркуша. З метою оволодіння цим умінням використовувалися такі методичні прийоми:

Методичний прийом № 1*. Попередній огляд-аналіз музичного тексту.* Завдяки цьому прийому відбувається свідомий аналіз засобів музичної виразності, фактурного викладу, визначаються труднощі виконавського плану, відбувається усвідомлення взаємодії двох текстів – літературного й музичного, усвідомлюється образно-емоційна сутність музичного твору. Застосування його допомагає розвантажити увагу виконавця, звільнити її для сприймання багаторівневої фактури музичного ансамблевого твору.

Методичний прийом № 2*. Читання з аркуша про себе* – це фактично уявне «програвання», «приспівування» вокально-інструментального твору. Воно надасть змогу найбільш ясно й конкретно уявити звучання початку твору, що у свою чергу допоможе формуванню адекватних виконавських рухів, сприятиме розвитку зорово-слухо-рухових уявлень, відчуванню музики в єдності з поетичним текстом, необхідних для досконалого прочитання вокально-інструментальних творів. Цей прийом доцільно проводити за принципом «від легкого до складного», застосовуючи

спочатку найпростіші вокально-інструментальні твори, поступово додаючи зразки більш складного фактурного викладу.

Методичний прийом № 3. *Виконавське відтворення.* Студентам пропонувалися такі завдання: заграйте акомпанемент і подумки проспівайте вокальну партію; заграйте твір із послідовним виділенням супроводу й сольної партії, незалежно від тематичного навантаження; одночасно грайте супровід і партію соліста; поєднуйте гру зі співом сольної партії [4].

Не менш важливим було формування здатності студентів до виконавського втілення вокально-інструментального зразка, перекладеного в іншу тональність без зміни музичного матеріалу, тобто здатності транспонувати. Як відомо, для якісного здійснення транспонування необхідно: 1) знання студентом тональностей, гармонічних побудов та вміння їх використовувати в практичній діяльності (виконання різних гармонічних послідовностей); 2) володіння аплікатурними формулами гам, арпеджіо, акордів у всіх тональностях [5]. Перд тим, як грати твір у новій тональності, необхідно уявити звучання музики в авторській тональності, осмислити внутрішню логіку її розвитку, лінію мелодичного та гармонічного руху; подумки перенестися в нову тональність, добре уявляючи, як компонуються в ній основні акорди. Необхідно чути й бачити не окремі звуки, а гармонічні комплекси, розуміючи гармонічну мову та функції акордів. Для практичного опанування означеного вміння пропонувалися такі завдання: грати в різних тональностях акордові послідовності з 4–5 акордів, що передають основні функції тональності; грати в різних тональностях фрагменти сольної партії; вирізнити з пісні (романсі) різноманітні кадансові побудови та зіграти їх у різних тональностях.

Для оволодіння вмінням добирати акомпанемент до мелодії шкільної пісні студенти опановували *метод фактурно-жанрового синтезу.* Актуальним було спрямування уваги лише на одну з граней цього ємного процесу, а саме – відбір фактурної формули акомпанементу, що найбільш відповідає образно-жанровим особливостям пісенного зразка. Увага студентів спрямовувалася на такі правила:

- у доборі акомпанементу до мелодії шкільної пісні керуйтеся класифікацією відповідності типових фактурних формул акомпанементу образно-жанровим особливостям пісенних зразків:
- для *маршових пісень* характерним є застосування двох типових фактурних формул акомпанементу: *акордового супроводу* та *чергування баса й акорду*;
- для *пісні-польки* характерним є застосування типової фактурної формули акомпанементу – *чергування баса й акорду з крокуючим басом*. Для *пісні-вальсу* характерним є застосування типових фактурних формул акомпанементу – *чергування баса й акорду, гармонійної фігурації*;
- для *наспівних пісень* характерним є застосування типових фактурних формул акомпанементу: *чергування баса й акорду, акорду*

арпеджато, гармонійної фігурації [3]. Здійснення окреслених завдань сприяло створенню переконливого художнього образу вокально-інструментального зразка, забезпечувало можливість ефективного педагогічного впливу на емоційно-чуттєву сферу школярів.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, у статті висвітлено шляхи розвитку виконавсько-ансамблевої дієздатності як одного з напрямів у роботі з формування концертмейстерських інтерпретаційних умінь студентів факультетів музично-педагогічного спрямування. Можна зробити висновок, що використання наданого методичного інструментарію сприятиме оволодінню вміннями забезпечувати виконавський ансамбль зі співом школярів, читати з аркуша та транспонувати, добирати акомпанемент до мелодії шкільної пісні. Подальшого вивчення вимагають питання формування концертмейстерських інтерпретаційних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва з позицій герменевтичного підходу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дядченко С. А. Формирование распределённого внимания на основе восприятия и исполнения полифонической музыки: В курсе сольфеджио на музыкально-педагогическом факультете : дис. … канд.. пед. наук: 13.00.02 / С. А. Дядченко. – М., 1994. – 166 с.

2. Надирова Л. Л. Теоретические основы и методы формирования эмпатии у студентов музыкально-педагогических факультетов : дис. … доктора пед. наук : 13.00.01 / Надирова Лейли Леонардовна. – М., 2000. – 426 с.

3. Одинокова И. Н. Развитие творческих сторон личности студента в процессе обучения элементам композиции (на материале сочинения аккомпанемента к школьной песне) : дис… канд. пед. наук : 13.00.02 / Одинокова Ирина Николаевна. – М., 1985. – 163 с.

4. Петренко М. Б. Теоретичні та методичні аспекти формування навичок читання хорових творів з листа в майбутніх учителів музики / М. Б. Петренко // Теорія і методика мистецької освіти: Збірник наукових праць. – Вип. 1(6). – К. : НПУ, 2004. – С. 175–180.

5. Рафалович О. В. Транспонирование в классе фортепиано / О. В. Рафалович. – Л. : Музыка, 1982. – 48 с.

6. Софроній З. В. Методика формування виконавської уваги майбутніх учителів музики у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін : автореф. дис. … канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика музичного навчання» / З. В. Софроній. – К., 2010. – 22 с.

РЕЗЮМЕ

Петренко М. Б. Развитие исполнительско-ансамблевой дееспособности студентов факультетов музыкально-педагогического направления.

В статье актуализирована проблема развития исполнительско-ансамблевой дееспособности как одного из направлений в работе по формированию концертмейстерских интерпретационных умений студентов факультетов

музыкально-педагогического направления. Отражены пути развития исследуемого феномена, который актуализирован умениями обеспечивать исполнительский ансамбль с пением школьников, читать с листа, транспонировать, подбирать аккомпанемент к мелодии школьной песни. Предложено использование широкого круга специальных методов обучения музыкальному искусству. Доказана эффективность использования предложенного методического инструментария.

***Ключевые слова**: концертмейстерские интерпретационные умения, исполнительско-ансамблевая дееспособность, методы и упражнения, студенты факультетов музыкально-педагогического направления.*

SUMMARY

Petrenko M. The performing and ensemble abilities development of the musical-pedagogical faculties students.

The article deals with the problem of the performing and ensemble abilities development as one of the directions in the concertmasters' interpretive skills formation of the musical-pedagogical faculties students. Performing and ensemble abilities we interpret as the ability of future music teachers in ensemble-skilled pedagogically directed performing embodiments own performance concepts vocal-instrumental sample. This phenomenon is actualized through performing ensemble singing by schoolchildren, their ability to read from the sheet and transpose to pick up the accompaniment to the school song.

The following art methods of training and exercises were used in individual sessions during teaching practice in institutions of General education: the accompaniment of the class, the main musical instrument, reading, choral scores, practicum school song repertoire. Those methods were applied for solution formation of the identified skills problems.

The exercises and methods for distributed attention formation were aimed at students' ability formation to ensure the performing ensemble with co-students. The method of systematic development of the auditory component of the distributed attention were the most productive. The method was implemented in stages, provided performance of students in a series of special tasks, by their gradual complication. In the context of the tasks use of modified exercises on the development of empathy was relevant. Among them activation of the identification exercise («feel like a genius», «Relive it again») and activation of synesthesia exercise («Key», «Nature sounds») were the most important.

Different methods for mastering the ability to read musical sheets were used, among them: a preliminary review of the analysis of the musical text, reading from the sheet to oneself, performing playback. For practical mastering the ability to transpose such tasks were offered: to play in different keys chord sequence from 4–5 chord, which convey the basic functions of tonality; to play in different keys fragments solos; select from a song (romance) varied adansonia build and play them in different keys.

For mastering the ability to select the accompaniment to the school song, the students mastered the method textured-genre fusion. The focus on one of the side of this intensive process was the selection of textured formula accompaniment that corresponds to the most image-genre features song sample.

Therefore, using this methodical approach will facilitate the development of the performing ensemble capacity of the musical-pedagogical faculties students.

***Key words**: concertmasters' interpretive skills, performing and ensemble abilities, methods and exercises, musical-pedagogical faculties students.*

ЗМІСТ

РОЗДІЛ І. ПРОБЛЕМИ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Бойченко М. А. Менторство як форма підтримки обдарованих і талановитих в країнах ЄС та США..... 3

Демченко І. В. Сучасна канадська вища педагогічна освіта та тнеденціїї її розвитку в умовах інформатизації суспільства 10

Огієнко О. І. Розвиток краєзнавчого тирузму в Польщі в другій половині ХХ – на початку ХХІ століття 19

Сбруєва А. А. Проблема взаємозв'язку освітньої та наукової діяльності університету: аналіз зарубіжних досліджень 28

Шаповалова О. В. Реформування управління якістю загальної середньої освіти Великобританії: історичний аспект 41

РОЗДІЛ ІІ. ПРОБЛЕМИ ІСТОРІЇ ОСВІТИ ТА ЗАГАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Зав'ялова О. К. Українське віолончельне мистецтво і традиції Петербурзької школи К. Ю. Давидова 49

Колесник І. О. Формування пізнавального інтересу в учнів початкової школи (історико-логічний дискурс). 56

РОЗДІЛ ІІІ. ПРОБЛЕМИ ТЕОРІЇ ЗАГАЛЬНОЇ ОСВІТИ

Вознюк Н. М. Система роботи з обдарованими учнями початкової ланки 65

Кириченко В. І. Теоретичні засади формування просоціальної поведінки учнів загальноосвітніх навчальних закладів..... 71

Скоробагатська О. І. Психологічні особливості інноваційної діяльності в суспільстві ризику 79

РОЗДІЛ IV. ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Засименко В. В. До питання формування писемної англомовної компетенції у студентів-логістів 88

Коваленко Н. В. Проблема ресоціалізації в пенітенціарії та змісті магістерської підготовки соціальних педагогів 94

Коваленко О. А. Застосування тестового контролю під час вивчення курсу «Математика» студентами-майбутніми вчителями початкової школи..... 102

Кочубей Т. Д. Педагогічні умови соціалізації студентської молоді в умовах освітньо-виховного середовища ВНЗ 112

Козлов Д. О. Педагогічні умови ефективної реалізації процесу формування управлінської компетентності майбутнього викладача вищої школи 119

Пелипенко М. М., Черненко О. М. Дисциплінованість у контексті формування готовності майбутніх фахівців оперативно-рятувальної служби до самозбереження 135

РОЗДІЛ V. ЕВРИСТИЧНА ОСВІТА У СУСПІЛЬСТВІ НОВИХ СОЦІАЛЬНИХ ТА ОСОБИСТІСНИХ ЦІННОСТЕЙ

Апьонкін Ю. В. Дидактичні умови формування практичних умінь інженерів-педагогів 145
Бондар Т. І. Формування інклюзивної компетентності в умовах інноваційної парадигми освіти 153
Будянський Д. В. Виразне читання як елемент академічного красномовства в структурі професійної діяльності викладача вищої школи 162
Бунчук О. В. Значення діяльності Товариства шкільної освіти для розвитку сучасної української освіти 172
Вовк Б. І. Самостійна робота майбутніх інженерів-викладачів як одна з умов формування самоосвітньої компетентності 179
Грабовий А. К. Дивергентний хімічний експеримент як чинник пізнавально-творчої діяльності школярів 187
Заворотна Я. В. Підготовка магістрів до використання системного підходу під час організації навчального процесу у вищому навчальному закладі 196
Зайцева І. О. Професійно-творчі вміння студентів та особливості їх формування в дистанційному навчанні 202
Земка О. І. Групи дослідницьких умінь майбутніх учителів української мови і літератури 209
Зубалій М. Д. Особливості військово-патріотичного виховання старшокласників у процесі позакласної роботи 217
Івашковський В. В. Специфіка та сутність виховання сучасної молоді на козацьких засадах 226
Ковальчук Л. О. Самореалізація особистості студента у процесі евристичної діяльності (аспект дослідження культури професійного мислення педагога) 233
Колесниченко Н. Ю. Стимулювання потреб бакалаврів романо-германської філології в набутті професійної компетентності фахівця сфери міжкультурної комунікації 243
Кривонос О. Б. Евристичне навчання як важлива умова розвитку обдарованості учнів сільської школи 253
Крівшенко Л. М. Запитаня молодшого школяра як епіцентр успішної діалогової взаємодії 261
Лазарєв М. О. Самореалізація творчих і духовних цінностей особистості в евристичній освіті 270
Лопатинська І. С. Формування готовності вчителя гімназії до створення емоційно сприятливого середовища в учнівському колективі 280

Лупаренко С. Є. Наукові підходи до дослідження питань дитинства й розвитку дитини 286
Лях М. В. Фізичне виховання молоді козацької доби та учнів козацьких класів сучасної школи 295
Матвійчук К. О. Роль вправ у формуванні діафрагмального дихання на початковому етапі роботи з молодшими школярами 303
Осадченко Т. М. Підготовка майбутнього вчителя до створення здоров'язбережувального середовища початкової школи як педагогічна проблема 309
Парфентьєва І. П. Здатність до емпатії – як один із чинників формування майбутнього вчителя музичного мистецтва 317
Плохута Т. М. Формування у студентів умінь самодіагностики результатів пізнавально-творчої діяльності 322
Проценко І. І. Теоретико-методологічні засади формування діалогової культури майбутніх учителів гуманітарних дисциплін 330
Проценко І. І., Сіпко Ю. О. Психолого-педагогічні аспекти роботи з обдарованими дітьми дошкільного віку 338
Радчук Н. І. Роль пісні у військово-патріотичному вихованні козачат 346
Самусь Т. В. Система формування здоров'язбережувальних компетенцій у майбутніх інженерів-педагогів в умовах інноваційної освіти 354
Сулаєва Н. В. Теоретико-методологічні засади неформальної мистецької освіти майбутніх учителів 363
Усенко Н. М. Самостійне створення фінальних освітніх продуктів у пізнавально-творчій діяльності старшокласників 370
Ярошинська О. О. Методологічні засади проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи 380
Петренко М. Б. Розвиток виконавсько-ансамблевої дієздатності студентів факультетів музично-педагогічного спрямування 389

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ I. ПРОБЛЕМЫ СРАВНИТЕЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

Бойченко М. А. Менторство как форма поддержки одаренных и талантливых в станах ЕС и США 3

Демченко И. В. Современное канадское высшее педагогическое образование и тенденции его развития в условиях информатизации общества 10

Огиенко Е. И. Развитие краеведческого туризма в Польше во второй половине XX – начале XXI столетия 19

Сбруева А. А. Проблема взаимосвязи образовательной и научной деятельности университета: анализ зарубежных исследований..... 28

Шаповалова О. В. Реформирование управления качеством общего среднего образования Великобритании: исторический аспект..... 41

РАЗДЕЛ II. ПРОБЛЕМЫ ИСТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

Завьялова О. К. Украинское виолончельное искусство и традиции петербуржской школы К. Ю. Давыдова 49

Колесник И. О. Формирование познавательного интереса учащихся начальной школы (историко-логический дискурс)..... 56

РАЗДЕЛ III. ПРОБЛЕМЫ ТЕОРИИ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Вознюк Н. М. Система работы с одаренными учащимися начального звена..... 65

Кириченко В. И. Теоретические основы формирования просоциального поведения учащихся общеобразовательных учебных учреждений 71

Скоробагатская О. И. Психологические особенности инновационной детельности в обществе риска..... 79

РАЗДЕЛ IV. ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИКИ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Засименко В. В. К вопросу о формировании письменной англоязычной компетенции у студентов-логистов 88

Коваленко Н. В. Проблема ресоцилизации в пенитенциарии и содержании магистерской подготовки социальных педагогов 94

Коваленко О. А. Применение тестового контроля при изучении курса «Математика» студентами – будущими учителями начальной школы 102

Кочубей Т. Д. Педагогические условия социализации студенческой молодежи в условиях образовательно-воспитательной среды ВУЗа 112

Козлов Д. А. Педагогические условия эффективной реализации процесса формирования управленческой компетентности будущих преподавателей высшей школы 119

Пелипенко М. М., Черненко О. М. Дисциплинированность в контексте формирования готовности будущих специалистов оперативно-спасательной службы к самосохранению 135

РАЗДЕЛ V. ЭВРИСТИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ОБЩЕСТВЕ НОВЫХ СОЦИАЛЬНЫХ И ЛИЧНОСТНЫХ ЦЕННОСТЕЙ

Апенкин Ю. В. Дидактические условия формирования практических умений инженеров-педагогов 145
Бондар Т. И. Формирование инклюзивной компетентности в условиях инновационной парадигмы образования 153
Будянский Д. В. Выразительное чтение как элемент академического красноречия в структуре профессиональной деятельности преподавателя высшей школы 162
Бунчук О. В. Значение деятельности Общества школьного образования для развития современного украинского образования 172
Вовк Б. И. Самостоятельная работа будущих инженеров-преподавателей как одно из условий формирования самообразовательной компетентности 179
Грабовый А. К. Дивиргентный химический элемент как средство познавательно-творческой деятельности школьников 187
Заворотная Я. В. Подготовка магистров к использованию системного подхода во время организации учебного процесса в высшем учебном заведении 196
Зайцева И. А. Профессионально-творческие умения студентов и особенности их формирования в дистанционном обучении 202
Земка А. И. Группы исследовательских умений будущих учителей украинского языка и литературы..... 209
Зубалий Н. Д. Особенности военно-патриотического воспитания старшеклассников в процессе внеклассной работы 217
Ивашковский В. В. Специфика и сущность воспитания современной молодежи на казачьих основаниях..... 226
Ковальчук Л. А. Самореализация личности студента в процессе эвристической деятельности (аспект исследования культуры профессионального мышления педагога) 233
Колесниченко Н. Ю. Стимулирование потребностей бакалавров романо-германской филологии в приобретении профессиональной компетентности специалиста сферы межкультурной коммуникации 243
Кривонос О. Б. Эвристическое обучение как важное условие развития одаренности учеников сельской школы 253
Крившенко Л. Н. Вопрос младшего школьника как эпицентр успешного диалогического взаимодействия 261

Лазарев Н. Е. Самореализация творческих и духовных ценностей личности в эвристическом образовании 270
Лопатинская И. С. Формирование готовности учителей гимназии к созданию эмоционально благоприятной среды в ученическом коллективе..... 280
Лупаренко С. Е. Научные подходы к исследованию вопросов детства и развития ребенка 286
Лях М. В. Физическое воспитание молодежи казацкой эпохи и учеников казацких классов современной школы 295
Матвийчук Е. А. Роль упражнений в формировании диафрагмального дыхания на начальном этапе работы с младшими школьниками 303
Осадченко Т. М. Подготовка будущего учителя к созданию здоровьесберегательной среды начальной школы как педагогическая проблема 309
Парфентьева И. П. Способность к эмпатии – один из факторов формирования будущего учителя музыкального искусства..... 317
Плохута Т. Н. Формирование у студентов умений самодиагностики результатов познавательно-творческой деятельности..... 322
Проценко И. И. Теоретико-методологические основы формирования диалоговой культуры будущих учителей гуманитарных дисциплин 330
Проценко И. И., Сипко Ю. А. Психолго-педагоические аспекты работы с одраенными детьми дошкольного возраста 338
Радчук Н. И. Роль песни в военно-патриотическом воспитании казачат 346
Самусь Т. В. Система формирования здоровьесберегательных компетенций у будущих инженеров-педагогов в условиях инновационного образования..... 354
Сулаева Н. В. Теоретико-методологические основы неформального художественного образования будущих учителей 363
Усенко Н. Н. Самостоятельное создание финальных образовательных продуктов в познавательно-творческой деятельности старшеклассников..... 370
Ярошинская О. О. Методологические основы проектирования образовательной среды профессиональной подготовки будущих учителей начальной школы..... 380
Петренко М. Б. Развитие исполнительско-ансамблевой дееспособности студентов факультетов музыкально-педагогического направления 389

CONTENTS

SECTION I. PROBLEMS OF COMPARATIVE EDUCATION

Boichenko M. Mentoring as a form of gifted and talented support in the EU and USA 3

Demchenko I. Modern Canadian higher pedagogical education and tendencies of its development in conditions of society informatization 10

Ogienko O. Development of regional studies tourism in Poland in the second half of the XX-th – the beginning of the XXI-st century..... 19

Sbruieva A. The problem of teaching-research linkages in the university teaching process: the foreign studies analysis 28

Shapovalova O. The reform of general secondary education quality management in Great Britain: historical aspect..... 41

SECTION II. PROBLEMS OF HISTORY OF EDUCATION AND PEDAGOGIES

Zavialova O. Ukrainian cello art and traditions of the Petersburg school of K. Yu. Davydov..... 49

Kolesnik I. Formation of cognitive interest of primary school pupils (historical and logical discource) 56

SECTION III. PROBLEMS OF THEORY OF EDUCATION

Voznyuk N. The system of work with gifted pupils in primary school 65

Kyrychenko V. The theoretical bases of formation of prosocial behavior schoolchildren of secondary educational institutions..... 71

Skorobagatskaya O. The psychological peculiarities of innovative activity in the risk society..... 79

SECTION IV. PROBLEMS OF HIGHER SCHOOL EDUCATION

Zasymenko V. To the problem of developing students-logisticians' written English competence..... 88

Kovalenko N. The problem of resocialization in the penitentiary and the content of the master training of social pedagogues 94

Kovalenko O. Application of the test control in the study of the course «Mathematics» by the students – future primary school teachers 102

Kochubey T. Pedagogical conditions of students youth socialization in the conditions of educational and upbringing environment of universities 112

Kozlov D. Pedagogical conditions of effective implementation of the process of administrative competence formation of future teachers in higher education..... 119

Pelypenko M., Chernenko O. Discipline in the context of preparation of future operational and rescue service for self-preservation..... 135

SECTION V. HEURISTIC EDUCATION IN SOCIETY OF THE NEW SOCIAL AND PERSONAL VALUES

Apjonkin Yu. The didactic conditions of formation of practical skills of engineers-teachers 145
Bondar T. Developing inclusive competence in the educational innovation paradigm 153
Budyanskiy D. Expressive reading as an element of academic eloquence in the structure of professional activity of the teacher of the high school 162
Bunchuk O. The Value of the Company's activities school education for the development of modern Ukrainian education 172
Vovk B. Independent work as one of the conditions of formation self-educational competence of future engineers-pedagogues 179
Graboviy A. Divergent chemical experiment as a factor in cognitive and creative activity of the students 187
Zavorotna Ya. The preparation of masters to use a systematic approach during the organization of the educational process in the higher educational institution 196
Zaitseva I. The professional and creative skills of the students and peculiarities of their formation in distance learning 202
Zemka O. Groups of research skills of future teachers of Ukrainian language and literature 209
Zubaliy M. Peculiarities of military and patriotic education of senior pupils in the process of extracurricular work 217
Ivashkovsky V. Specifics and essence of contemporary youth upbringing on Cossack basis 226
Kovalchuk L. Self-realization of student’s personality in the process of heuristic activity (the aspect of teacher’s professional thinking culture research) 233
Kolesnichenko N. Promoting the need of bachelors of Roman-Germanic philology in the acquisition of professional competence of a specialist in the sphere of intercultural communication 243
Kryvonos O. Heuristic learning as an essential condition for the development of gifted students in rural schools 253
Krivshenko L. Primary school learners’ questions as the central point of a succesful dialogue activity 261
Lazarev M. Self-realization of creative and spiritual personal values in the heuristic education 270
Lopatinskaia I. Formation of high school teachers’ readiness to create an emotionally supportive environment in the pupils group 280
Luparenko S. The scientific approaches to the study of children’s issues and child development 286

Lyakh M. Physical education of youth Cossack era and pupils of Cossack classes of modern school 295
Matviychuk K. The role of exercises in the formation of diaphragmatic breathing in the initial phase of working with junior pupils 303
Osadchenko T. Training of a future teacher to creating health saving environment in primary school as a pedagogical problem..... 309
Parfentyeva I. The capacity for empathy – one of the factors forming the future teachers of musical art 317
Plokhuta T. Forming students' skills of self-diagnostics of the results of cognitive and creative activity 322
Protsenko I. Theoretical and methodological foundations the dialog formation of culture of future teachers of the humanities..... 330
Protsenko I., Sipko Y. The psychological and pedagogical aspects of work with gifted children of preschool age 338
Radchuk N. The role of a song for military-patriotic education of young Cossacks 346
Samus' T. The system of formation of future engineers-teachers' health-saving competencies in conditions of innovative education 354
Sulaeva N. Theoretical and methodological foundations of non-formal art education of future teachers..... 363
Usenko N. Independent creation of final educational products at high school pupils' cognitive creative activity..... 370
Yaroshynska O. The methodological principles of designing the educational environment of professional training of the primary school teachers..... 380
Petrenko M. The performing and ensemble abilities development of the musical-pedagogical faculties students.....389

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

Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології № 7 (41), 2014 : наук. журнал / голов. ред. А. А. Сбруєва. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2014. – 408 с.

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 27.10.2014.
Формат 60х84/16. Гарн. Calibri. Папір офсет. Друк ризогр.
Ум. друк. арк. 23,72. Тираж 300 пр. Вид. № 85.

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.